

29 OKT 1963

UPPSALA

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

109

Re
Under
Allen

Expedieras från

Föreningen för svensk undervisningshistoria

Drottninggatan 108, Stockholm Va

**ETISK FOSTRAN
I SVENSK OBLIGATORISK
SKOLA FRÅN 1842**

AV

ERIK MELANDER

Kr 15:—

FÖRENINGEN FÖR
SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

ETISK FOSTRAN

I SVENSK OBLIGATORISK SKOLA
FRÅN 1842

AKADEMISK AVHANDLING
SOM MED VEDERBÖRLIGT TILLSTÅND AV TEOLO-
GISKA FAKULTETEN VID UNIVERSITETET I LUND
FÖR VINNANDE AV TEOLOGIE DOKTORSGRAD KOM-
MER ATT TILL OFFENTLIG GRANSKNING FRAMSTÄL-
LAS Å UNIVERSITETETS LÄROSAL VI LÖRDAGEN
DEN 16 NOVEMBER 1963 KL 10

AV

ERIK MELANDER
TEOL. LIC. FIL. MAG., ld.

(ej godkänd)

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
BOKSERIE GRUNDAD AV B. RUD. HALL OCH UTGIVEN AV
FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG XLIII 1963
VOLYM 109 UNDER REDAKTION AV ALBERT WIBERG

ETISK FOSTRAN

I SVENSK OBLIGATORISK SKOLA
FRÅN 1842

AV

ERIK MELANDER

Arbetet utgivet med anslag från

Lars Hofstedts fond

STOCKHOLM 1963

FÖRORD

Avsikten med detta arbete är att systematiskt och kronologiskt behandla temat, som rubriken anger. Tiden kring 1842 är given utgångspunkt, varefter skeendet följes fram till och med riksdagsbeslutet om grundskolan 1962. Uttrycket svensk obligatorisk skola innefattar småskola, folkskola, fortsättningsskola, försöksskolans högstadium (enhetsskola) och grundskola. För begränsningens skull blir särskolor och specialscolformer ej föremål för behandling. Medan etisk fostran förr framför allt hade sin plats i kristendomsundervisningen, vars ställning därför blir objekt för undersökningen långt fram i tiden, har fostran senare framhållits som riktpunkt för skolans hela verksamhet, och etisk fostran betonats bl. a. vid utformningen av ämnet samhällskunskap. Objektet för undersökningen blir i anslutning härtill vidgat under avhandlingens gång. Spänningen mellan dogmatik och etik kan följas alltifrån den lindblomska katekesen intill nu, varvid etiken av skolans målsmän placeras i första rummet. För att få fram åskådningarna bakom begreppet fostran krävs analys av bildningsidealet. En sådan analys kommer också till stånd.

Arbetet tjänar tillika syftet att visa på behovet av kontakt mellan teologi och pedagogik, vad beträffar skolans och fostrans mål. En vetenskaplig diskussion på hithörande område är av vikt. Sverige kan härvidlag lära av Tyskland, Danmark och Norge.

Lund i oktober 1963.

Erik Melander

I N N E H Å L L

FÖRSTA AVDELNINGEN: Utvecklingen till och med 1919 års undervisningsplan.	
I. <i>Behovet av etisk fostran en pådrivande faktor vid folkskolans tillkomst</i>	9
A. Växande opinion för obligatorisk folkskola	12
B. Artikeln Om folkskolor i Post- och Inrikes Tidningar 1839	19
C. Etisk fostran — jämförelse mellan fattigvårdskommitténs betänkande och folkskoleartikeln	25
II. <i>Folkskolan en förberedelse till nattvardsskolan?</i>	29
A. Tre läroböcker	34
B. Folkskolan medel för medborgerlig uppfostran	39
III. <i>Konfessionslös religionsundervisning</i>	56
A. Kring 1809 års regeringsform	56
B. Internationella utblickar	63
C. Kring förslag och motioner	76
a. Influens från dissenters och frikyrkliga	77
b. Influens från kulturradikalismen	84
c. Influens från den nya historiskt orienterade teologin	98
d. Influens från psykologi och pedagogik	119
IV. <i>Etisk fostran enligt 1919 års undervisningsplan</i>	132
A. Förberedande arbete	132
B. Fortsättningsskolans problemställning	138
C. Ledande synpunkter i undervisningsplanen	149
D. Kritik av och erkännande åt undervisningsplanen ..	155
E. Kungörelsen den 6 december 1929	171

ANDRA AVDELNINGEN: Fostran och bildningsideal	179
I. <i>Innebörden i begreppet fostran — Metodiska anmärkningar</i>	181
II. <i>Teonom pedagogik</i>	186
A. Luthers pedagogiska insats enligt gängse framställning	186
B. Pedagogikens ställning enligt romersk-katolsk grundsyn	189
C. Luthers teologisk-pedagogiska syn. Regementsläran..	194
a. Luther kontra Erasmus	198
b. Sammanfattning	202
D. Ortodoxins och pietismens teologisk-pedagogiska syn	204
III. <i>Autonom pedagogik</i>	207
A. Renässansens och humanismens pedagogiska syn	207
B. Till 1600-talets idéhistoria	217
C. Till 1700-talets idéhistoria. Rousseau	220
D. Nyhumanismens bildningsideal. Herder	223
E. Bildningsideal och folkbildningstankar hos Tegnér, Geijer och Agardh	231
TREDJE AVDELNINGEN: Fostran enligt grundskolans mål och riktlinjer	239
I. <i>Data om skolfrågornas behandling</i>	241
II. <i>Skolutredningens och skolkommissionens uppfattningar</i>	248
III. <i>Skolberedningens betänkande, propositionen och riksdagsbeslutet</i>	254
IV. <i>Kristendomskunskap och samhällskunskap</i>	264
AVSLUTNING: Fostran — jämförelse mellan svensk och engelsk obligatorisk skola i våra dagar	273
SUMMARY	287
KÄLLOR OCH ANFÖRD LITTERATUR	303
PERSONREGISTER	313

Första avdelningen

UTVECKLINGEN TILL OCH MED 1919 ÅRS
UNDERVISNINGSPLAN

BEHOVET AV ETISK FOSTRAN EN PÅDRIVANDE FAKTOR
VID FOLKSKOLANS TILLKOMST

”Samhället måste äga rätt att af hvarje dess medlem fordra icke allenast, att han är oskadlig, utan ock att han äger det kunskapsmått, som gör honom till en nyttig medborgare och skicklig att rätt uppfatta samhällspligten.”

Ur den till Kungl. Maj:t den 14 juni 1841 avlåtna riksdags-skrivelsen i folkskolefrågan.¹

När regeringen 1842 utfärdade stadgan angående folkundervisning i riket (Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i Riket; Gifven Stockholms Slott den 18 Juni 1842), hade under de föregående två decennierna bragts i dagen ett rikhaltigt material, som vittnade om allvarliga brister i befolkningens levnadssätt. Dåliga bostäder, usla paltor till kläder och otillräcklig föda var den hårda lott, som tillkom en stor del av den tidens svenskar. Många familjer saknade bostad och hade blott tiggerstaven att hålla sig till. Oundvikligt medförde ett sådant tillstånd allvarliga brister i fråga om medborgerlig ansvars känsla.

En befolkningstillväxt utan motsvarighet i riket dittills framtvingade från samhällets sida en ny ordning — det var enligt Tegnérs kända uttryck ”freden, vaccinen och potäterna”, som möjliggjorde folkökningen. Denna var en internationell företeelse. Orsaken låg inte i ökad nativitet utan i minskad mortalitet. Mellan 1810 och 1850 beräknas folkmängden i Sverige ha ökat från 2.400.000 till 3.500.000 individer.² Vad som framför allt försvå-

¹ Samma formulering påträffas i fattigvårdskommitténs betänkande 1839 (s. 109).

² Andersson, Ingvar, Sveriges Historia, Stockholm 1950, s. 360. Se även Svensk Uppslagsbok, artikeln Sverige, rubriken Befolkning. För detaljstudium

rade situationen var det faktum, att befolkningsökningen fördelade sig mycket ojämnt på olika folkgrupper. Borgarnas antal i rikets samtliga städer under tiden 1800—1850 utgjorde endast ungefär 10 % av hela folkmängden. Adelsmännens, prästernas och de besuttna böndernas antal utgjorde under samma tid uppskattningsvis 45 % av hela folkmängden. Resterande 45 % av folkmängden tillhörde klassen småbönder, torpare, backstugusittare och statare.³ Det var inom dessa folkgrupper, inom jordbruksproletariatet, som befolkningsökningen gav sig lavinartat till känna.⁴

hänvisas till Wohlin, Den jordbruksidkande befolkningen i Sverige 1751—1900, Emigrationsutredningen, Bil. 9, Stockholm 1909; Montgomery, Levnadstandard och ekonomisk utveckling under de senaste hundra åren (Svenska folket genom tiderna, band 13, Malmö 1940), s. 248: "De viktigaste orsakerna till dödlighetens nedgång under de hundra åren fram till mitten av 1800-talet voro sannolikt att finna i skiftesrörelsen och i en minskning i epidemiernas härjningar".

³ Anställningen som statare kan liksom yrkesbeteckningen i vårt land följaktligen tillbaka till mitten av 1700-talet. Med statare menades "årsanställd, gift arbetare vid större lantbruk, vilken avlönades dels kontant, dels med naturaförmåner, stat, vari som regel ingingo bostad, bränsle, spannmål, mjölk och potatisland" (artikeln Statare i Svensk Uppslagsbok). Systemet avskaffades helt 1954 i samband med övergången till full kontantavlönning. Se Furulands arbete Statarna i litteraturen — en studie i svensk dikt och samhällsdebatt, Stockholm 1962. Hans avsnitt om Agrarsamhället och den stora folkökningen samt Statsystemets uppkomst (1750—1800) och statarklassens framväxande (s. 19—50) ger en utmärkt bakgrund, även när det är fråga om folkskolans historia och 1842 års folkskolestadga.

⁴ Vilhelm Moberg har i romanen Utvandarna med hjälp av församlingsböckerna i Ljuders socken, Kronobergs län, presenterat socknen i talande siffror (kapitlet Bygden som de lämnade). Följande må anföras:

"Den 1 januari 1846 hade Ljuder 1925 invånare, 998 mankön och 927 kvinnokön. Sedan 1750 hade befolkningen i det närmaste tredubblats. Icke jordägande personer, undantagsfolk, dagsverkstorpere, backstugusittare, tjänstehjon, rotehjon och försvarslösa och personer utan stadig hemvist hade under samma tid så gott som femdubblats till antalet...

Utom de 254 bönder och torpare, som ägde och innehade i mantal satt jord, var 39 personer uppgivna som hantverkare och gesäller, 92 som backstugusittare, 11 som indelta knektar, 6 som gästgivare och krögare, 5 som hästhandlare och 3 som gårdfarihandlare. Vidare fanns det inom socknen 274 tjänstehjon, 23 rotehjon, 104 'ordinarie fattighjon', 18 bräckta och halta, 11 döva och dumba, 8 blinda, 6 svagsynta, 13 illa vanföra, 4 lama, 5 undermåliga, 3 idioter, 1 'halv idiot', 3 horor och 2 tjuvar. 27 personer, som avvikit från orten och sedermera icke låtit sig avhöra, var skrivna på 'Socknens Slut' i kyrkoboken.

Därför spelade fattigvårdsfrågorna stor roll i samtida rapporter, främst femårsberättelserna från Konungens Befallningshavande. Enligt dessa ökar i synnerhet på 1830-talet sådana företeelser som fylleri, tiggeri, vanvård om barnen och allmän nöd. Naturligtvis varierar tillståndet från län till län, men som helhet ger berättelserna en dyster skildring av läget. 1837 var ett missväxtår i stora delar av landet. Vintern 1837—38 var osedvanligt sträng, och den kom mycken vända åstad.

Vid 1840—41 års RD meddelade friherre Lilliehorn i sitt stånd, att under två månaders tid hade 30 till 40 tiggare om dagen utspisats på en egendom i Närke; en dag var det 80.⁵

De fattiga, 'ordinarie fattighjon och uslingar', var indelade i tre klasser, varom särskilt stadgas i sockennämndens protokoll. Första klassens fattiga var de uslaste, gamla och vanföra, som var till arbete alldeles oförmögna. De tilldelades första klassens fattighjälpen eller fullt underhåll, som uppgick till 3 riksdaler banko kontant årligen jämte fyra skäppor korn. Till andra klassen räknades dem, som endast delvis eller till hälften var uslingar och som kunde delvis eller till hälften framföda och kläda sig själva och sina barn. De hjälptes med kontantbelopp mellan 12 skilling (1 skilling = 2 öre) och en riksdaler kontant årligen samt högst två skäppor fattigkorn. Till tredje klassens fattiga hörde de, som endast tillfälligt var i behov av hjälp; de tilldelades 'Ljuder Församlings Allmosor' efter prövning av sockennämnden. Denna den lägsta klassens fattiga bestod också av de personer, som genom liderlighet eller lättja själva ådragit sig sin fattigdom; de skulle, efter nämndens beslut, 'ihågkommas med den minsta hjälpen ur fattigkassan för att därigenom vänjas till nykterhet och arbetsamhet'.

Fattiga och föräldralösa barn utackorderades på auktion av sockennämnden 'på tjänliga ställen för möjligen bästa pris'. För dessa 'sockengossar' och 'sockenflickor' sökte nämnden de fosterhem, där de små 'kunde erhålla sådan faderlig vård, att de i god tid vänjdes till arbetsamhet och goda seder'."

Efter denna redogörelse tillägger Moberg lakoniskt såsom enda kommentar: "Det var som i alla andra socknar den tiden."

⁵ RD 1840—41, R. A. ståndet band 13, s. 224. Vi citerar ett avsnitt ur Lilliehorns anförande i adelsståndet, då fattigvårdsfrågan är under debatt: "Jag tvekar icke att här skildra ett förhållande, som mer än allt annat skall bestyrka sanningen af hvad här anföres. Man företog sig, under en tid af 2:ne månader sistl. vår, att anteckna de personer, som tiggande erhöles mat på en nära landsvägen belägen egendom inom samma provins. Antalet uppgick till ej mindre än 30 à 40 dagligen, samt en dag till 80 personer — deras sammanlagda belopp till 978 under ofvannämnda tid. En sådan beskattning har ofelbart hädanefter fortfarande, ehuru man icke funnit det mödan värdt att dem anteckna. Den enskilde bör derifrån fredas, särdeles som understödet till egna socknars fattighjon nu är

A. Växande opinion för obligatorisk folkskola.

Fattigvårdskommitténs betänkande 1839 tecknar i stort sett samma bild som nyssnämnda femårsberättelser. Tre representanter i kommittén var präster, nämligen biskopen t. f. statssekreteraren Heurlin, prosten Anjou och v. kontraktsprosten Åstrand.

Trots att kommittén anför nationalekonomiska förhållanden, som tveklöst ligger utanför de nödlidande samhällsgruppernas möjlighet att bemästra, kommer man dock i betänkandet till det resultatet, att eländet och svälten mest beror på de arbetande människorna själva. ”Tillfällen till arbetsförtjenst saknas, under vanliga förhållanden, sällan för den duglige arbetaren, som med sorgfällighet begagnar och vårdar sådana tillfällen”, heter det. Äktenskap ingås för tidigt med påföljd, att ”de hopade bekymren framkalla först misströstan, derefter slöhet och lättja, samt slutligen begäret för råa njutningar, om icke detta begär från början varit inplantadt, hvilket, ty värr, oftast torde vara förhållandet”. — ”*Den yttersta vanvård om hufvaderskallet*” blir en given följd, och de beklagansvärda barnen framkallar ”den mest skakande föreställning om framtiden” (s. 18). — Orsakerna till självförvållad fattigdom kan inte förekommas genom annat medel ”än en noggrann vård om det uppväxande slägtets *uppfostran*” (s. 32).

Betänkandet föreslår ny fattigvårdsstadga och ny kommunallag, vari folkundervisningens organisation skulle ingå.

Ty det främsta hjälpmedlet mot fattigdom och nöd är en för-

större än fordom; men af vida kännbarare våda blir det för Staten, om, sedan det nu mera icke är en skam att tigga, och lättjan börjat inrota sig hos större delen af dessa vandrare — om ej det onda uppyrkes med roten. Sjelfsväldet, lättjan och vanan har gått så långt, att äfven, om det mest gynnade år förekommer, skall man dock se tiggeriet fortfara. Hela hushåll af ej mindre än 6 å 7 personer hafva ströfvat ned ända från Lappland och VesterDalarne m. fl., utan annat ändamål, än att söka sin bergning för dagen. Om hvar och en församling ålades att försörja sina fattiga, inrätta fattighus med uteslutande af kringstrykande derutom; om ingen sådan person, som ej vore lagligen berättigad att vandra, dertill fick pass, således än mindre hela hushåll, och fick betunga landet; om kommunerne, arbetsinrättningar m. m., ägde *förpligtelse* att återsända sådana personer, som öfverströfvat sina gränser; så tror jag, att dessa åtgärder skulle någorlunda afvärja den vanart och de olyckor, som nu äro på vägen att härja landet.”

bättrad uppfostran av barnen — det är temat, som återkommer i olika variationer.

Samtidigt med fattigvårdskommittén arbetar en kyrkolagskommitté⁶ i landet, och denna framlägger också förslag inom sitt arbetsområde 1839.

Gången i kyrkolagsarbetet har varit, att Thomander publicerar sitt personligt utförda kyrkolagsförslag, som han — på uppdrag — utfört på mycket kort tid, i Theologisk Quartalskrift 4/1837. Förordet här, där Thomander meddelar sin syn på arbetet och vägen till målet, är den ej minst givande läsningen. Kyrkolagskommittén 1838 ansluter sig mestadels till Thomanders förslag, men när kommittén sammanträder 1839, har viktiga personförändringar skett inom densamma, vilket får till följd, att Thomanders förslag lägges åt sidan. Kommitténs resultat blir på så sätt ganska magert, och stora frågor skjutes på framtiden.

Men frågan om folkundervisningen blir föremål för behandling. Därvid understrykes, att folkundervisningens huvudsakliga uppgift är att föra barnen till gudsfruktan och moral, vare sig det är fråga om hemundervisning eller folkskola.

I sammanhanget tilldrar sig Thunanders⁷ forskningar kring frågeställningen fattigskola eller medborgarskola särskilt intresse. Författaren, verksam som folkskolinspektör i Malmö, säger sig i förordet ha blivit starkt influerad av sin företrädares påstående: ”Endast långsamt vek fattigskoleidén för folkskoleidén”, dvs. för uppfattningen av folkskolan som en allmän medborgerlig anstalt. Thunanders företrädare var Stenkula.

Det är av vikt att förstå, utvecklar författaren, att under hela 1800-talet hade uttrycket folket en innebörd, som präglats av de högre stånden för att markera deras avstånd. Folket betydde sålunda det lägre folket eller allmogen. Debatterna kring folkskolans införande rörde sig i mycket kring spörsmålet, om man skulle hålla skola för arbetarnas och allmogens barn, folkets barn, eller om det för dessa barns vidkommande vore tillräckligt med undervisning i hemmen.

⁶ Österlin, Thomanders kyrkogärning, Lund 1960, genomför en detaljanalys på s. 164—259.

⁷ Thunander, Fattigskola — Medborgarskola, Malmö 1946.

Biskop Agardh hade vid 1840—41 års RD deklarerat sin ståndpunkt, att folkskolor blivit behöfliga på grund av att ett proletariat uppstått på landsbygden (s. 24). Folkskolan vore ett gott medel att motverka pauperismen och dess elakartade yttringar såsom tiggeri och brottslighet.

Överraskande är en uppgift hos Ohlander⁸ om Agardhs ståndpunkt till den obligatoriska folkskolan; men överraskningen lägger sig, sedan man hos Agardh själv inhämtat kunskap om hans uppfattning. Ohlander skriver (s. 72):

”Vid folkskolans 50-årsfest, år 1892, berättade i Sv. Läraretidn. advokaten O. A. Beckman, sekreterare i det utskott, vilket utarbetade det slutliga förslag, som i huvudsak godkändes av 1841 års RD, att det inom utskottet ’föreföllo varma strider mellan ivrarna för hemläsning och ivrarna för obligatorisk skolgång såsom grundval för folkundervisningen. Den mest framstående representanten för den förra ståndpunkten var biskop C. A. Agardh, för den senare bonden Hans Persson från Ockelbo’. Med tårfyllda ögon och rörd stämma uppmanade den sistnämnde utskottet att lyssna till hans ord och ej förvägra folket, vad det så väl behövde. Beckman nämner också, att han yttrade till utskottsledamoten biskop Butsch: ’Härav kan man se, att även nu för tiden kan den Helige Ande komma över oss människobarn’, vartill biskopen genmälde: ’Ja, herrn har rätt’. — ’Det sunda bondeförståndet hade segrat över känslan och lärdomen’, tillägger berättaren.”

Agardh förblev till sin död 1859 missbelåten med utformningen av 1842 års folkskolestadga. Han ville inte på grund av debatten med Hans Persson i utskottet framstå som en fiende till folkupplysningen. Hans ställningstagande berodde dels på att han var avgjord motståndare till växelundervisningen och dels på att han ömmade för glesbygdernas barn, som vid inrättandet av fast skola i socknen skulle till största delen få lång och besvärlig skolväg — och detta redan från späda ålder. Därför ville han få till stånd en folkskola, som inte innebar hemläsningens upphörande, ett undervisningssystem, vilket redan hade praktiserats i hans stift och var ”byggdt på den grundsatsen att bibehålla läsningen i föräldrahemmet, men under ledning och kontroll af skolan. Barnen skulle, enligt denna åsigt, i skolan erhålla lexor för längre eller kortare tid, att öfverläsa hemma, hvilka lexor åter efter den bestämda tiden

⁸ Ohlander, Göteborgs folkskoleväsen i gamla dagar och i våra, Göteborg 1923.

skulle i skolan förhöras”. Att folkskolestadgan nu uppgjordes efter preussiskt mönster, innebar enligt Agardhs mening ”efter mönstret af ett land, der nästan alla förhållanden uti folkklivet äro motsatte de, som finnas i Sverige”. Han ogillar slutligen stadgans föreskrift, att lärarna skall ”vara examinerade män, så att icke ens möjligheten förutsattes att dertill kunde användas qvinnor, oaktadt så snart undervisningen tages ifrån föräldrarna, qvinnor äro de, som lämpligast kunna undervisa de yngre barnen”.⁹

För att återgå till Thunander, betonar denne vid sin redogörelse för fattigvårdskommitténs betänkande, att skulden för den sociala nöden, då denna fördes på tal, i stor utsträckning lades på de fattiga själva och inte på arbetsmarknadens läge i den storleksordning, som hade varit med verkligheten överensstämmande. Man ansåg, att de fattiga var arbetskygga för att välja en modern socialvårdsterm. Geijer förstod den djupare nationalekonomiska problematiken,¹⁰ men han var inte medlem av kommittén.

Det komplicerade sociala och nationalekonomiska sammanhanget om tillgång och efterfrågan på arbete, industrialiseringens nödvändighet för att bl. a. motverka de långa vandringarna från fattiga landsändar till bättre arbetsplatser — detta förenklades till att i huvudsak vara *ett moraliskt problem*.

Dessa antydningar får räcka, eftersom det faller utanför syftet med avhandlingen att utreda nationalekonomiska förutsättningar. Hur klarsynt kommittéuppfattningen var, lämnar vi därhän; vi repeterar i stället det rekommenderade botemedlet: en bättre moralisk fostran av barnen. Därmed aktualiserades behovet av obligatorisk skola.

Förväntningarna härvidlag hade också sin grund i den pedagogiska ryktbarhet, som Pestalozzi och hans insatser för folkundervisningens fromma vunnit. Pestalozzis personligt offervilliga en-

⁹ Agardh, Försök till en statsekonomisk statistik öfver Sverige; första delen, första häftet: Öfversigt af svenska folkets öden, Carlstad 1852, s. 212—217. Jfr s. 226: ”Det är staten, som öfvertagit upfostringsväsendet. Den har flyttat upfostran från hemmet till skolan, fräntagit hemmet dess ädlaste vård, värden om känslans utbildning, om den sedliga och religiösa bildningen”.

¹⁰ Geijers artiklar i Fattigvårds-frågan — särskilt artiklarna 7—9 — införda i Litteraturbladet, saknar motsvarighet i samtiden, vad beträffar den nationalekonomiska och sociala djuplodningen i förening med historisk känsla och lärdom.

gagemang i NeuhoF och Stanz för fattiga, försummade och förkomna barn hade på ryktets vingar flugit från land till land. Hans outröttliga människokärlek och i handling visade tro på moralisk fostrans uppbyggande förmåga, därtill hans författarskap med dess kristet-humanistiska målsättning och dess lidelse för de mänskliga anlagens övning och utveckling genom undervisning — det ena med det andra var fanfarer i 1830-talets Europa.

Redan 1805 hade Broocman gästade Pestalozzi i Yverdon och sedan i tal och skrift intill sin död 1812 hänfört ivrat för samma idéer. Hans språkrör var Magasin för föräldrar och lärare, som han var utgivare av. I skriften Fattige barns uppfostran och undervisning på landet anslöt sig Broocman till Pestalozzis program. Vid ungefär samma tid framträdde Agardh som beundrare av Pestalozzi och introducerade dennes grundidéer. Agardh lanserade termen nationaluppfostran, vari bl. a. intentioner från Pestalozzi och Fichte är sammanvävda.

Även om forskare närmar sig problematiken kring folkskolans tillkomst 1842 från olika ståndpunkter, är det några opinionsbildare, som påkallar uppmärksamhet, nämligen Wallin, Tegnér, Agardh, Thomander och Geijer.

Wallins tal 1837 vid invigning av Nya katedral-skolhuset i Uppsala är en oratorisk prestation. Det är här han med "det uppväxande släktets grundbildning" för ögonen manar fram en bild av kunskapens träd, vilken bild har anknytning till senare folkskolemäns tankar om *hela skolväsendet som en organism*, där klass- och bördssynpunkter är borta. "Folkskolan är roten, Profskolan är stammen, och grenarne utgöra hvad man kallar Lärdoms- och Apologistskola", säger Wallin. Med Wallin har Tegnér och Agardh synen gemensam, att folkskolans bildningsmål för gemene man är begränsat till att utgöra en grund för kyrkans fortsatta verksamhet med den enskilde. Agardh är som vi sett förespråkare för hemskolan mer än för folkskolan. Tegnér med sina i Hellas förankrade ideal önskar en folkskola, som endast har till ändamål att lära barnen innanläsning, kristendom och delvis skrivning. Ej mera. En vidare utvecklad folkskola för gemene man skulle leda till en skadlig halvbildning.¹¹ Hos Thomander finner man belägg för att han

¹¹ Landquist, Pedagogikens historia, Malmö 1960, s. 250.

har blick för samhällsläget krav på upprättandet av obligatorisk folkskola. Varken föräldrarna eller kyrkan mäktar enligt honom längre med att lösa de uppgifter, som folkundervisningen är ställd inför. Störst inflytande på det faktiska skeendet får Geijer. Han kan också betecknas som den mest framsynte och målmedvetne i folkskolefrågan bland de fem.

Förhållandet mot slutet av 1830-talet kan uttryckas på följande sätt. Wallin, Tegnér och Agardh företräder ett *opolitiskt* nyhumanistiskt bildningsideal, samtidigt färgat av deras kyrkoledande ställning, medan Geijer först och främst är *politisk* i sitt ställningstagande. Han är även mer än de övriga inriktad på "folkets" kunskapsbehov i det framväxande samhället. Hans liberala period från 1838 innebär en livlig verksamhet som politisk opinionsbildare. Thomander kommer Geijer nära i liberal uppfattning av samhällsutvecklingen men hör delvis samman med den andra gruppen genom sitt kyrkliga engagemang. Rollerna mellan Tegnér och Agardh samt Geijer är förbytta sedan 1825, då de inträdde i den stora undervisningskommittén.¹² Vid den tiden var Tegnér och Agardh pådrivande krafter med liberal åskådning, medan Geijer fungerade som konservativt återhållsam.

Från 1828 betraktas emellertid Geijer i prästkretsar som initiativtagare till emancipationen av skolan från kyrkan.¹³ Därvid inlade man i slagordet en innebörd, som inte gjorde Geijer rättvisa: han hade främst velat framhålla, att i skolan skulle den samhälleliga målsättningen vara likvärdig med den kyrkliga. Hans emancipationsförslag av skolan från kyrkan är i varje fall inte mer vittsyftande, än att han i RD 1840—41 kan framföra förslaget, att prästerskapet borde svara för folkskolans undervisning — Geijer nödgades ta tillbaka på grund av prästernas eget motstånd. Hans ställningstagande i folkskolefrågan för *fasta skolor med statligt stöd* är föranlett av hans konstaterande, att äldre tiders uppfostran, för vilken föräldravård och församlingsvård sörjde, blivit ineffektiv i

¹² Till kommittén hörde också Wallin, "utmärkt genom en nästan aldrig afbruten tystnad", såsom Geijer skriver i Litteraturbladet nr 1, 1838.

¹³ "Ogerna yttrar jag mig angående den omtalade emancipationen af Skolan från Kyrkan, ehuru jag bidragit att här i landet bringa denna fras i omlopp". — Geijer i RD 1840, Pr.ståndet band 12, s. 167.

samtiden på grund av samhällets strukturförändringar. "Staten måste ersätta vad i familje- och församlingsvård fattas".¹⁴ Det skall ske genom inrättandet av obligatorisk folkskola.

Geijers intresse härvidlag är enligt hans egna ord (Litteraturbladet nr 1, 1838) frammanat av filantropismens insatser, under vilket begrepp han säkert också inrymmer Pestalozzi. Det är i detta samband hans ryktbara bekännelse står, som för tankarna till Bentham och demokratiskt samhällsskick: "För mig har det skolsystem blifvit det bästa, som utsträcker uppfostrans fördelar till det största antalet af medborgare, liksom jag anser den regering och det regeringssätt för de bästa, som befordra det största antalets lycka". Genom att i *samma mening* tala om skolsystemet och regeringssättet har han visat på hur betydelsefull relationen mellan de båda storheterna är. Utformningen av demokratins skolväsen är avgörande för själva demokratins bestånd, säger man i dagens Sverige. Att den man, som är besjälad av ovannämnda tankar, är förespråkare för en ny representationsordning, för en utvidgad rösträtt och för större näringsfrihet med fördenskull nyskapade arbetstillfällen, därom kan ingen tvekan råda. I förening med dessa samhällskrav framstår för honom en fast organisation av folkundervisningen som ett oavvisligt krav.

Tre citat från RD 1840—41 av respektive Geijer, Thomander och Agardh får belysa deras uppfattning av det moraliska läget.

Geijer yttrar i anslutning till en fattigvårdsdebatt: "Jag tror, att vi (dvs nationen; förf. anm.) i moralisk förslappning gått vida längre utför än i materielt hänseende".¹⁵

Thomander yttrar på tal om folkundervisningen:

"Man kan ju icke rimligen tala om föräldraundervisningen i den mening, att man skulle hänvisa råa och okunniga barn till deras råa och okunniga föräldrar, för att få sin bildning fulländad. Man har påstått, att Skolornas inrättande skulle hafva verkat föräldra-undervisningens upphörande. Om så vore, så skulle väl föräldra-undervisningen vara mest blomstrande der, hvarest inga Skolor blifvit anlagde. Ätminstone i min landsort bekräftar erfarenheten icke detta. Ju mer stat-torpare-system, hemmansklyfning, fattigdom och sedeslöshet vinna insteg, desto angeläg-

¹⁴ Landquist, Geijer, Stockholm 1954, s. 279.

¹⁵ RD 1840—41, Pr.ståndet, band 3, s. 494.

nare blir Folk-Skolan. Det är redan kommet så långt, att denna angelägenhets företagande icke längre utan verklig våda kan uppskjutas."¹⁶

Agardh yttrar i en debatt rörande ekonomiska frågor:

"Pauperismen åtföljer välståndet, upplysningen, civilisationen, såsom skuggan följer sin kropp, och tvenne motsatser, som i teorien tyckas icke kunna bestå med hvarandra, hafva i den nyare tidens verklighet slutit det trognaste förbund. Således i det rikaste och i materielt hänseende mest civiliserade land i Europa, *England*, visar sig pauperismen mest fruktansvärd, då deremot i *Turkiet*, der ingen civilisation finnes, ej heller fins någon pauperism.

Sverige är ingalunda lottlöst i detta allmänna Europeiska förhållande. *Fattighjonon* hafva i vårt land på 20 år ökat sig med nära 50 procent, och i samma proportion äfven den klass, som står fattighjonon närmast, *backstugu- och inbyses- bjonon*, under det att på samma tid populationen ökat sig endast med 22 procent. Det följer häraf, att de fattige ökat sig uti mer än dubbel proportion emot populationen.

Med pauperismen står demoralisationen i närmaste förening. Båda hafva öfverallt i Europa visat sig oåtskiljeliga, och äfven i vårt land har ej pauperismen varit utan denna sin följeslagarinna. År 1813 funnos i Sveriges fängelser 1774, men år 1833 ända till 4500 personer; d. v. s. att de häktade, eller de, som förbrutit personlig frihet, hafva på 20 år ökats med 150 procent, eller i tre gånger så stark proportion som de fattige, och sex gånger så stark som populationen".¹⁷

B. Artikeln Om folkskolor i Post- och Inrikes Tidningar 1839.

Ett aktstycke av stor vikt påträffas i Post- och Inrikes Tidningar 15/2 1839. Numrets tredje sida upptages av artikeln Om folkskolor. Inom parentes står upplysningen Insändt.

Med hänsyn till artikelns positiva inställning och konkreta förslag till en obligatorisk folkskola samt dess tro på en moralisk fostrans förädlade inverkan är det på sin plats att göra ett längre citat.

"En af de förnämsta regeringspligter är att befordra den allmänna undervisningen och att, i detta viktiga ämne, uppgöra en, på lokala förhål-

¹⁶ RD 1840—41, Pr.ståndet, band 5, s. 739.

¹⁷ RD 1840—41, Pr.ståndet, band 1, s. 322 f.

landen och möjliga tillgångar, grundad plan, hvilken sedan med ihärdighet och kraft genomföres. Dervid bör lika uppmärksamhet egnas åt *Folkskolan*, som åt *Högskolan*, ty det är lika mycket Regeringens skyldighet att befordra *allmän*, som *högre* upplysning, och denna senare kan först då fullkomligt bära frukt, när den mognar i bredd med den förra.

Folkskolans ändamål är att utbilda hvarje samhällsmedlem till Kristen och människa i högre mening.¹⁸ Den, som kan läsa och skriva, samt erhållit undervisning i religionen, och några grundbegrepp om sitt fosterlands historia och geografi, förstår redan bättre att uppfylla sina pligter såsom människa och medborgare, än den, som ej återhålls af annat än fruktan för straff, eller blott af starka drycker kan väckas ur hvardaglighetens slummer.

Att befordra Folk-undervisningen är hvarje medborgares pligt: det bör vara en nationalangelägenhet, ej en *ståndsfråga*; bildningen bör förblifva religiös, men derjemte antaga en mera nationel karakter och anda. Med uttrycket religiös menas icke blott en nödortfing in- och utanläsning i katechesen, utan uppväckandet af människans högre anlag, ty huru litet det förra utträttar i moraliskt hänseende, bevisas, bland annat, af Justitie-Stats-Ministerns brottmålstabeller, deri man finner, att bland det olyckligtvis stigande antalet af brottslingar, högst få saknat hvad man i betygs-väg kallar Kristendoms-kunskap.

Det, som måhända utgör ett större hinder, än kostnaderna, mot ett allmänt införande av Folkskolor, är den, hos en del av de bildade, rådande fördomen, att det vore vådligt för lugnet och den allmänna ordningen att befordra upplysningen ibland de lägre klasserna. Det är besynnerligt nog, att, om man skall antaga någon i sin tjänst, företrädet lemnas åt den sökande, som har bästa betyget i sin Kristendom, samt kan läsa och skriva, men att man på samma gång är rädd att dessa kunskaper må blifva allmänna. Man rådfrågar blott härvid andra länders erfarenhet. Är den Tyska befolkningen mindre laglydig, än den Fransyska? Och likväl äger den förra vida större bildning. I Norra Amerika anse de rikare och mera bildade, hvilka der kallas Aristokrater, att det enda sättet att trygga sina rikedomar emot massornas råa begär, är att befordra deras upplysning, och de uppoffra betydliga summor för detta ändamål. Att Amerikanerna äro lika goda beräknare, som vi, torde dock icke kunna förnekas. Dessa för-

¹⁸ Begreppsparet kristen och människa i högre mening kan betecknas som tids-typiskt. I förbindelsen ligger två disparata element, å ena sidan Bibelns människouppfattning, sådan den förmedlats närmast genom ortodoxin, och å andra sidan romantikens människouppfattning, sådan den gestaltats genom kontakt med liberal utvecklingsoptimism. Grundtvigs diktning och människosyn från Om Religion og Lithurgie, år 1807, till hans arbeten på 1860-talet innebär en oavslutad strävan till syntes mellan dessa tankeelement. Jfr Aronsons arbete Människt och kristet; En studie i Grundtvigs teologi, Stockholm 1960.

domar mot den allmänna upplysningen skola säkert försvinna vid ett närmare besinnande, och Regeringen bör i detta afseende verka medelst sitt öppet uttalade nit för Folkskolornas införande."

Under artikeln står endast signaturen —r. De samtida läsarna fann signaturen genomskinlig och visste inom kort, att artikelförfattaren var landets kronprins, Oskar. Det är liberala synpunkter, som Oskar gör sig till tolk för. Han visar sig här som eljest stå på Geijers sida.¹⁹ Eftersom Karl Johan var i Norge, hade Oskar kort före artikelns publicering inträtt som ordförande i regeringen. Det började bli uppenbart, att en stadga om folkundervisning snart skulle föreligga.

¹⁹ Landquist skriver i sitt arbete om Geijer 1954, s. 298: "Geijers artiklar i 'Fattigvårdsfrågan' förklingade inte ohörda. Särskilt stimulerade de kronprins Oskar i hans intresse för fängvården. De fick genom honom i detta avseende en omedelbar historisk betydelse. Geijer meddelar i brev 17 januari 1840 till hustrun att kronprinsen, som redan tidigare yttrat sin glädje över hans Litteraturblad, vid en audiens tackar honom för vad han 'i fattigvårdsfrågan skrivit om korrektions-systemet m. m.' 30 april lämnade kronprinsen till Geijers genomseende en ännu ej avslutad skrift 'om fäng- och korrektionsväsendet' enligt Geijer i brev till hustrun. Skriften var den samma år utkomna 'Om straff- och straffanstalter'. Den väckte, då dess författare trots anonymiteten blev känd, det största uppseende. Den hade på riksdagen den ovanliga verkan att riksdagen höjde det begärda anslaget på 270.000 riksdaler till 1300.000 till fängelsernas förbättring i av kronprinsen angiven riktning. Då ärendet 19 december 1840 förelåg i prästeståndet, talade Geijer för det stora anslaget beviljande. Prästeståndet röstade också för det liksom de övriga stånden. Det var, som prosten Stenhammar skriver till sin familj, ett förtroende-votum för 'den nya tiden' det vill säga kronprinsen.

Kronprinsen försvarade i arbetets principiella del alldeles samma åsikter som Geijer. Han kritiserar gemensamhetsfängelset och förordar cellsystemet. Liksom Geijer i 'Läroverksfrågans' sista artikel, december 1839, fordrat att staten med folkskolans utbildning erkände sin plikt som folkvårdare i stället för att som hittills straffa först och upplysa sedan i fängelserna, så menade också kronprinsen att folkskolans uppförande vore den förnämsta åtgärden för brottslighetens förebyggande. Oskar I tillhör den inre kretsen av Geijers lärjungar. Deras förbindelse var gammal. Den hade grundlagts, då den unga kronprinsen 1819 i Uppsala hörde Geijers föreläsningar och blev gripen av dem, den hade fortsatt under tjugu år men med Litteraturbladet blivit hjärtligare än förr. Geijers inverkan på den känsliga, sin framtid övertygande tronföljaren nådde härmed sin höjdpunkt. Vad Oskar I som kronprins och kung ägde av ideellt intresse är främst ett verk av Geijer." — Rodhe går i sitt arbete Geijer och samhället, Stockholm 1942, medvetet (s. 363) förbi Geijers åsikter i skolfrågorna.

I SFH²⁰ (del II, s. 244) behandlas Oskars insatser för folkskolan under rubriken En furstlig folkskolevän. Det framhålls, att Oskar i sin artikel känner sig manad att bemöta den väntade konservativa oppositionen mot förslaget till en obligatorisk folkskola. Slutorden i citatet anses ha direkt adress till kronprinsens höge fader. Av fruktan att en vidgad folkupplysning skulle öka folkets oro och stärka oppositionen mot hans regeringssätt, delade denne nämligen många konservativas motvilja mot ett allmänt införande av folkskolor (s. 248).

Oskars insats till folkskolans fromma får inte sin rätta belysning — i första hand hans förhoppningar om en ökad moralisk fostrans betydelse — förrän man kombinerar denna insats med en annan, som han utförde på ett närbeläget samhällsområde, nämligen fångvårdens.

Anonymt utgav han 1840 ett stort, i alla detaljer genomtänkt arbete Om straff och straffanstalter. Detta blev grundläggande för den snart därefter genomförda fångvårdsreformen i landet.

Hans tema kan sammanfattas sålunda: Ansvarslöshet, dålig moral och brottslighet följer i okunnighetens och fattigdomens spår. Därför måste upplysning och bildning i förening med skapandet av goda arbetsmöjligheter föra samhällsmedlemmarna in på rätta vägar, varvid det är av vikt, att det religiösa livet inte försummas.

En analys av Oskars artikel om folkskolan ger bl. a. följande vid handen.

1) *Hemmet och kyrkan*, som hitintills haft ansvaret för folkundervisningen, *räcker ej mer till för uppgiften*. Folkskolan påkallar nu lika mycken uppmärksamhet som Högskolan tidigare fått åtnjuta.

2) Den upplysning, som folkskolan avses meddela, kommer att hjälpa den enskilde att bättre fylla sina plikter som människa och medborgare. Folkskolan har till ändamål att uppväcka människans högre anlag, och detta sker genom moralisk fostran.

3) Artikeln försummar inte att i samband med folkundervisningen framhålla, att brottslingarnas antal olyckligtvis är i stigande. Man läser mellan raderna en försäkran om att myndighe-

²⁰ Svenska folkskolans historia, del I—V, Stockholm 1940—50; förkortas SFH i detta arbete.

terna på högsta ort är beredda att ta till krafttag för att vända strömmen: den obligatoriska folkskolan är härvidlag främsta medlet.

4) Oskar använder uttrycket de lägre klasserna enligt tidens talesätt. Det är för visso ett adekvat uttryck 1839. Men han betonar, att det är varje medborgares plikt att befordra folkundervisningen. Ståndssynpunkter får inte stå hindrande i vägen. Det är inom de högre stånden en fördom och ingenting annat att hysa uppfattningen, att ökad folkundervisning och folkupplysning skulle skapa oordning, leda till en folkets revolution, ett massornas uppror. — De revolutionära tendenserna gör sig vid denna tid kraftigt gällande i Europa, men de har enligt Oskars uppfattning andra orsaker än folkundervisning och folkupplysning.

5) Oskar gör internationella utblickar för att ge tyngd åt sina synpunkter. Både före och efter hans inlägg i skolfrågan har det hört till god tradition i svenskt skolväsen att rådfråga andra länders erfarenhet.

Mot den skisserade bakgrunden är införandet av obligatorisk folkskola att betrakta som de ansvariga samhällsmedlemmarnas svar på det tilltagande eländet med råhet²¹ och ansvarslöshet i släp-tåg. Samma intentioner, som gör sig gällande vid förberedelsearbetet för folkskolan,²² återfinnas också inom tre andra företeelser från

²¹ I ett brev 1828 skriver Tegnér: "I ett land som vårt, der menigheten deltagar i lagstiftningen och statens högsta angelägenheter, är råheten grundlagsvidrig och okunnigheten en landsförrädare". — Esaias Tegnér's brev, utgivna av Tegnér'samfundet (redigerade av Palmberg), Malmö 1953 ff., band 5, s. 70. Jfr Hall, Tegnér inför folkskoleproblemet. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 14. Lund 1925.

²² När det senare gäller att bevisa folkskolans goda inflytande kan det ske i ordalag som dessa (Skolvännen 21/1866, i en artikel, som jämför Sveriges och Preussens folkskolor): "Ehuru vårt folkskoleväsende icke ännu uppnått 30 års ålder, har det utöfvat det *märkbart* goda inflytande på folket i allmänhet, att icke allenast brottens antal minskats, utan att det numera, blott sedan 1847, då folkskolor öfverallt skulle vara inrättade, gjort betydliga framsteg i bildning, hyfsning och fridsamhet. Det allmänna fylleriet i förening med ohyggliga slagsmål och knifskärningar, som före denna tid i vissa orter vid marknads- och auktionstillfällen hörde till ordningen för dagen, ha nu på de flesta ställen alldeles kommit ur bruk och kännas icke mera än till namnet; alltför tydliga bevis på hvilket godt inflytande folkskolan redan utöfvat."

En jämförelse mellan tiden kring mitten av 1800-talet och sekelskiftet i H. församling i Uppland formar sig på följande sätt:

samma tid, nämligen fångvårdsreformen, nykterhetsverksamheten och söndagsskolarbetet. Oskar har för övrigt i sin artikel fått med några ord, som är ägnade att visa, hur han tar avstånd från brännvinsdrickandet.

Men den ringaktning av "nödtorftig in- och utläsning i katekesen", som Oskar uttalar, vinner inte gensvar, som han tänkt sig, då folkundervisningen blir obligatorisk i bygderna. Det visar sig omedelbart, att folkskolan är ytterst beroende av katekesen genom sitt beroende av kyrkan och prästerskapet.

På de flesta håll betraktades kyrkans hand över skolan som en självklar sak. Opposition saknades dock inte. Den hörde hemma i bondeståndet, som vid denna tid blivit starkt klassmedvetet. Som exempel kan anföras, att vid RD 1834—35 hade Anders Danielsson framlagt en motion, som mynnade i det radikala förslaget,²³ att de nödiga inkomsterna till folkskolan borde anskaffas bl. a. genom att biskopsämbetena blev indragna och de därigenom frigjorda medlen överförda till folkskolan. Och Danielsson, som var en sparsamhetens förkämpe, menade blodigt allvar. Han resonerade som så, att det var prästernas uppgift att undervisa folket enligt gammal hävd, och när de vid denna tid inte längre kunde motsvara förväntningarna, hade de själva att betala kostnaden för den hjälp, som påkallades.

Förslaget kunde knappast vinna gehör utanför bondeståndet, och

"Sådan var folkets dialekt på min första tid ("He afskräcker oss inte, då kan man få jän sup me! Kärn sir vördig ut å gälde (gala) inte så illa från altare"). Nu talas och skrives modersmålet tämligen korrekt af de flesta. Ett betydligt bättre skick i seder och bruk och lefnadssätt är nu rådande, och ett nyktert, städadt och i många fall hyfsadt folk har efterträdt de föregående generationerna. Äfven de af gamla stammen, som ännu lefva, ha tagit goda intryck af det yngre, uppväxande släktet. Hvilka kunna de bidragande orsakerna vara till en så stor och lycklig förändring? Härpå kan tryggt svaras:

I första rummet en god och sann folkupplysning, som utgått från folkskolan, i andra de andliga rörelserna och nykterhetsverksamheten, som afskaffat krogarna och gjort spritvarorna mera svåråtkomliga." — Martinelle, En utnött folkskollärares anteckningar och minnen, Stockholm 1900, s. 104.

²³ RD 1834—35 var den sista för den legendariske Nils Månsson i Skumparp, kallad ljusetets bonde. Han och Danielsson hade kämpat som oppositionsmän sida vid sida under en följd av år. Detta förslag torde dock ej ha tilltalat Nils Månsson.

det förde inte folkskolefrågan närmare sin lösning. Indirekt sett fick det dock sin betydelse, eftersom det också rymde andra tankar, som blivit bortskymda av dess radikala klimax. Danielsson hade ivrat för folkskolan som en kommunal institution, och i detta organisatoriska hänseende har han påverkat Oskars förslag i folkskoleartikeln.

Bondeståndet, som endast i viss utsträckning stod bakom Daniels-sons förslag, hade i sinom tid — med gillande eller ogillande — att konstatera kyrkans makt och myndighet över folkskolan. Huvuduppgiften var kristendomsundervisning i akt och mening att höja folkets moral; katekesläsningens dominerande ställning omhuldades av allmogen själv.²⁴

C. Etisk fostran — jämförelse mellan fattigvårdskommitténs betänkande och folkskoleartikeln.

Det i kapitlet återopade källmaterialet hänför sig främst till två aktstycken från 1839. Det är fattigvårdskommitténs betänkande och kronprins Oskars folkskoleartikel. Några anspråk på att ge en redovisning för allt förekommande källmaterial inför den obligatoriska skolans genombrott göres givetvis inte. Men samtidigt är det av vikt, att verkligt representativt källmaterial kommer till tals. Varje anspråk är uppfyllt i detta avseende.

Innan vi fortsätter, är det därför lämpligt att göra en systematisk bedömning av den upplysning och fostran, varom aktstyckena frikostigt talar.

Dessa låter omedelbart förstå — redan genom överskrifterna — att det är fråga om konkreta förhållanden. Fattigdom och svält, ansvarslöshet och fylleri, råhet och brottslighet företer i klara siffror en stigande frekvens. En obligatorisk undervisning i folkskolans form skall bli det verksamma medlet för att få bukt med missför-

²⁴ En utbredd föräldraopinion betraktade utantillkunskaperna i katekesen som folkskolans viktigaste uppgift (med uttalat missnöje mot lärare eller präst, som gav uttryck för en annan syn). Se t. ex. A. P. Anderssons artikel Några bidrag till svenska folkskolans historia (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, VI, s. 17—18).

hållandena, vars omfattning är sådan, att de utgör ett hot mot samhället.

Men självklart menar man inte, att syftet uppnås endast för att barnen är sysselsatta med skolarbete. Deras arbetskraft blev tidigt utnyttjad i den tidens hem med deras beroende av vad jorden gav. Arbetsdisciplinen som sådan var inte ett problem av våra dagars omfattning. Själva verksamheten, som ligger i att läsa, skriva och räkna i all ära, men aktstyckena talar om uppfostran, upplysning, bildning. Båda företräder samma linje: största vikt lägges vid karaktärsdanningen.

På samma gång blir aktstyckena mindre konkreta i sina anvisningar. Vid en analys tvingas man sålunda att bakom allmänna uttalanden, som, hämtade från olika håll, dock har snarlik formulering och verkar att säga ungefär detsamma, söka leva sig in i hela den bärande åskådningen.

Därvid är det i denna aktuella situation fråga om ett omaka par i så måtto, att betänkandet utgör en hel bok, medan Oskars opus föreligger i form av en tidningsartikel. Och uppfostringstankarna i betänkandet möter så ofta, att det inte är tillfyllest att stanna vid enbart utlåtandet angående barnauppfostran (s. 109—115).

Medvetna om förefintliga svårigheter vid en systematisk jämförelse mellan aktstyckena vill vi dock framhålla den olikartade tendens, som gör sig gällande. Redan citaten ur aktstyckena är valda för att belysa den bakomliggande åskådningen.

Riktigheten av den tendens, som vi menar oss finna i respektive aktstycken, har stöd i förhållandet, att betänkandet är ett resultat av arbetet i en större kommitté, i vilken bland annat tre prästmän sitter som ledamöter, medan folkskoleartikeln är ett verk av en man, kronprins Oskar, så långt man kan veta.

Tendensen i betänkandet är konservativ, tendensen i folkskoleartikeln är liberal — så skulle man vid politiskt ställningstagande vilja framhålla saken. Det äger sin riktighet. Karl Johan har nog varit mannen att se till, att i varje fall kommitténs majoritet har konservativ uppfattning. Oskars liberala läggning är ju känd.

Men påståendet träffar inte kärnpunkten. Dessutom gör det betänkandet orätt i folkskolefrågan. Betänkandet är i sitt utlåtande angående barnauppfostran mer avancerat, än vad beteckningen konservativ låter förstå.

För att träffa kärnpunkten i respektive tendens måste vi lämna det politiska området och gå över till det kyrkliga, även om termen liberal kommer till användning i båda fallen.

Tendensen i betänkandet är enhetskyrklig, tendensen i folkskoleartikeln är liberal — så vill vi framhålla skillnaden.

Symtomatiskt härvidlag är det förut gjorda citatet ur betänkandet "den yttersta vanvård om husfaderskallet". Detta uttryck låter sig i betänkandet insättas i större sammanhang, än där det faktiskt står. Betänkandet ger nämligen uttryck för uppfattningen, att det är den lägre samhällsklassens benägenhet att avskudda sig husbondeväldet, lockad genom "förespegligen af sjelfrådighetens fördelar" (s. 17), som har en dryg andel av skulden till tidens elände. Man gör detta i ordalag, som synes pläderna för återgång till det patriarkaliska systemet, hustavlans tid. Därjämte föreslås kontroll från prästernas sida över kristendomskunskapen samt böter för tredskande (s. 115).

Katekesläsningen i allmänhet, utläggningen av lydnad mot överheten i synnerhet får med ovannämnda betraktelsesätt sitt fulla berättigande. Den enskildes förnöjsamhet i sitt stånd såsom varande Guds ordning utan att snegla på om lyckan tillfallit just honom mer eller mindre innebär rätta sättet att leva på jorden.

Tankarna i Oskars artikel är avvikande. Att de har inspirationskällan på annat håll framgår av Oskars förklaring, *att han med religiös menar mer än en nödtorftig in- och utanläsning i katekesen, nämligen uppväckandet av människans högre anlag.* Denna terminologi, tidigare citerad i sitt sammanhang, ställes här fram som symtomatisk för tendensen i Oskars artikel.

Uttrycket människans högre anlag hämtas inte från Bibel, psalmbok och katekes. Det har sin hemvist i nyhumanismens och liberalismens kulturvärld. Den enskilda människan är i blickfältet. Hennes lyckomöjligheter skall befrämjas av henne själv i första hand, och denna hennes strävan är både legitim och nyttig. Men i större perspektiv är det samhällets sak att befrämja enskild lycka. Utvecklingsoptimismen är påtaglig.

Det är inte av fruktan för straff, som en människa skall avhålla sig från att begå onda gärningar. Nej, genom personlighetens bildning skall det komma dithän med henne, att hon i innerligaste sam-

klang med sina högre anlag gör vad gott är, till gagn för både allmänt och enskilt intresse.

I människan finns ett inneboende gott, och fostrans uppgift är att bringa detta i dagen.²⁵ Det är innebörden i moralisk fostran. Den som har rätt insikt i det goda, gör också det goda.

Det är för dessa tankegångars förverkligande, som Oskar tilldelar den obligatoriska skolan dess betydelsefulla plats.

*

Enligt 1842 års folkskolestadga bör i såväl lands- som stadsförsamling finnas en, helst fast, skola med godkänd (dvs. seminarieutbildad) lärare. Där fast skola inte kunde komma till stånd, finge undervisningen tills vidare besörjas av flyttande skolor. Inom fem år skulle folkskolor ha inrättats överallt. Barnens skolgång är obligatorisk och får inte uppskjutas längre än till nionde levnadsåret. Rätt till hemundervisning medgives, om vederbörlig kontroll utövas. Läroämnena skulle vara: kristendom, läsning, rättskrivning och välskrivning, räkning och geometri, geografi, historia och naturlära samt ritning, gymnastik och sång. Den lokala ledningen av skolan skulle handhavas av en skolstyrelse. Kyrkoherden skulle vara dess ordförande.²⁶ Ett seminarium skulle upprättas i varje stiftsstad jämte Stockholm.

²⁵ I samma anda uttrycker Almqvist sin tankegång (Om svenska uppfostringsväsendet, Stockholm 1840, s. 166 f., 171). Sedan han uttalat som sin åsikt, att *"iidehvarfvets största och mest ideala tanke är folkuppfostran"*, hävdar han, att folkskolans uppgift bör gå vida utöver en kunskapsmeddelselse, i det att till uppfostran främst hör människans upplyftande till *det goda och sköna*. "Menighetens uppfostran är den största häfstång, som gifves på jorden, till förande af ett samhälle framåt och att beskydda det".

Newman (Nordskånska väckelserörelser under 1800-talet, Lund 1925, kapitlet Kulturella förhållanden i norra Skåne under 1800-talets förra hälft) redovisar i sitt rika material också för det liberala Aftonbladets ställning, vad beträffar dess uppfattning om kristendomens dogmer och å andra sidan om folkundervisningens samhällsvärde. Bidrag från Almqvist inflyter i Aftonbladet från 1839.

²⁶ Först 1930 upphävdes självskrivningen för präst att vara ordförande i skolstyrelsen.

II

FOLKSKOLAN EN FÖRBEREDELSE TILL NATTVARDSKOLAN?¹

För att ge en inblick i folkskolans liv för cirka hundra år sedan anföres här utdrag ur berättelser, som visar, hur lärare erinrar sig sin barndoms skola eller sina första lärarår.

"Om abc-boken med sin tupp var lärdomens rot, så var den i träpärmar inbundna katekesen dess stam och krona. Att kunna sin 'catechismus' var att kunna allt. Men fordringarna voro olika. De barn, som hade 'klaint huks' (dåligt minne), fingo slippa med 'lill-katekesen', andra inhämtade också styckena i 'lång-katekesen', medan åter en eller annan, som hade 'hästminne', kunde läroboken med både lärostycken och bibelspråk från pärm till pärm, 'raint sum vatten', och det redan vid 8 års ålder."²

"Dagen började med psalmsång och bön samt uppläsning och förklaring av en bibeltext. Sången leddes med spel på ett psalmodikon. Därefter förhördes katekes- eller bibliskhistorieläxorna, då vi gruppvis stodo i halvcirkel framför katedern. Allt skulle man kunna som rinnande vatten. Den, som inte kunde, fick läsa över på raster eller också sitta kvar någon timme efter skolans slut och läsa. Läraren vågade inte släppa efter eller se genom fingrarna, ty vår gamle prost, Öhrvall, fordrade vid konfirmationsläsningen ett absolut kunnande. Nutidens skolbarn ha inte en aning om vad tid och tårar katekesläsningen då krävde. Lindblomska katekesen var både lång och svår, vartill vid konfirmationsläsningen kom en utläggning av professor Hultkrantz. Men bibliska historien av Åkerblom var lättläst, skriven just för barn."³

"Hvad som mest hindrade framgången i skolarbetet var den ojämna

¹ Nattvardsskola, nattvardsläsning, konfirmationsundervisning och konfirmandundervisning är synonyma beteckningar.

² Erlandsson, gällande Bunge på Gotland, före 1846. — Hågkomster från folkskola och folkundervisning, utgivna av Hall, Lund 1933, s. 131 (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, nr 38).

³ Vernborg, gällande Ö. Stenby i Östergötland i slutet av 1860-talet. — Hågkomster etc, s. 82.

skolgången. Flera landtbrukare hade för sed att vid behof af arbetskraft taga sina torpare och daglönares barn från skolan och använda dem långa tider i sitt arbete. Synnerligast var detta fallet under skörden. Under vintern var skolgången jämnast, men äfven då kunde så väl flickor som gossar användas i skogarne för famnvedshuggning och timmersågning. Att lärarne genom föreställningar till de skolkande barnens föräldrar sökte rätta missförhållandet är naturligt. Men många svårigheter ställde sig härvid i vägen. Fattigdomen var — så synes det mig — för några tiotal af år tillbaka mera allmän och tryckande än nu. Ofta fattades för barnens skolgång både mat och kläder; ingenting gjordes från fattigvårdens sida för att afhjälpa bristerna. En och annan gång hände det, att jag på mina anmaningar till flitigare skolgång fick till svar: 'Skall han ha barnen i skolan, så bör han väl också ge dem mat'.⁴

Ovanstående utdrag hänför sig till landsbygdsförsamlingar. Även om landsbygdens befolkning under 1800-talets förra hälft utgjorde 90% av folkmängden, vore det ensidigt att utesluta skolförhållandena i städerna vid en presentation. Det ligger ju i och för sig nära till hands att tänka sig, att man i de större städernas folkskolor hunnit längre i pedagogisk utveckling, medtagit fler undervisningsämnen och anskaffat mer materiel och större uppsättning läroböcker.

En högt skattad skildring, tryckt i Svensk Läraretidning 1890, nr 50—51, har författats av folkskolläraren Joh. Johansson under rubriken I en Lankasterskola — skolminnen från 1840-talet.⁵

Här gäller skildringen Majornas folkskola i Göteborg.
Johansson berättar:

"Hvarje tisdags och fredags förmiddag upptogs lärarens tid en eller två timmar med upphörande af katekesläxor, hvilka gåfvos och förhördes utan all utredning eller förklaring. Det var lilla katekesen och styckena i Lindbloms utveckling, som lästes eller inpluggades; bibelspråken lästes icke. En cirkel i sänder framgick till katedern och förhördes. Protokoll fördes; den, som kunde 'rent som vatten', fick efter sitt namn en *etta*; de, som kunde mindre väl, fingo *tvåor* eller *treor*; de, som icke alls kunde, fingo olycksbådande *nollor*. Kommo flera nollor i rad efter hvarandra, vankades stryk.⁶

⁴ Björkström, gällande Motala landsförsamling 1861 och framåt. — Hågkomster etc, s. 48.

⁵ Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. VI, Lankasterskolor.

⁶ A.a. s. 73.

Läroämnena i skolan äro lätt uppräknade. De voro: rent mekanisk innanläsningsfärdighet, dito, dito katekesutanläsning samt likadan räkning och skrifning. Biblisk historia förekom icke. Nya testamentet begagnades som innanläsningsbok en eller annan timme i veckan. Förmodligen föreskrefs svensk historia såsom ett slags prydnadsämne vid högre cirklarna, ty små, lama ansatser till undervisning i detta ämne gjordes. Men det ville icke blifva något af. 'Religionsförhöret' förtjänar ej sitt namn. Det omfattade knappt så mycket stoff, som kunde inhämtas i den bekanta 'Kort religionshistoria' på första bladet i Lindbloms katekes'.⁷

Uppmärksamhet tillkommer två utsagor i detta citat, vilka kan beläggas från andra håll, nämligen katekesläxorna och N. test. som innanläsningsbok.

Katekesläxorna gavs och förhördes "utan all utredning eller förklaring". Det var fråga om rent mekanisk utanläsning. Pedagogiskt bedömd är denna kunskapsmeddelelse direkt underhållig jämförd med vad som förmedlades vid stormaktstidens husförhör.⁸ Orto-

⁷ A.a. s. 75—76.

⁸ Landquist, a.a. s. 285: "Denna katekesläsning stod lägre än 1600-talets, ty då skedde den i samband med prästens utläggning av texten, med predikan och med gudstjänstens psalmsång. Dessa förklaringar och dessa stämmingsväckande moment i helgedomen uteblevo här."

Citat ur 1686 års KL är belysande; Cap. II Om Predikan och Gudz-Tienstens ordentelige förrättande, § IX: "Ungdomens Förhör uti sin Christendom, skal med största Flijt idkas, uti alle Församlingar öfwer hela Rijket, efter then Ordning som här föreskrifwes; Nemligen, uti alla Städer, skal utaf Catechismo något predikas i Ottesången, på en half tijma wid pass, och altijd någre wisse Huus, som the äre folckrijke til, hwar Söndag eller Helgedag, särskilt sammankallas och förut tilsäyas, at the komma och låta sig förhöra. På Landzbygden skal Folcket komma så bititida tilsammen, at the för Högpredikan kunna bijwista Catechismi Förklaring och Förhör, hwilket skal således skeep; At Predikanten efter första Ringningen begynner med en Psalm, och sedan läser Morgonbönen på Predikstolen, och ett stycke af Catechismo, thet han allenast på en fierdedels Tijma tydeligen förklarar, och effter slutet med en andächtig Böön, strax företager thes Förhör, med någon wiss Rote, som otta Dagar förut, ther til af Predikstolen skal ansagd blifwa; så lagandes, at alt thetta blifwer ändat innan Klockan Nije, at icke Högpredikan för långt utdrages. . .

§ X. Thenne Ordning med Catechismi lära och förhör på Landet, skal hela åhret igenom wid macht hållas, undantagandes then brådaste Andetijden, och när kortaste Dagarna äro. Presterna skola hålla wisse längder på alle sine åhörer, Huus ifrån Huus, Gård ifrån Gård, och weta besked, om thes framsteg och kunnskap uti thes Christendoms stycken; drifwa med flijt ther på at Barn,

doxins präster visste att placera in husförhöret i ett livgivande sammanhang. Stillheten, ordningen, hela stämningen då måste ha varit en motpol till Lankasterskolans lektionssystem med hundra-talet barn jämte monitörer i samma sal. Husförhöret i den karolinska enhetskyrkan hade prägel av gudstjänst, där predikan med just utredning och förklaring utgjorde det väsentligaste inslaget — ordets predikan med ändamål att trösta, lära, förmana och varna.

N. test. som innanläsningsbok måste betecknas som ett oting varvid svagheten framstår än klarare, då man får veta, att i samma skolsal kunde fyra olika editioner av N. test. förekomma.⁹ Ingen överraskning att en sådan ordning blev föremål för kraftiga angrepp från folkundervisningens företrädare, dessa som ville göra folkskolan till en medborgarskola med utnyttjande av pedagogikens hjälpmedel.

Rektor Siljeström var en sådan förkämpe för medborgarskolan, tillika auktoritet på folkundervisningens område. Hans intentioner framkommer i följande yttranden.¹⁰

”Demokratiens allt större vardande inflytande på de allmänna ärendena gör den stora massans upplysning till en angelägenhet, som icke kan nog mycket beaktas, om man vill motse en sund och lycklig samhällsutveckling.

Så länge folkskolan betraktas såsom läroanstalt blott för en viss folkklass, för vilken man anser ett minimum av kunskap av pygmeiska dimen-

Drängar och Pijgor, lära läsa i Book, och see med egna ögon, hwad Gud i sitt helige Ord biuder och befaller. The skola sedan skiffas i tre delar eller hopar; then förste blijr then, som enfaldeligen kan läsa sina Christendoms stycken; Then andre, som kan läsa Lutheri Uttydning öfwer Tijo Gudz Bud, Troon, Fader wår, Döpelsen och HERrans Nattward; Then tredie, som jämte Uttydningen, kan fatta och förstå Spörsmål och Huustafan, och ther hoos lära Skriftenes Språk, på hwilka wår Troo sig grundar. Uttydningen skal ähörarena så förehållen blifwa, at the icke allenast lära then utan til, utan och med sine egne enfaldelige Ord at säya, huru the förstå thes rätta mening, och weta at lämpa sig then samma til Lärdom, Tröst och förmaning.

Cap. XXIV, § XI. Föräldrarna måste troligen förmanas, at låta sine Barn, i thes Christendoms Stycken, wäl och flijteligen underrättas; och the som then Omsorgen i Församlingen åligger, ware sig Capellan, eller Kläckare, tilhållas, med flijt at drifwa Barneläran, och underwijsa Barnen at läsa i Book.”

⁹ Björkströms uppsats, Hågkomster etc, s. 45.

¹⁰ Citaten efter Ohlander, a.a. s. 103—104.

sioner vara nog... må man icke hoppas, att folkundervisningen skall i någon synnerlig mån kunna höjas.”

1858 kallades Siljeström som expert till Göteborg för att utforma ett program för stadens folkskoleväsen. Efter genomförda undersökningar tillställde Siljeström folkskolestyrelsen en promemoria, vari punkt 7 lyder:¹¹

”I afseende på sjelfva undervisningen vill jag endast tillåta mig att, med afseende på deras synnerliga vigt, omnämna ett par omständigheter, neml. 1) angelägenheten att införa tjenliga *läseböcker*, i stället för bibel och psalmbok, som nu så allmänt begagnas för innanläsningsöfvingarna i folkskolorna, äfvensom för den späda åldern afpassade *äskådningsöfningar* i omvexling med läsningen uti småskolorna, samt 2) den icke mindre viktiga angelägenheten att totalt afskaffa all utanläsning af åtminstone *stora* katekesen, om än utanläsning af den lilla anses fortfarande böra bibehållas. Skälen dertill, de religiösa så väl som de pedagogiska, hafva så ofta blifvit framställda, att de icke här behöfva upprepas; men hvad jag vill tillåta mig erinra, är, att katekesens utanläsande i folkskolan är *ingenstädes i svensk lag anbefalld*, hvarken i kyrkolagen, eller i det särskilda Kongl. Bref, hvarigenom Lindblomska katekesen sanktionerats som lärobok, och att det således ovilkorligen står en skolstyrelse fritt att i detta fall göra och låta som den behagar.”

Johansson får slutligen bli vår sagesman, då det blir fråga om hur undervisningen av konfirmander kunde gå till.¹²

”Min konfirmationsläsning år 1852 leddes av prosten J. P. Hörbeck. Därvid kom intet annat i fråga än utanläsning av Lindbloms katekes. Ingenting vidare tilltalande och uppbyggligt. En rätt stor del av läskamraterna utmärkte sig för öfverårighet, grof okunnighet och ostyrighet, hvilket senare föranledde prosten att åtminstone en dag lägga en hotande ’dagg’ på bordet jämte katekesen. Det stannade dock vid blotta påseendet.”¹³

¹¹ Citat efter Ohlander, a.a. s. 238.

¹² Johanssons artikel, Hågkomster etc, s. 117.

¹³ Som jämförelse kan anföras följande: ”Vid femton års ålder började jag min nattvardsläsning. Undervisning kunde man ej tala om här, ty det hela inskränkte sig blott till att så fort som möjligt och med så få andhämtningar, sig göra lät, upprabbla Lindblomska katekesens långa och många stycken (så kallad galopps-katekes). Någon begreppsutveckling eller vidare förklaring af styckena

A. Tre läroböcker.

I Vernborgs redogörelse möter namnet på tre läroböcker och deras författare, nämligen Lindblomska katekesen, en utläggning (Bibliska exempel) av professor Hultkrantz och bibliska historien av Åkerblom. Det kan vara av värde att veta något närmare om dessa läroböcker.¹⁴

ansågs öfverflödig. På sexton 'lektioner' var pensat genomgången." — Martinnelle, a. a. s. 18. Martinnelle föddes 1827, och beskrivningen ovan gäller Rånäs bruk i Uppland.

¹⁴ Jakob Axelsson Lindblom var prästson från Östergötland, född 1746. Han studerade latin i Uppsala, där han 1773 blev docent i ämnet och 1781 skytteans professor. Romersk vältalighet hade han ägnat grundliga studier, och själv gjorde han sig också känd och beundrad för sin vältalighets skull. Han var knappast teologiskt skolad, ej heller prästvigd, när han 1786 utnämndes till biskop i Linköping, varvid hans uppslutning kring Gustaf III och dennes politik säkert jämnat vägen för hans befordran. 1805 utnämndes han till ärkebiskop. 1809 blev han medlem av Svenska Akademien. Lindblom dog 1819.

Hans teologiska uppfattning är typisk för upplysningstiden med starkt framhävande av första trosartikeln och Guds försyn. Katekesen 1810 och kyrkohandboken 1811, vilka tillkom under ärkebiskopens ledning, visar sig påverka av hans neologiska syn.

Claes Adolf Hultkrantz var smålänning, son till en nämndeman. Han hade studerat både filosofi och teologi samt tjänstgjort omväxlande som präst och lärare, då han 1864 blev professor i exegetik i Uppsala. Året efter överflyttades han på egen begäran till professuren i dogmatik och moralteologi. 1868 utgav han den omnämnda läroboken. Strax efter kallades han till ledamot i katekeskommittén. Hultkrantz dog 1877.

I förordet till Bibliska Exempel skriver han om sitt arbete, att det torde vara det enda i sitt slag på svenska språket.

Johan Frans Åkerblom tjänstgjorde på 1840-talet som sånglärare vid Falu läroverk. Senare blev han kyrkoherde i Skultuna och bar titeln filosofie doktor, då han utnämndes till kyrkoherde i Folkärna 1858. I olika perioder på 1860-talet fungerade han dels som statsrevisor och dels som folkskolinspektör. Han tillhörde den första uppsättningen folkskolinspektörer, utnämnd 1861. För samtliga 20 folkskolinspektörer utom den i Stockholm förordnade utgjorde befattningen en bisyssla. Åkerblom betecknas som en energisk och modig vägröjare. 1880 blev han t. f. kontraktsprost.

Första upplagan av Biblisk Historia utkom i Falun 1842. Den följdes av en lång rad upplagor, vittnande om lärobokens stora spridning. Åkerblom skrev också historiska och geografiska läroböcker samt räknatabeller med facit.

Att skolbarns tid och tårar under flera decennier av förra århundradet hör samman med Lindblomska katekesen har omvittnats mångenstädes. Men man får också veta, att gudsförtröstan och sedlig styrka förmedlats genom den.¹⁵ Enligt företalet av ärkebiskopen "emottager arfprinsen Oscar tillegnandet af denna enfalliga Lärobok, vördnadsvärd genom sitt viktiga innehåll, gemensam för alla, som i denna kyrkas sköte uppväxa . . ."

Dahlbom¹⁶ går omsorgsfullt genom Lindblomska katekesen och inställer den i det historiska och teologiska sammanhanget. Det är inte fråga om ett originalarbete utan om en bearbetning av 1689 års katekes, den Svebiliska katekesen. Lindblom ledde arbetet, men omarbetningen var närmast ett verk av den teologiska fakulteten i Uppsala, assisterad av psalmdiktaren prostén Åström.

Vid jämförelse mellan Lindbloms och Svebilii katekeser kommer Dahlbom till det resultatet beträffande bearbetningen, att

¹⁵ Vid ett skolläramöte i Råda, Värmland, den 4—5 september 1867, där även prosteriets präster var närvarande, yttrade ordföranden, J. A. Almqvist, kyrkoherde i Älvdalen, bl. a. följande (Skolvännen 21/1867): "I 35 år har jag skrivit och arbetat emot vår nuvarande katekes, och emot missbrukad utanläsning af densamma. Men det hände mig en gång, att ett i religionen djuptänkande och djupt gudfruktigt fruntimmer frågade mig, hvarför jag så mycket ogillar vår katekes? Sedan jag sagt mina skäl, svarade hon: '*Jag finner i vår katekes bela min andeliga hugsvalelse och min eviga tröst. Den är för mig öfvermåttan skön, förlusten deraf vore mig oersätlig*'. Denna mening — detta själens fäste vid boken och dess innehåll, måste med djup aktning respekteras. Jag sade till mig sjelf, att en myckenhet folk måste finnas med samma hjertefäste i barnaboken, och det går icke an att oskonsamt rycka upp sådana djupt sittande rötter ur folkets hjertan. Ändringar måste ske med len hand.

Jag hörde ock en gång tvenne lekmän tala om katekesen och dess utanläsning. Den ene, en man med lösligt sinne, yttrade sig med stark förkastelse emot *all* utanläsning. Den andre, en allvarlig karakter, svarade: 'Det jag läste utantill i min barndom är kvar i mitt sinne ännu, har varit och är den grund, som jag haft och har att bygga uppå; eljest hade jag haft intet stöd, emedan eftertanken ej kom förr än långt fram i lifvet'. Sådana erfarenhetens vittnesbörd måste lärarne taga vara på, och låta dem gälla mera än ett ytligt ropande."

¹⁶ Dahlbom, Den svenska folkskolans kristendomsundervisning 1842—1919, Stockholm 1927, s. 7—56, varifrån uppgifterna här har hämtats. Dahlbom säger sig konstatera (s. 8), att han själv och Leufvén har samma totaluppfattning av den s. k. Lindblomska katekesens förhållande till den äldre svenska katekes-traditionen. — Se vidare Helander, Den lindblomska katekesen, Lund 1947.

1) den eftersträvar pietet mot den gammalsvenska traditionen,
 2) den eftersträvar klarhet, reda och sammanhang, varvid den tvingas att omformulera och omgruppera Svebilii framställning på åtskilliga punkter, där uppenbara brister i klarhet och reda är att finna,

3) den eftersträvar att bortrensa uttryck och föreställningar, som blivit föråldrade, varvid en beskärning av det demonologiska stoffet är iögonfallande,

4) den eftersträvar att införa nytt stoff, mer i samklang med tiden,

5) den eftersträvar att skjuta undan dogmatiska spekulationer i Svebilii katekes och att göra framställningen mera religiöst och etiskt praktisk, varvid den lägger särskild vikt vid samvetet; detta intar en undanskymd plats hos Svebiliius.

Vad här framhålles i punkt 5 är enligt Dahlbom (s. 23) den utan all fråga *betydelsefullaste skillnaden* mellan Lindblom och Svebiliius.

Tendensen i Lindbloms bearbetning av ortodoxins katekes är i sin tid — fastän föga uppmärksammas under katekesstridernas år — densamma som Fehr gör sig till tolk för 1888 (se nästa kapitel) med orden, att kristendomsundervisningen borde vara mindre dogmatisk men mera religiös och etisk.

De brister i Lindbloms katekes, som Dahlbom betonar vid sin jämförelse, är att

1) den inte kan förena ortodoxins pessimism med upplysningens optimism vis-à-vis människan utan innehåller två uppfattningar, som tämligen oförmedlat står vid sidan av varandra,

2) den saknar realistisk kraft på så sätt, att där Svebiliius uttrycker sig i märgfulla bibliska bilder och vädjar till intuitionen, där uttalar sig Lindblom abstrakt och schematiskt samt vädjar till reflexionen,

3) det neologiska inslaget röjer sig i benägenheten att låta det etiska innehållet få utrymme på det specifikt religiösa innehållets bekostnad.

Betecknande för det faktum, att Lindbloms katekes innehåller två människouppfattningar i fråga om Gud-människa-relationen,

blev förhållandet, att kritiken urladdade sig från skilda håll: neologiska kretsar ansåg boken vara för mycket dogmatisk, medan pietistiskt-ortodoxa kretsar ansåg den vara för litet dogmatisk.

Härtill sällade sig pedagogiska invändningar mot främst katekesens vidlyftighet. Enskilda lärare i med åren växande skaror började gallra bland lärostyckena med påföljd, att stoffets enhetlighet löpte risk att tappas bort. För att råda bot på förbistringen utkom 1866 en upplaga av Hultkrantz, där stycken, som skulle läras utantill, var tryckta med större stil, medan stycken, avsedda för genomgång i klassrummet, var tryckta med mindre. Av Lindblomska katekesens 371 stycken markerade Hultkrantz 115 kärnstycken med större stil.

Till Lindblomska katekesens angripare hörde givetvis också liberala kretsar, där Rydberg, Renan och Parker var de stora auktoriteterna.

Efter att ha fungerat 67 år som lärobok, varav 36 år i den obligatoriska folkskolan, blev Lindblomska katekesen ersatt med 1878 års katekes.

Hultkrantz lärobok för konfirmander, Bibliska exempel till katekesen, omfattar 95 sidor. I anslutning till författarens förord¹⁷ är det av intresse att lägga märke till att 49 sidor gäller exempel till katekesens första huvudstycke, 31 sidor till andra, 13 sidor till tredje, medan resterande 2 sidor delas mellan fjärde och femte huvudstyckena. Uppläggningsen visar, att det etiska stoffet domi-

¹⁷ Hultkrantz skriver: "Det torde väcka någon uppmärksamhet, att de här anförda exemplen till vissa delar af katekesen äro synnerligen fåtaliga, och att exempel till många lärostycken helt och hållet saknas, under det att vid andra delar af katekesen exemplen förekomma uti en nästan öfverflödande mängd. Men en sådan ojämnhet har sin grund uti sakens egen natur. Vissa delar af katekesen handla nemligen om föremål, som äro utaf en sådan öfversinnlig beskaffenhet, att någon historisk uppenbarelse af dem i sinneverlden ingenstädes förekommer. Andra handla om tilldragelser (t. ex. Christi uppståndelse, Christi himmelsfärd o. s. v.) som äro så ensamme i sitt slag, att något motstycke, som kunde tjena som exempel, ingenstädes förefinnes. Till dessa delar av katekesen kunna alltså inga historiska exempel förekomma. Deremot talar katekesen på många andra ställen, särskildt uti det första hufvudstycket, om sådana handlingar, sådana synder, dygder o. s. v., som alltid förekommit i verlden. Till sådana delar av katekesen påträffar man stundom i Bibeln en sådan rikedom af exempel, att stor villrådighet vid urvalet måste inträffa."

nerar över det dogmatiska. Exempler och utredningarna till samvetet och Guds försyn är omsorgsfullt utförda.

Vid exemplifieringen till tredje trosartikeln får Pauli historia utgöra vittnesbörd om nådens ordning, varvid momenten kallelse, upplysning med lagen, upplysning med evangelium, helgelse och behållelse får sin belysning.

Biblisk Historia av Åkerblom har det för nutiden frapperande formatet 7×17 cm (första upplagan). Den är på 96 sidor, varav 55 ägnas G. test. och återstoden N. test. Formatet har sin förklaring i att de sista raderna på varje sida utgör frågor.

Frågorna är formulerade stereotypt på ett sätt, som är olämpligt enligt pedagogiska regler. Som exempel må anföras:

”Efter Salomos tillträde till regeringen, hvad anbud fick han af Gud i en dröm?” (s. 36).

”När Jesus efter ett besök i templet anträffade en blindfödd, hvad frågade lärjungarne?” (s. 70).

Endast några sidor ägnas N. test:s böcker och händelser utöver evangelierna, medan ur G. test:s apokryfiska böcker medtagits berättelserna om Tobias, de tre männen i den brinnande ugnen samt Susanna.

Biblisk Historia är enligt författaren ”sammandragen och omarbetad mest efter Hübner”. Denne Hübner, rektor i Hamburg, utgav 1714 den spridda och ofta omarbetade läroboken *Zweimal 52 auserlesene biblische Historien*. Denna lärobok lade grunden till undervisningen i biblisk historia i Tyskland. Hübner var pietist.

När Åkerblom anknyter till Hübner, blir hans arbete behäftat med samma svaghet som dennes: i pietistisk anda förmedlas en rad bibliska berättelser med moraliskt uppbyggande eller avskräckande syfte. Senare bemödade sig neologin med att få fram det *sedelärande* ur de bibliska berättelserna; pietism och neologi intar i stort samma ståndpunkt beträffande Bibelns berättelser. Åkerblom har kvar betraktelsesättet.

Den stora planen, Guds dramatiska frälsningshistoria, blir inte fixerad. Det blir mer historier än historia; det historiska kausal-sammanhanget tappas bort. En kritisk bedömning får dock inte utesluta, att Biblisk Historia hade förmåga att fånga barnen och förmedla andra upplevelser än katekesen. Vernborg betygar detta.

B. Folkskolan medel för medborgerlig uppfostran.

Tiden för folkskolans tillkomst var på många sätt en brytningstid. Den innebar en brytningstid också i religiöst avseende. Man kan med en schematisk uppdelning påstå, att 1800—1850 utgjorde kyrkan i vårt land en praktiskt taget hela folket omfattande enhet, medan 1850—1900 en av religiösa spänningar uppladdad folkatmosfär utlöste sig i separatistiska stämningar och hårda tag mellan olika läger. Sockengränserna genombröts, samtidigt som andra gränser upprättades och ivrigt försvarades.

För kyrkans vidkommande innebar tiden 1850—1900 något av en hemsökelsens tid. Frekvensen av nattvardsfirare minskade betänkligt. Det var bland annat nyevangelismens kyrkokritik,¹⁸ som satte frukt.

En annan strömning, som gjorde sig gällande till förfång för kyrkans enhetlighet, möter i den nya synen på själva arbetet och förhållandet arbetstagare och husbönder (blodsugare), vilken syn följde industrialismen i spåren.¹⁹ Denna ledde till ett städernas och tätorternas uppsving. Men på samma gång gick en mäktig ström av emigrationslust genom det svenska folkhavet, inte betingad allenast av fattigdom och nöd utan också av längtan till frihetens land. Överhets- och religionsförtryck menade sig många ha fått nog av. Bort! Hän till Amerika!

Liberalismen i såväl politiskt som religiöst och socialt avseende var ytterligare en strömning, som mäktigt bidrog till att omforma det svenska folket, samhället och kyrkolivet (i vidaste mening). Symtomatiskt för att en ny tid brutit in är företeelsen, att från Oskar I:s tid börjar man i officiella handlingar använda beteckningen medborgare i stället för undersåtar.

Slutligen är det skäl att minna om folkrepresentationens förändring. Ståndsriksdagens ersättande med tvåkammersystem måste i

¹⁸ Nyevangelismens kyrkokritik utgör titeln på S. Gustafssons avhandling, Lund 1962, där 1800-talets religiösa faktorer, främst Evangeliska Fosterlandsstiftelsen och Svenska Missionsförbundet, får sin belysning i relation till kyrkan. Författaren bevisar tesen om minskad frekvens av nattvardsfirare genom statistik från Linköpings stift.

¹⁹ Kommunistiska manifestet utkom 1848.

tidens längd föra till resultat, att prästerskapet fick minskat inflytande, medan antiklerikala grupper fick ökat.

Rubriken på detta kapitel skall visa sig innebära, att i takt med att sakramentsuppfattningen ändras och nattvardsfrekvensen minskar, upphör folkskolan att vara en förberedelse till nattvardsskolan, upphör med andra ord att vara kyrkans tjänarinna. Det är troligt, att en sådan relation föreligger. Men därmed är ingalunda hela orsakssammanhanget analyserat.

Verkligheten är den, att folkskolan vid starten oundgängligen behövde prästerskapets och kyrkans stöd för att komma i gång. Efter något tiotal år har folkskolan vuxit sig stark och självständig nog att stå på egna ben. Folkskolans fortgående konsolidering är alltså en faktor, som inte får tappas ur sikte. Förordnandet av folkskolinspektörer 1861 var av största betydelse. Åtta av dem var prästmän; utom Åkerblom, som redan presenterats, må nämnas Schönbeck, sedermera kontraktsprost och riksdagsman i FK, och rektor Quiding. Dessa jämte en rad prästmän i församlingarna arbetade hängivet för folkskolans sak, dess självständighet och dess mångsidighet i fråga om undervisningsämnen.

Kritiken mot kyrkans välde över folkskolan och katekesläsningens dominans var emellertid inte ute i ogjort ärende. Det var på förekommen anledning, som man vände sig till högsta ort med beskrivning av tillståndet för att få en ändring till det bättre.

Katekesläsningen hade mindre religiös än rent social betydelse för ett stort antal människor.

I Riksarkivet förvaras F. F. Carlsons samling mottagna brev, varibland ett, som publicisten Bergstedt²⁰ skickade honom 1/7 1864. Katekesens ställning i folkets liv blir här beskriven i ord, som röjer författarens medkänsla för allmogen och indignation över rådande förhållanden.

²⁰ Carl Fredrik Bergstedt var högt bildad och hade 1843 blivit docent i grekiska vid Uppsala universitet. Han var insatt i engelsk realism och parlamentarism, till hela sin läggning liberal, men på ett måtfullt och behärskat sätt. I mycket är han en andlig frände till Geijer; på talangfullt språk vände han sig till allmänheten genom artiklar i Aftonbladet, där han satt som huvudredaktör 1852—55, Stockholmsposten, och veckotidningen Samtiden. Han var ledamot av FK 1867—75. Som välsituerad godsägare kunde han under flera år dra sig undan offentligheten samt sköta sina bruk och gårdar. Bergstedt dog 1903.

Publicisten Carl Fredrik Bergstedts brev till ecklesiastikministern F. F. Carlson den 1 juli 1864. Fotostatkopia av originalet på Riksarkivet. Se s. 40.

Stockholm, Åkerblom 7^{de} Juli
1864.

Hon Statsrådet och Kommandören
F. F. Carlson.

Högt ärade Herr!

De buri ju väntij höjkommet
oh värtijgä gj' under värl. sam-
manträffande i Leikojenij af
Dij fiek emthaga hafva gjit
mig den störte glädje; liksom Die
högt värdas vänliga bref den
2^{de}. Din godhet att ifäkt affens
vid min tanke i folkskolefröjan
gj' mig förvisad att De ej allit
upptagas naja rader till näman
utveckling af hvad gj' velat man-
ligt framställs om detta värl
hällfall.

Den beröijg hvarij gj' under led-
re ärin Kommit till väi kundsk-
vraga har gifit mig tillfälle att
sätta mig naja kunde in i Deras
föreläsning till Skolansnort. Den
har hittills föhållit sig passiv
om ej and motvilligt mot 1864

är folk. hake förändring, men jag är
även uti detta anseende en till
starkt del en öfvervinning, så
vidt man kan döma af de stora
materiella uppoffringar som kom-
munerna gjort för sitt skolväsende
de sista åren, dertill väsentligt för-
höjdt och lifvat genom Statens
bidrag till småskolorna. Man bli-
gar nu ganska väl manligt uti
folket påt anspråk på skolan,
och denna anspråk växer i förhål-
landet till uppoffringarna. Men be-
greppet om den valuta de der-
för ha råd att vända är naturligt-
vis ännu outvecklad. För den gym-
nasiala arbeten är lifvats fullt för-
affri uti bli genom skolundersökning,
förhållanden genom det fruktbara mate-
riella perspekt, Konfirmations kursen
som skall ge honom råd och utrym-
me uti användning af sin kraft för
sin försörjning. Skolläkningen inom
landskommunerna tvär sig för ställen
är ännu isyftt men uti undanöjande
af en medbragdlig disqualifikation.
Vilket för utrymmande af mid-
valderligt råd är för folket uti "kun-
na katekesen"; tiden, modan och-
jag måste tillägga det - lidande som
föreligger för denna negativa förman,

öfvergå till förändring. Jag tror
det är för mig mycket sagt att
katekesen är allmogens besvär, fruktas
som ett vändriktigt öde. Jag har der-
infant exempel som gått mig djupa till-
rämmis. När jag i vintern var i Uum-
land och hade mig om denna topar
och arbeten hade det hett det. Allt
nag jag det en mid af, men vi ha
fått en ny påst som är så sträng
med nya katekesen - liksom mentes
inlärande till Konfirmations undervisning
af språket i entighet med kyrko böcker
teet - och det tar alldeles änd med
barn på bakken och quidan för
de starka barnungarna.

Men äfven öfver de fullvuxna lida
katekes tvänget tungt ändt tilldels
öfver vanlighets, genom att gå i akt-
skap, blifva en animerad från kate-
kesens utställning för husfullheten.
Hvorn och en som har hushåll för
landet kan näja verks för denna
årliga examen om afstämning i tvänget
vra af brott hön beredelsera dertill
i det surande autoniga ejutlösa
ljudet som af en annan öppnare
kar. Och sedan anslutan för den stora
dagen och skammen för dem som ej
befinnas fullkräftiga i sin stycken. Men
än en gås måste det skän en hns-
vord. Skietat, att hön för den bästa, tid-
lyttat och kansen dertill mest intet.

i riktningen af förnyelse. under-
visning. Skriften för läroboken är
van den svårighet, men kanske det
var en lycka om den ton af kyrk-
dogmatisk bevisning som synes
herrska för tillfället, förhållande
att något sätter sig innan läroboken
för förut i religionens kunskaper för-
går till utbildning. Förhållande
gör många uttorkade efter ständiga
konklusionerna, och kanske nu först
börjar det för oss komma till ut-
spähet och andan af den begynnade
religionsboken.

Skolrådets utvidgade befogenhet att
reglera Skolpolitiken var en högt vär-
kommen lättnad för den. Duppelheten
förskannas ommant om ändringarna
som de hittills haft svårt att
tillbringa lätta gå. Stannade och
ej tillräckligt utspändes och är
mer allt nyttigt, så jag är kompetent
att bedöma, men jag tror att det af-
skaffande själv nu kanske endast
skulle tagas vägen till spetspunkt
med blicken vortom. Mer inget som
slapp till mestadels till alla för
de måste intresserade och af den de
verksamhet och arbetarna för skolan
inom gränserna af deras makt-
funktionslykt.

af jag kan kanske utspäta lite begynnade
den godhet att hiata mig framfäst
visade i denna viktiga fråga. Jag
nu för tillfället att det är så, men
af jag att öppna en ständiga agitation
mot katoliska uttalanden. I allmän-
het kan säker redan blifvit agiterad
nu så som polemisk och jag tror är
att den kampen att nu församla
forträdda. Men den oväntade lyktan
jag fött att inför undervisningens höga
måttman för uttals brud som nä-
raste ligger mig för uttals jag och
till en plats för mig att söka ut
de men jag förinställningen ut
utvidga min personliga erfarenhet.
I den mån jag kan vinn till att
fuktig för mig några enskilda yngre
lärare som för tillfällets uttals
uppdrag mig, kan jag tänkt att jag
nu besök i de stora antalet
folkskolan kunna samla några fakta
som kunna bidra till frågans uttals
och höjdas närmast fram uttals för med
och jag något till uttals men
rändem. som mindre skola som
af tidningsartiklar uttals uttals
Mottag min förskänkan om orub-
lig och vördnadsfull tillgång

Carsten Bergström

Efter att tidigare i brevet ha betonat, hur man inom allmogens led börjar ställa ökade krav på folkskolans kunskapsmeddelelse, skriver Bergstedt:²¹

”För den egentliga arbetaren är livvets första stora affär att bli genom skolundervisningen förhjulpt genom det fruktade maturitetsprovet, konfirmationskursen, som skall ge honom rätt och utrymme att använda sina krafter på sin försörjning. Skolbildningen inom landtkommunerna torde på få ställen ännu äsyfta mer än undanröjande af en medborgerlig disqualification. Vilkolet för åtnjutandet af medborgerlig rätt är för folket att ’kunna katekesen’; tiden, mödan och — jag måste tillägga det — lidandet som fordras för denna negativa förmåga, öfvergår all föreställning. Jag tror det ej är för mycket sagdt, att katekesen är allmogens buse, fruktad som ett oundvikligt öde. Jag har derpå erfarit exempel som gått mig djupt till sinnes. När jag i vintras var i Vermland och hörde mig om huru torpare och arbetare hade det, hette det: ’Å, jo nog går det an med oss, men vi ha fått en ny prest, som är så sträng med nya katekesen’ — hvarmed mentes inlärande till konfirmationsundervisningen af språken i enlighet med kyrkobibelens text — ’och det tar alldrig ända med lexor och baklexor och quidan för de stackars barnungarne’.

Men äfven öfver de fullvuxna hvilar katekestvånget tungt, ända tilldess de, efter vanlig praxis, genom att gå i äktenskap, blifva emanciperade från katekesens utanläsning på husförhören. Hvar och en, som har hushåll på landet, kan några veckor före denna årliga examen om aftnarne i hvarje vrå af huset höra beredelserna dertill i det surrande entoniga själlösa ljudet, som af en mängd spinnrockar. Och sedan ängslan för den stora dagen och skammen för dem, som ej befinnas fullvigtiga i sina stycken.²² Mer än en gång måste det skära en husbonde i hjertat att höra sina bästa, sedligaste och kanske dertill mest intelligenta tjenare bestraffas för det de icke ’kunna sina stycken’, då virtuoserna i den flödande utanlexan vanligen skörda bifallet och utmärkelsen. Att det religiösa sinnet hos folket far sorgligt illa under denna regimen är en sak för sig; jag har nu

²¹ Brevet bifogat i bilaga.

²² Under 1700-talet hade bestämmelser kommit, som gick ut på att prästen i vissa fall skulle vägra utfärda lysningsedel. Det innebar stopp för lysningskungörelse med påföljd, att äktenskap ej kunde komma till stånd. Hindret för utfärdande av lysningsedel bestod mestadels i bristande kunskap för att kunna undervisa barn i innanläsning och kristendom. Ambitiöst folk ville givetvis inte råka ut för skammen att vägras lysning för bristande kunskapers skull. Sälunda bidrog denna prästernas kontrollmyndighet verksamt till att befrämja läskunnighet och kristendomskunskap. — Men under 1800-talets gång med dess ändrade förutsättningar uppfattades denna kontroll som ett förtryck från gamla tider.

blott i tankarne dess inflytande på elementarundervisningen. Den drifver mödrarne att vid sina barns uppfostran börja med det svåraste arbetet och glorifiera sig, när det lyckats dem att uppvisa små sex- eller sjuåriga stackare, som ’kunna hela stora katekesen med språken såsom vatten’. Det är mången gång sorgligt nog att höra ensidigare prester behandla skolan endast såsom en mekanism för innötande af katekeslexan, men äfven de mera frisinnade bland dem hafva ej lätt att ställa skolan på sin riktiga plats i folkets medvetande, såsom medlet för medborgerlig uppfostran.”

Brevets syfte är dubbelt. För det första är det nödvändigt, att katekesutanläsningens dominans, som hotar livsnerven i folkskolan, blir bruten. För det andra måste folkskolan genom energiskt nydaningsarbete ställas på sin riktiga plats i folkets medvetande, skolan som medel för medborgerlig uppfostran.

22/4 1864 hade ecklesiastikministern tillställt domkapitlen ett kungl. cirkulär angående folkskoleväsendet. Däri bestämmes bl. a., att skolbarnen skall indelas i klasser och att läraren har skyldighet att i förväg genomgå och förklara läxan. Det skulle bli slut på mekanisk katekesläsning.

Naturligtvis förflyter en tid, innan bestämmelserna i det kungl. cirkuläret når ut i den direkta skolvärlden via domkapitel, församlingspräster, skolråd och lärare. Hinder i form av otjänliga skolhus, svag ekonomi och långvarig planläggning av nya skolhus fördröjer verkan. Men ej minst genom folkskolinspektörernas insatser avsätter efter hand cirkulärets bestämmelser sådan frukt, att man från dess utfärdande räknar ett nytt skede i folkskolans historia.

Jämsides med att cirkulärets mening blir förverkligad i bygderna, är det möjligt att iaktta en försvagning och utarmning av husförhörens²³ ställning. Säkert hade mången präst blundat för att folk

²³ Ett citat från Österlin (a.a. s. 218—219) belyser husförhörens betydelse enligt Thomanders uppfattning.

”I kapitlet Om prästerliga förrättningar upptog Thomanders förslag (1837) fyra paragrafer under rubriken ’Om kristendomsförhör’. Här stadgades om olika slag av prästerliga förhör: ungdomsförhör, predikoförhör, nattvardsförhör, hus- och flyttningsförhör. Bestämmelserna i dessa paragrafer var påfallande rigorösa. Sex gånger om året skulle den under föregående år konfirmerade ungdomen rotevis förhöras på kyrkgången. Lika ofta skulle predikoförhör anställas med hela församlingen. Nattvardsförhör stadgades som obligatoriska, och slut-

uteblev från husförhöret, då bestämmelsen om bötesstraff för uteblivande borttogs 1888. Ställd inför husförhörsvanans avtagande — härtill bidrog de högre klassernas direkta likgiltighet för att deltaga — kunde församlingsprästen, vilken fungerade som folkskolans främste målsman på lokalplanet, finna en ersättning för husförhören i folkskolans kristendomsundervisning.

Det är inte så ofta, som man i forskningen har konfronterat med varandra husförhöret och husandakten å ena sidan samt folkskolan å andra sidan, vad beträffar förhållandena under senare hälften

ligen fastslogs skyldigheten att årligen hålla förhör med hela församlingen hemma i husen, 'i större eller helst mindre rotar', samt att i prästgården förhöra de in- och utflyttande.

Detta avsnitt i Thomanders kyrkolagsförslag är ur en synpunkt ganska anmärkningsvärt. Kristendomsförhören ingick ju ursprungligen som ett karaktäristiskt led i ortodoxiens och den karolinska enhetskyrkans kyrkoprogram, där de utgjorde en viktig sida av kyrkans fostran och övervakning. Med detta kyrkliga system hade Thomander för övrigt brutit i väsentliga delar. Men vad förhören beträffade, ville han alltså tydligen ändå fortsätta på den gamla linjen. I 1837 års förslag ingår ingen kommentar eller förklaring till detta avsnitt, utan man måste gå till ett yttrande från en långt senare tidpunkt för att få Thomanders avsikt med kristendomsförhören närmare belyst. I Herdabrevet till Lunds stifts prästerskap (1856) tillmätes denna del av den kyrkliga verksamheten en synnerligen stor betydelse. Här betecknas 'de välsignelserika husförhören' som 'en av vår svenska församlings gäneligaste inrättningar'. Man måste göra allt för att uppehålla och höja deras anseende och nytta. Detta kunde bli möjligt i samma mån som prästerna avlastades de många världsliga uppgifterna.

När Thomander sålunda ivrigt uppmanade lundastiftets präster att lägga all vikt vid husförhören, framgick det emellertid, att han knappast betraktade dem som förhör. Det var inte så mycket kontrollen av kunskaperna, som han betonade. 'Dessa fromma sammankomster' skrev han om husförhören, 'dess vänliga tillfällen att förkunna och utlägga Guds ord i de enskilda husen'. Detta uttrycksätt synes vara betecknande för Thomanders sätt att se på husförhörens betydelse. Här hade man en mötesform av annan art än den offentliga gudstjänsten, ett tillfälle till gemenskap i annan form och till en förkunnelse, som kunde vara enklare och mera omedelbar. Det var ur den synpunkten, som 'kristendomsförhören' framstod som en så viktig och värdefull verksamhetsform." —

I 1838 års kyrkolagsförslag har lysningsförhören återinförts, vilket innebär en återgång till KL, skriver Österlin vidare (s. 236). —

Se även Wahlfisk, Den kateketiska undervisningen i Sverige ifrån reformationen intill 1811, Stockholm 1889.

av 1800-talet. Pleijel är inne på spørsmålet i sin artikel Husandakten i svenskt kyrkoliv (Svensk Teologisk Kvartalskrift 3/1958). Han skriver här (s. 241) med hänvisning till Växjö prästmöteshandlingar 1867: "Värd att beakta är även den synpunkt som framföres av H. G. Hultman vid 1867 års prästmöte i Växjö. Han citerar en av sina präster, som påpekar att sedan föräldrarna genom den nya folkskolestadgan ansett sig befriade från barnens undervisning, ha de låtit 'bön och läsning tystna i hemmet'. Husandakten har flyttat till folkskolan".

Att hålla fast enhetskyrkans ordningar så länge som möjligt kunde inte vara rätt arbetssätt. Även om enskilda präster förstod detta och valde sina arbetsmetoder därefter, framstod dock för hundra år sedan kyrkan i en del opinionsbildande gruppers ögon som en efterbliven men maktutrustad storhet. Denna storhet gjordes till föremål för elakhet och satir, för vrede och illvilja. I dagslägets hetta glömde man ibland bort kyrkans långvariga gärning i folket.

I den kommunala förvaltningen hade genomgripande förändringar timat för kyrkans vidkommande. 1843 års kommunalförordningar innebar, att kyrkorådet, som ditintills varit instans för *alla* kommunala frågor, fått sin verksamhet begränsad till kyrkliga angelägenheter, medan sockennämnden svarade för de borgerliga. 1862 års kommunalförordningar inför konsekvent över hela linjen en delning av kommunen i borgerlig och kyrklig. Organ för den borgerliga kommunen blir kommunalstämma eller -fullmäktige samt kommunalnämnd. Organ för den kyrkliga kommunen blir kyrkostämma, kyrkoråd och skolråd. För städernas vidkommande sker motsvarande men med delvis andra namn. Den kyrkliga kommunens handläggning av skolfrågorna försvinner i stor utsträckning genom lagen om folkskolestyrelse 1909. Österlin (a.a. s. 207) meddelar följande till frågans belysning:

"Ett förslag om uppdelning mellan kyrkliga och borgerliga ärenden i sockenstyrelsen hade framställts redan 1823 av den s. k. Styrelseverkskommittén. Här skedde det inte i avsikt att värna om de kyrkliga intressena utan tvärtom för att bereda vidgat utrymme och självständighet åt det borgerliga elementet i samhället. Detta var överhuvud liberalismens strävan, som sålunda redan tidigt gjort sig gällande i debatten om förvaltningen och sockenstyrelsen. Härvid framträdde också den förut be-

rörda negativa inställningen till prästerna och kritiken mot det inflytande de hade i samhället. För Thomander ingick detta krav, att borgerligt och kyrkligt måste skiljas inom sockenstyrelsen, som ett led i en strävan mot uppdelning mellan det kyrkliga och borgerliga elementet i samhällslivet överhuvud. Han såg emellertid detta program i första hand utifrån kyrklig synpunkt. När utvecklingen inom samhällslivet gick mot en allt tydligare differentiering och när det borgerliga elementet uppenbarligen måste erhålla allt större utrymme, ville Thomander slå vakt om det kyrkliga som ett särskilt område för sig”.

Till agitationens väsen hör oviljan att se nyanserna och oförmågan till ridderlighet på grund av slagordens makt över tanken. Kyrka och prästerskap hade anledning att begrunda detta under senare delen av 1800-talet. Men det skall framhållas, att prästerskapets långsamma uppvaknande inför en ny tids signaler inte kunde annat än irritera denna samma tids pionjärer.

Eneroth, som i något sammanhang påstått, att stat och kyrka kan dressera men inte uppfostra, riktar en förebräelse ej minst mot prästerna, folkundervisningens handhavare, då han skriver: ”Det folk, som ej betraktar folkskolan såsom sin ögonsten, såsom sitt verktyg, hvarigenom folket skall lära sig att *se*, att emottaga ljus, förstår ej sin uppgift och blir derigenom förr eller sednare hemfallet åt den förvirring och den upplösning, som alltid och i alla förhållanden måste blifva en följd af ett dylikt grund-missförstånd”.²⁴

Till demokratins pionjärer hör i främsta linjen S. A. Hedin, som var ledamot av AK under drygt tre decennier av strukturomdanande förändringar i Sverige. Hans ideal och patos gäller det de-

²⁴ Eneroth, Om folkskolan i Sverge, Stockholm 1863, s. 44. — I prisskriften *Folkskolan*, dess ändamål, medel och verkningar, Stockholm 1868, skriver Eneroth: ”Det har vidare funnits och finnes ännu de som vilja påstå, att folkskolan endast skall vara en skola för arbetarnes barn och att den endast skall lära barnen kristendom, samt läsa, skriva och räkna. Menade dessa nu med kristendom — läran om ett kristligt lif, om ett verksamt, sedligt och medborgerligt kristligt lif med allt hvad dertill hörer, så hade de visserligen rätt. Men detta göra de icke. De inskränka vanligen hela kristendomsundervisningen till läsning af katekes och biblisk historia. De sätta lexan i stället för lifvet, den döda bokstafven i stället för den lefvande kunskapen och väckelserna dertill; och detta är det orätta.”

mokratiska statsskicket,²⁵ som skulle ge varje medborgare rätt och medinflytande i styrelsen. Allt som stod i vägen för detta statskicks förverkligande — och det skulle införas snabbt — blev föremål för hans bart huggande svärd.

När Hedin kämpar mot statsförmyndarskap, ämbetsmannavälde och samvetstvång, för folkskolan som medborgarskola, för allmän rösträtt och klassmurarnas fall — då tycker han sig överallt möta kyrka och prästerskap på motsatta sidan. Medan Bergstedt enligt sin läggning söker få rättelser till stånd inom folkundervisningen genom att skriva till ecklesiastikministern, väljer Hedin tre år senare vägen att försöka piska upp folkstämningen mot ”det prestliga förmyndarskap öfver folkskolan”.

”Frågan är helt enkelt följande: skall folkskolan vara en *statskyrklig inrättning* med syftemål att för presternas räkning förbereda och underlätta konfirmandundervisningen, samt stödja ’den rena lärans’ ofördragssamma och ljusskygga envælde? Eller skall hon vara någonting annat, nemligen en skola för *grundläggande af medborgerlig bildning*? Erkänner man det sednare för folkskolans rätta mål, då har man att intaga en alldeles ny ståndpunkt i sina sträfvanen för hennes förbättring, då framträda helt nya fordringar, som hittills förbisettts eller varit som en ropandes röst i öknen.²⁶

Först och främst måste man då besluta sig att utan uppskof göra slut på det *prestliga förmyndarskap* öfver folkskolan, som utöfvas af biskopar, domkapitel och församlingarnas ’herdar’. Utan en sådan reform skola alla andra bemödanden för folkbildningens förkofran bli förlamade. Det prestliga förmyndarskapet ha vi att tacka för, att folkskolan ännu är blott en förberedande klass för inträde i presternas ’nattvardsskola’, samt att en förlöande katekes-utanläsning ännu upprätthålles såsom den hufvudsak, bredvid hvilken allt annat försvinner till intet.”²⁷

²⁵ Hedins nyliberala program är framlagt i boken *Hvad folket väntar af den nya representationen*; femton bref från en demokrat till svenska riksdagens medlemmar, Stockholm 1867 (andra upplagan 1868). Som devis har han valt: England väntar att hvarje man gör sin pligt. — Den 33-årige författaren blir efter publiceringen av detta opus vald till riksdagsman.

²⁶ I sammanhanget ivrar Hedin också för att ’biblisk historia (detta rent konstgjorda, af ’prestlisten’ uppfunna läroämne) helt och hållet skall försvinna ur skolan och måhända efterträdas af en kort öfversigt af religionshistorien”. Vidare skall Bibeln förbjudas som innanläsningsbok.

²⁷ Hedin, a. a. s. 24 (ur fjärde brevet: Framstegspartiet och folkskolan).

Längre fram pläderar Hedin för att plats i folkskolan skall beredas ej blott för historia utan också för läroämnet *fäderneslandets statskunskap*. Detta förslag framlades redan för sjuttio år sedan, säger han, av sällskapet Pro fide et christianismo. Läroämnet skall meddela kännedom om såväl landets författning som dess naturliga tillgångar, näringar m. m. Detta förslag, som har sin grund i hans kamp för demokratin fulla genomförande, har inte förrän de sista åren blivit helt förverkligat, nämligen genom införandet av samhällskunskap som särskilt läroämne.

Mot slutet av fjärde brevet samlar sig Hedin till en agitatorisk klimax mot kyrkan. Det rör sig nu om seminariernas utbildning av lärare. Det är värt att framhålla, hur han i sammanhanget öser sin vrede över ecklesiastikministern F. F. Carlson, vars liberala åskådning är känd och tagit sig uttryck i reformer för skolan, som Hedin inte kan annat än gilla. Men bland liberalerna råder allmän besvikelse över Carlsons — som man menar — dagtingan med kyrkans målsmän i fråga om seminarieorganisationen. Det är frapperande, att Hedin i ett och samma andedrag öser sin vrede över både statskyrka och läseri.

Vi låter honom åter komma till tals:

”En genomgripande reform af folkskolan är emellertid omöjlig, såvida den ej omfattar de läroverk, der folkskolans lärare mottaga sin bildning. Genom reglementet för seminarierna af den 1 Dec. 1865 har den nuvarande chefen för ecklesiastikdepartementet infört vårt folkskoleväsende på en väg, som — hvart den må leda — sannerligen icke leder till verklig folkupplysning. Det är ej möjligt att tydligare, än genom detta reglemente skett, lägga i dagen att man vill göra seminarierna och, genom dem, folkskolan uteslutande till ett *bålverk för en ofördragsam statskyrka och ett ljusskyggt läseri.*”²⁸

Man kan lugnt påstå, att Hedin är varken den förste eller störste, som visat på vådorna av katekesutanläsningen och N. test. som innanläsningsbok. Män med direkta uppgifter i skolarbetet har i berörda avseenden satt in sin kraft och fått ändringar till stånd. N. test. som övningsbok i innanläsning inträffade i en situation, då bristen på läroböcker var skriande. Det var mer materielbrist än kyrklig strategi, som gav N. test. dess speciella plats i skolvärlden.

²⁸ Hedin, a. a. s. 30.

Allmänt ansågs förhållandet vara en nödlösning. I ingendera frågan stod för övrigt prästerna redo att som en man försvara tillståndet.

Hedin hade med fördel kunnat dämpa tonen och kritisera med måtta.

Inte heller Hedins strävan att göra folkskolan till en medborgarskola är något nytt och originellt. Han är, som vi sett, i gott sällskap med andra.

När grundskolan, både som term och som skolprogram betraktad, våren 1962 blivit av RD beslutad, är det emellertid på sin plats att ge Hedin erkännande för hans framsynthet. Först Rudenschöld²⁹ och sedan Hedin har kraftfullt talat om den obligatoriska skolan som en skola för *grundläggande af medborgerlig bildning*. Hedins uttryck *grundläggande* passar utmärkt med termen grundskola. Det är en annan historia, att denna term blivit föremål för diskussion.

Därmed är vi framme vid ett förslag av betydelse i Hedins opus, där dess bättre skärpan i sak är fri från agitationens slagord. Det gäller hans förslag till det nya läroämnet *fäderneslandets statskunskap*. Han talar visserligen i sammanhanget endast om medborgerlig bildning — utan att framföra moraliska synpunkter — men det är uppenbart, att vad som kallas etisk fostran hör samman med medborgerlig bildning, sådan Hedin tänker sig den. Det är det demokratiska statskicket, som han vill se förverkligat i vårt land. Den just genomförda representationsreformen och kommunalförfattningen 1862 ställer anspråk på varje medborgares moraliska kvalitet.

Ännu så sent som 1892, vid folkskolans halvsekelsjubileum, kan prästmän högtidstala om folkskolan som en förberedelse till nattvardsskolan och en tjänarinna till kyrkan. Folkskolans talesmän (se Sv. Läraretidning 39/1892) tillbakavisar med eftertryck sådana åsikter. Det är en falsk uppfattning av folkskolan att den — religiöst eller politiskt — skulle ”*ingjuta* den ena eller andra färdiga fullt utpräglade övertygelsen eller livsuppfattningen”.

²⁹ Rudenschöld, vilken träffande blivit karakteriserad såsom större folkskolapostel än egentlig folkskolreformator, framställer kategoriskt följande yrkande 1853 i sin skrift Tankar om folkskolan: ”Man måste oeftergiftigt fordra, att folkskolan uppbringas till den gemensamma underlagsskolan för barn af alla samhällsklasser och af alla samhällsyften.”

III

KONFESSIONSLÖS RELIGIONSUNDERVISNING

När vi ger oss in på spørsmålet, varom rubriken talar, vill vi från starten framhålla, att attributet konfessionslös inte behöver rymma en polemisk innebörd. Det för lätt vilse att betrakta termen konfessionslös som synonym med termen antikonfessionell. Här ovan har konfessionslös snarast innebörden allmänreligiös. Det är svårt att bilda sig en adekvat uppfattning om termens valör. Kapitelrubriken är hämtad från debatterna kring ämnet; terminologin är inte nybildad.

För överskådlighetens skull behandlar vi problemkomplexet i tre underrubriker, nämligen A) Kring 1809 års regeringsform B) Internationella utblickar C) Kring förslag och motioner.

A. Kring 1809 års regeringsform.

Då Uppsala möte 1593 högtidligen öppnades, yttrade riksdrotsen Nils Gyllenstierna i sitt hälsningstal, att kyrkomötet kommit till stånd för att åvägabringa enhet i tro och kyrkoseder; "där ej endräkt är i religionen, kan aldrig kärlek och sann endräkt vara i världsliga saker". Och vid mötets avslutande skall ordföranden Nicolaus Botniensis ha konstaterat: "Nu har Sverige blivit en man och alla ha vi en herre och Gud."

Den enhet i religionen, som dessa båda uttryckte 1593, var ännu på 1800-talet ett ideal att kämpa för. Dock hade 1809 års regeringsform avfattats på sätt, som förrådade avståndstagande från enhetskyrkokotanken. Utgångsläget enhet i religionen, som enligt 1634 års regeringsform utgjorde grundvalen till ett varaktigt regemente, saknas sålunda i 1809 års regeringsform.

Det är naturrättens gränsdragnings — i upplysningstidens utfö-

rande — mellan det statliga och kyrkliga, vilken bl. a. på detta vis kommer till synes.

Naturrätten, som har rötter i den äldre stoicismen, fick sin samhällsfilosofiska utformning av Grotius¹ och Rousseau.² Deras stats-teorier är byggda på ett gemensamt resonemang, enligt vilket stats- och samhällsordning ursprungligen är grundad i människornas natur. Denna natur yttrar sig i gemenskapsdrift och sammanslutningsvilja. Så uppkommer statsbildningen; den är enligt sin uppkomst en inrättning för denna världen och dess behov. Statens mål är *salus publica*. Religionen är fördenskull inte förlorad ur sikte, men det är en väsentlig faktor i naturrättslig åskådning att uppfatta kyrkan som en förening inom staten, en associering av de kristna. Med denna samhällsfilosofiska syn på stat och kyrka kommer från den religiösa sidan en historiskt betydelsefull samsyn till stånd. Den pietistiska uppfattningen förkunnar nämligen, att den fromme och hans kyrka inte har med stat, politik, samhälls- och kulturliv att göra. Det är viktigt att ha denna pietismens hållning i sikte. Man kan på luthersk mark lätt förbise, hur kyrkan — i sin pietistiska utgestaltning — bidragit till emancipationsfrågans uppkomst stat och kyrka emellan.

Kjollerström³ påpekar, att redan reformatörernas krav bidragit till den kyrkliga enhetsstatens upplösning.

¹ Grotius var en holländsk polyhistor, jurist, filosof, teolog och statsman. Han betraktas som en av folkrättens främste grundläggare; hans viktigaste arbete *De jure belli ac pacis* från 1625 nådde en enorm spridning. I tio år var han Sveriges sändebud i Paris och hade som sådant en livlig brevväxling med Axel Oxenstierna.

² Rousseaus statsteoretiska arbete *Du contrat social ou Principes de droit publique*, som blev så betydelsefullt för franska revolutionen, utkom 1762.

³ Kjollerström, *Kyrka och stat i Sverige efter reformationen*; *Svensk Teologisk Kvartalskrift* 1/1953, s. 8: "Det torde knappast kunna råda någon tvekan om att till de faktorer, som bidragit till den kyrkliga enhetsstatens upplösning och tvångslagarnas avskaffande, hör reformatörernas krav, att den världsliga överheten icke äger rätt att tvinga någons samvete enligt Luthers princip: 'Ingen kan eller skall tvingas till tro. Detta står varken i kejsarens eller påvens makt'. Viktigare torde dock vara en annan faktor, som inte kan ledas tillbaka till reformationen utan till den katolske filosofen Cartesius och naturrätten." — För utredningen ovan ligger Kjollerströms artikel delvis som grund.

Sundby⁴ skriver beträffande framkomsten av problemet stat och kyrka, att en väsentligt bidragande orsak har varit naturrättens nya syn på staten som en inomvärldslig institution, uppkommen genom en överenskommelse mellan människorna. ”Staten ses här ej längre på reformatoriskt sätt som en gudomlig institution eller stiftelse, där Gud själv är verksam, utan konstitueras s. a. s. nedifrån, genom människors verkande i följd av deras inneboende sociala drift.”

Det kan synas, som om pietismens åskådning med negativ hållning till denna världens ordning har sitt fäste i Luthers lära om regementena, det andliga och världsliga. Dessa måste hållas i sär och får ej sammanblandas, såsom det enligt Luther sker i romersk-katolska kyrkan, vilket orsakar dess orimliga krav. Det råder dock en bestämd skillnad mellan Luthers och pietismens grunduppfattningar. Enligt Luther är Gud den verksamme också i det världsliga regementet⁵, i stat, politik och samhällsliv, varom första trosartikeln (och Luthers förklaring) talar. Enligt pietismen däremot, influerad av naturrättsliga idéer, har stat, politik och samhällsliv sådana syften, att den fromme — för att ej förlora sin helgelse och gudsgemenskap — bör inta en världsfrånvänd hållning. Alltid skall man minnas, att jordelivet innebär en pilgrimsfärd genom ökenland. Tersteegens psalm ”Kom vänner, låt oss hasta” (nr 353 i psalmboken) är belysande.

Antydningarna må räcka. Vår huvudavsikt har varit att framhålla, hur 1809 års regeringsform är avfattad i anslutning till naturrättsliga kategorier, vad beträffar synen på kyrkan. Strykningen av föreskriften om enhet i religionen är typisk. Kjällerström karakteriserar det kommande händelseförloppet sålunda:

”Med regeringsformen av år 1809 skapades förutsättningarna för den följande utvecklingen. På 1820-talet började man tala både om statsreligionen och statskyrkan, och ett årtionde senare var kritiken mot den bestående ordningen i full gång, samtidigt med att amerikansk frikyrklighet på allvar började sin propaganda i landet. I Amerika hade som bekant

⁴ Sundby, Luthersk äktenskapsuppfattning, Lund 1959, s. 124—25.

⁵ Wingren, Skapelsen och lagen, Lund 1958, s. 166. Törnvall, Andligt och världsligt regemente hos Luther, Lund 1940, s. 220. Hillerdal, Gehorsam gegen Gott und Menschen, Lund 1954, s. 31.

kyrka och stat radikalt skilts åt, och detta ideal fick även ivriga förespråkare i vårt land.”⁶

Vi vänder oss nu till det välbekanta uttalandet för samvetsfrihet och religionsutövning i 1809 års regeringsform. Det är fråga om paragraf 16.⁷

Tolkningen av denna paragraf har skiftat under loppet av dess 150-åriga tillvaro. Men det är fog för påståendet, att paragrafen icke avfattades 1809 i avsikt att ge fritt rum åt varjehanda religiösa företeelser. Vi ansluter oss till Hesslers synpunkter⁸ i frågan och

⁶ Kjällerström, a. a. s. 9.

⁷ Paragraf 16 i 1809 års regeringsform lyder: ”Konungen bör rätt och sanning styrka och befordra, vrångvisa och orätt hindra och förbjuda, ingen förderfva eller förderfva låta till lif, ära, personlig frihet och välfärd, utan han lagligen förvunnen och dömd är och ingen afhända eller afhända låta något guds löst eller fast utan ransakning och dom, i den ordning Sveriges Lag och laga stadgar föreskrifva; ingens fred i dess hus störa eller störa låta, ingen ifrån ort till annan förvisa, ingens samvete tvinga eller tvinga låta; utan skydda hvar och en vid en fri utövning af sin Religion, så vidt han derigenom icke störer Samhällets lugn eller allmän förargelse åstadkommer. Konungen låte en hvar blifva dömd af den Domstol hvarunder han rätteligen hörer och lyder.”

⁸ Hessler, Stat och religion i upplysningstidens Sverige, Uppsala 1956. — Arbetet i dess noggranna detaljgranskning och forskning efter motiven är ett ytterst värdefullt komplement till dissenterlagskommitténs redogörelse. Det får också en udd riktad mot Gladhs arbete (se längre fram). Hessler visar på den betydelse, som Carl Rosenstein (biskop i Linköping 1809, ärkebiskop 1819, död 1836) hade vid tillkomsten av paragraf 16. Denne synes ha varit en av konstitutionsutskottets mest aktiva och mest intresserade män (s. 157). Hans sätt att argumentera i prästeståndet 1809 vid debatterna kring paragraf 16 hörde uppenbart hemma i neologernas föreställningsvärld. Dessa hade så ofta de fått komma till tals varnat för att utöva tvång över människors samvete (s. 159).

Resultatet av sin undersökning kring paragraf 16 samlar Hessler i följande stycke (s. 186).

”1800 hade Gustaf IV Adolf mött riksdagen med en försäkran, att han ämnade vårda den evangeliska lärans helgd, ’icke blott i anseende till bekännelsen utan ock i dess utövning’. 1809 mötte Lindblom sitt stånd med en förhoppning, att ståndet skulle vårda ’vår dyra läras helgd okränkadt samt dess utövning livlig och oskrymtad’. I dessa två uttalanden antyddes två skilda religionspolitiska program. Gustaf IV Adolf motsatte sig alla reformer, även sådana som gällde religionens utövning. Lindblom lämnade tills vidare läran orubbad, men han hoppades på en förnyelse i religionsutövningen. I den nya regeringsformen kom in ett moment, som förpliktade kungen att respektera människors samvetsfrihet och

tar avstånd från den tolkning, som dissenterlagskommittén kategoriskt uttrycker i satsen: "Med genomförandet av den religionsfrihet, för vilken grundlagsstiftarna sålunda principiellt och positivt uttalar sig, kom det att dröja åtskillig tid."⁹

Det är ganska klart, att om grundlagsstiftarna hade haft fullständig religionsfrihet i åtanke, så skulle större energi ha presterats för att undanröja det tvång, som främst konventikelplakatet utgjorde. När detta inte upphävdes 1809, kan inte heller dissenterlagskommitténs tolkning av paragraf 16 vara den riktiga.

Konventikelplakatet upphävdes 1858. Först 1860 upphävdes straffbestämmelserna för avfall från den rena evangeliska läran. Det skedde vid en tidpunkt, då tolkningen av paragraf 16 såsom innebärande fullständig religionsfrihet hade börjat slå igenom. Tiden i allmänhet och det religiösa livet i synnerhet hade blivit anorlunda i mångfacetterad gestaltning — en utveckling, som grundlagsstiftarna knappast tänkt sig in i, även om ordalagen i paragraf 16 blev så avfattade, att dess mening och innebörd visade sig tänjbar och anpassningsduglig. Det är ett träffande uttryck man använder, när man på historiskt håll betecknar paragrafen som en löftesparagraf.

När vi är inne på frågan om den problematik, som religionsfrihetssträvandena ställer, bör icke Henschen, den liberale juristen och frikyrkomannen, bli förbigången. Gladh,¹⁰ som gjort Henschen och hans insatser till föremål för studium, ansluter sig till Henschens uppfattning, att grundlagsstiftarna verkligen hade avsett utvidgad religionsfrihet enligt paragraf 16. Som stöd åberopar Henschen yttrandet, som konstitutionsutskottets sekreterare Järta och dennes efterträdare fällt. Härvidlag föreligger inga stridiga meningar. Men

i princip tillåta dem att utöva sin religion i frihet. Ingen skulle alltså i framtiden kunna tvingas att delta i de traditionella kulthandlingarna gudstjänst och nattvard. Med denna utfästelse hade upplysningsmännen ointetgjort nya försök från de ortodoxas sida att genom disciplinära åtgärder råda bot på 'kristendomens förfall'. Det väsentliga i religionsmomentet låg inneslutet i orden om 'en fri utövning' av religionen. Om någon frihet för var och en att själv välja religion var det aldrig tal. Det var underförstått att alla som tillhörde den härskande kyrkan skulle där förbli."

⁹ Betänkande med förslag till Religionsfrihetslag m. m., SOU 1949:20, s. 3.

¹⁰ Gladh, Lars Vilhelm Henschen och Religionsfrihetsfrågan, Uppsala 1953.

hur mycket är avsett att rymmas i det av Gladh använda uttrycket "en betydligt vidgad religionsfrihet"?¹¹

Låt oss följa Gladhs redogörelse för Henschens insatser. Genom en företagen utredning hade Henschen kommit till resultat, att paragraf 16 innebar "om icke ett upphävande av äldre kyrkostadgar, likaväl en betydlig modifikation därav". — "Modifiera, jämka och limitera", så kunde man förfara utan att exakt ange, vilka stadganden, som utsattes för proceduren i fråga. Kyrkolagen vore ett gott exempel på förfaringsättet.¹²

Gladh sammanfattar Henschens åsikt i följande ord: "Henschen ansåg konventikelplakatet 1726 vara satt ur kraft — om ej redan genom Gustaf III:s toleransedikt 1781 så i varje fall genom § 16 i regeringsformen."¹³

¹¹ Gladh, a. a. s. 127.

¹² De båda citaten i detta stycke är citat av Henschens ord enligt Gladhs framställning.

¹³ Gladh, a. a. s. 128. På s. 293 heter det: "Henschen gjorde under 1840-talet och 1850-talets första år en betydelsefull insats i de religiösa frihetssträvandena. Detta hade han kunnat göra, därför att han betraktat religionsfrihetsfrågan som ett både politiskt och religiöst problem. Sin position som ledande religionsfrihetsman behöll han och befäste. Sina idéer fullföljde han med entusiasm och konsekvens. Det torde vara få vid denna tid som så hängivet som Henschen hävdade — och detta i de mest skilda sammanhang — det program, som syftade till ej endast konventikelfrihet utan principiell religionsfrihet. Det innebär därför ej någon övervärdering av Henschens insatser, om man låter en skildring av de frihetsfrämjande strävandena under decennierna närmast efter 1800-talets mitt anknyta till just honom."

Thomander deklarerar följande synpunkter 1853 (i skriften Om svenska kyrkans och skolans angelägenheter): "Ett oundgängligt vilkor för all rikare tillväxt i svenska församlingens lif är en fri religionsutövning för dess egna medlemmar. Man skall verkligen ha intrasslat både sig och sina angelägenheter nog mycket, då det i en evangelisk-luthersk kyrka skall kunna ifrågasättas huruvida evangeliskt-lutherske christne skola der få fritt utöfva sin evangeliskt-lutherska religion under det de förklara sin önskan vara att få vid den evangelisk-lutherska församlingen och dess bekännelse till alla delar förblifva" (s. 33).

"I närvarande stund skulle det vara ett af de mest obetänksamma steg statsmakterna kunde vidtaga, om de beslöte en allmän religionsfrihet i den meningen att hvilken lära som helst finge i landet predikas och hvar och en öfvergå till hvilken bekännelse eller bekännelselöshet honom bäst behagade; och beslöte man också en inskränkning inom de christna bekännelserna, så vore åtgärden derigenom knappt en härsmon visare" (s. 47).

Att förbudet mot avfall från den rena evangeliska läran borttogs 1860, kunde i liberala och väckta kretsar ej betraktas som mer än ett tuppfjät på vägen mot religionsfrihet. Hedin skriver, att 1809 års män ville införa en efter den tidens föreställningssätt ganska vidsträckt religionsfrihet. Men från den stund, då Karl Johan satte sin fot på svensk mark, följde ett långvarigt tidevarv av reaktion. Samvetstvängets anhängare förstår inte, på grund av bristande vilja eller bristande förmåga, att religionsbekännelsen inte har något med staten och de medborgerliga rättigheterna att göra. En bortrensning i floran av stadgar och förordningar, som kränker den enskildes heligaste rättigheter och förlamar samhällets utveckling, är nödvändig. I främsta rummet möter då förordningarna av år 1860.

Som bevis på den frihetsfientliga andan i förordningarna påminner Hedin om att den som vill utträda ur statskyrkan, betraktas som *vilsefarande*; innan han kan få *tillåtelse* att utträda, skall han *varnas* av själasörjaren och eventuellt av domkapitlet. Och bekännare av annan lära än statskyrkans får endast efter tillåtelse av konungen förena sig till en församling. Gudstjänsten i sådan församling är ställd under kontroll av ortens polismyndighet.¹⁴

Samvetstvänget och prästvädde har sålunda enligt Hedin föga rubbats genom 1860 års förordningar.

När några år efter Hedins angrepp en ny förordning utkommer, nämligen 1873 års förordning angående främmande trosbekännare, visar det sig, att bestämmelserna om undervisning, förmaning och varning har utgått.

Som konsekvens av Hedins åskådning borde följa kravet på att religionsundervisningen avlägsnas från folkskolans schema. Så radikal är han också. Vill vi då från folkskolan, frågar han, helt och hållet förvisa all religionsundervisning? — Ja, vi önskar verkligen detta, svarar han, och vi framhåller som ett mål, var till man bör sträva, att religionsundervisningen må bli hemmets och prästerskapets sak.¹⁵

Förslag om att överlämna religionsundervisningen till prästerna var inte okända och kan inte kallas radikala. Tvärtom finns det ett

¹⁴ Hedin, a. a. s. 34 (ur femte brevet med överskriften Samvetstvänget och prestväldet).

¹⁵ Hedin, a. a. s. 25.

visst stöd för sådan ordning i folkskolestadgan 1842. Och prästerna kunde ju undervisa i skolan. Hedins förslag är radikalt, eftersom han pläderar för ämnets avlägsnande från folkskolan.

B. Internationella utblickar.

Vid samma tidpunkt, då Hedin arbetar på Femton brev, är friherre Hamilton sysselsatt med att översätta Laveleyes L'enseignement obligatoire till svenska. Den utkommer 1867 under titeln Vår tids folkskoleväsende och väcker omedelbart livlig uppmärksamhet. I september 1867 hölls ett lärarsammanträde, där man dryftade frågan — i anslutning till boken — om det skulle lända till kristendomens och folkskolans fördel att överflytta religionsundervisningen i folkskolan på prästerskapet.¹⁶

Skälen för en överflyttning skulle vara följande, nämligen 1) då skulle olika trosbekännare utan samvetsbetänkligheter kunna sända sina barn till folkskolan; 2) då skulle dogmerna bli bättre belysta och barnen få god kunskap, vilket under rådande förhållanden hindrades av lärarnas otillräckliga kunskaper i ämnet; 3) då skulle lärarna kunna meddela en bättre undervisning i de övriga folkskoleämnena; 4) då skulle sedlighetstillståndet höjas i enlighet med det gjorda påståendet, att sedlighetstillståndet vore bättre i länder, där religionsundervisning ej meddelades i folkskolorna, än i länder, där sådan undervisning ägde rum.

De framställda skälen blev tagna i noggrant betraktande. Till 1) svarades, att religionsundervisningens skiljande från skolan aldrig kunde anses annorlunda än som ett nödvändigt ont och att förhållandena i Sverige ännu inte påkallade sådan förändring. Till 2) svarades, att så sant än talet om lärarnas otillräckliga kunskaper i ämnet var, blev påståendet blott alltför lätt ett svepskäl för att få den hatade kristendomen bort från folkskolan. Till 3) svarades, att den bättre undervisningen i de övriga folkskolans ämnen allra minst kunde anses som någon fördel för kristendomen, då det ju skulle ske på kristendomens bekostnad. Till 4) svarades, att påstå-

¹⁶ Skolvännen 20/1867, s. 322.

endet ansågs tarva ytterligare bevis — för övrigt kunde man ej alltid antaga den yttre sedligheten, så berömlig den annars i sig själv är, som ett säkert bevis på djupare kristendom.

Mötesprotokollets slutstycke har följande lydelse.

”Af allt detta och annat mera antog man såsom slutligt svar på frågan: Man kan ingalunda anse det lända hvarken till Kristendomens eller folkskolans fördel, att religionsundervisningen skiljes ifrån folkskolan och öfverflyttas på respektiva presterskapet. Deremot trodde man det skulle lända Kristendomen till stor fördel om presterskapet, hand i hand med skollärarne, deltog i religionsundervisningen i folkskolan.”

Även om inte Laveleys namn och bok — kanske av taktiska skäl — åberopas, talar utförandet för att det är tankar därifrån, som ligger till grund för Mankells motion¹⁷ vid 1870 års RD om religionsundervisningens skiljande från folkskolelärarebefattningen och övertagande av prästerskapet.

Motionen och därav föranledd debatt vid en tid, då angreppen mot kyrkan var svåra och religionsundervisningen i folkskolan ett oting för många, är så intressant, att vi vill dröja vid den.

Motionären inleder med att lovorda, vad som i materiellt och kvantitativt hänseende uträttats för folkskolan. Men av folkskoleinspektörernas berättelser framgår, fortsätter han, att religionsundervisningen upptager så mycken tid, att den i betänklig mån inskränker utrymmet för övriga läroämnen, och att den tillika bedrivs på ett så bristfälligt sätt, att berättigade och allvarliga bekymmer måste uppstå. Och det är en svårighet, för att ej säga en omöjlighet, att någonsin kunna ge folkskolläraren den grundliga religiösa bildning, som är nödvändig för religionsundervisningens rätta meddelande. Genom att enligt motionsförslaget skilja medborgerlig och religiös undervisning från varandra skulle ett väsentligt steg tagas till avhjälpande av en av den nuvarande folkskoleinrättningens förnämsta brister. Åtgärdens syfte vore att förbättra folkundervisningens kvalitet.

Utskottet¹⁸ föreslår, att motionen inte skall föranleda någon åt-

¹⁷ Motion nr 101, AK.

¹⁸ AK:s tillfälliga utskotts utlåtande nr 13.

gärd med bl. a. motiveringen, att en skola för folket väl alltid måste bibehålla religionsundervisningen som huvudämne.

Vid debatten i AK¹⁹ meddelar motionären i sitt anförande, att han förstått redan vid anblicken av personuppsättningen i utskottet, hur omöjlig en framgång för motionen vore. Han protesterar bestämt mot en tydning av sin motion i riktningen, att den skulle vilja göra intrång i den viktiga religionsundervisningen. ”Jag är sjelf alltför djupt religiös för att vilja misstänkas föreslå något, som leder derhän”.

Mot slutet riktar motionären sig till de ledamöter, som representerar allmogen, den samhällsklass, som reformen närmast rör. ”Man säger, att denna klass är likgiltig för reformen. Mine Herrar, jag behöfver icke erinra eder, att kunskap är oberoende. Blott genom ökad vetande kunna de fattigare klasserna höja sig till de klasser, som representera bildningen. Kunskap är bröd. Endast om edra barn få lära sådant, af hvilket de i det praktiska lifvet hafva nytta, kunna de påräkna att få sina lefnadsvilkor något förbättrade, ty de hafva då lättare att skaffa sig sitt timliga uppehälle.”

Utöver motionären begär ungefär 15 talare ordet, varibland ecklesiastikministern Carlson, utskottsordföranden Rundbäck samt Hedin. Den sistnämndes åsikter i stort är väl kända. I utskottet har han framträtt som en understödjare till motionen och anmält reservation till utskottsförslaget. I flera talares ögon blir Mankell och dennes avsikter föremål för misstänksamhet just på grund av bundsförvantskapet med Hedin. Sålunda blir båda illa åtgångna i flera anföranden för sin förmenta tvetalan, för blandningen av motsatser, för förekomsten av två grundtoner, som inte harmonierar med varandra.²⁰

Motionären hade vänt sig till allmogens representanter, och när Liss Olof Larsson går i svaromål, blir det ord och inga visor. Han betecknar motionen som ett missfoster och säger sig finna den så mycket mer motbjudande, som den ”under masken af kärlek till

¹⁹ AK:s protokoll 1870, 3, s. 3 ff.

²⁰ Uttrycken hämtade från Ehrenborgs anförande, vilket slutar: ”Jag är tillika förvissad, att om svenska folket och i synnerhet svenska föräldrar skulle votera i denna fråga, motionären och reservanten skulle komma att hafva mot sig en af skenfagra satser ännu oförvillad, högst betydande majoritet”.

religionen döljer minst sagdt en sorglig likgiltighet för densamma". Försöket till gränsdragning mellan medborgerlig och religiös bildning vill talaren inte godta. "Jag för min del trodde, att kristendom också hörde till den medborgerliga bildningen".²¹

Larssons slutdeklaration innebär en sällspord klimax.

"Får endast till slut säga", hävdar han, "att vill man gifva ett döds-hugg åt folkskolan, så finnes intet säkrare, än att skilja religionsundervisningen²² derifrån. Dock torde det icke gå så lätt, ty ehuru vi visst äro kända för att vara ett laglydigt folk, så sänd oss en lag som säger att kristendomsundervisningen skall skiljas från våra skolor, och vi skola — trotsa den lagen — jag hade så när sagt, fast motionären²³ med vapen i hand komme för att få den tillämpad".

Kammaren avlog motionen.

Av det relaterade lärarsammanträdet och Mankells motion kan man få uppfattningen, att Laveleyes bok är polemisk. Detta är icke fallet. Däremot torde Hamilton genom att introducera boken på svenska ha velat göra ett idérikt, rentav polemiskt, debattinlägg. För att få boken i rätt belysning är det angeläget, att vi uppehåller oss utförligare vid den.

Laveleye var till facket nationalekonom, vunnen för synen, att ett folks framtid beror på den höjd av bildning, det uppnår. Vid skapandet av välstånd, säger han, spelar vetenskapens tillämpning med varje dag en större roll. Det folk skall hädanefter bli rikast och därför mäktigast, som förstår att använda den mesta kunskapen vid sitt arbete. Den europeiske arbetaren är, generellt bedömt, avgjort okunnigare än den amerikanske (med hemort i Nya

²¹ Yttrandet låter sig väl förenas med ett enhetskyrkligt synsätt men innebär ett avståndstagande från ett pietistiskt-frikyrkligt eller naturrättsligt synsätt.

²² Liss Olof Larsson utsätter motionären för direkt gyckel i följande passus av anförandet. "Den ärade motionären tyckes verkligen hafva ett särdeles stort förtroende för vårt presterskap. Ja, man säger, att jag äfven har så, men jag tror att han öfverskattar deras förmåga. Det gläder mig dock att finna ett sådant förtroende hos honom. Man har annars sagt mig, eller jag har läst det i tidningarne, att han tillhör en åsigt, eller jag kan gerna säga ett sällskap, som icke lär hafva så särdeles stort förtroende för presterna. Men detta visar blott, att man icke får sätta tro till allt som står i tidningarne."

²³ Julius Mankell var kapten och hade vid samma riksdag ej mindre än tre motioner framlagda angående förbättring av militärväsendet.

Englands-staterna). Om man vill bereda arbetaren större frigörelse genom ökad inkomst, måste man också bibringa honom bättre undervisning och så förmedla till honom "smak för finare njutningar och förmåga af förutseende" (s. 3). Skotten överträffade engelsmannen under det adertonde århundradet, utvecklar Laveleye i anslutning till Macaulay, därför att det skotska parlamentet hade givit nationen ett gott skolväsende, något som England vid samma tid saknade. Att fabrikanten i Förenta staterna trots dubbelt högre lön för arbetaren kan tävla med fabrikanten i Europa på varumarknaden, har sin grund i den amerikanske arbetarens större kunskaper, som ger honom förmåga att arbeta bättre med utnyttjande av teknik och maskinkraft.

Till det ekonomiska skälet för folkundervisningens höjande fogar Laveleye ett politiskt: demokratins krav på utvidgning av rösträtten måste gå hand i hand med kravet på ökad folkundervisning.

Laveleyes avsikt med sitt arbete är att presentera folkundervisningen i länder, där denna kommit längst, för att därigenom sporra andra länder — själv katolik adresserar säkert författaren sin bok speciellt till katolska länder — till ansträngningar att främja folkundervisningen.

Därvid börjar han med Förenta staterna, dvs närmast Nya Englands-staterna, vilka kan framstå som föredöme för Europa. Men en redogörelse för folkundervisningen i Förenta staterna tarvar en utläggning av förhållandet, att religionsundervisning ej meddelas i de allmänna skolorna — hur sakligt detta än framställes, finns det lättantändligt stoff, som i en aktuell debattsituation på annat håll kan bli fyr och flamma.

Ur nordisk synpunkt är det av intresse att lägga märke till att författaren (s. 6) räknar upp fyra folk, vars alla medlemmar kan berömma sig av att kunna läsa, nämligen "det Norska, det Nordtyska, det Schweiziska och de Förenta staternas i Norra Amerika".

Översättaren, som tillägnar F. F. Carlson sitt arbete, redogör i förordet för sina syften. Han menar sig göra folkundervisningens vänner här hemma en tjänst genom att sprida kännedom om hur andra upplysta nationer behandlar exempelvis religionsundervisningen.

Samtidigt anser han det i nordiska ögon vara ett stort förbise-

ende hos författaren att förbigå de tre skandinaviska brödrafolken och deras insatser för folkundervisningen.²⁴

Hamilton genomför sitt syfte så, att han efter sin översättning av Laveleys fyra avdelningar tillfogar en femte, betitlad Om de trenne Skandinaviska ländernas folkundervisning.

Av bokens 219 sidor upptar Hamiltons tillägg 70. Först lämnar han en redogörelse för de tre folkens bildning och historia i äldre tid, före reformationen. Så följer en skildring av Danmark, som fick sin lag om obligatorisk skolgång redan 1814, och av Norge, som fick sin skollag för landsbygden 1827. Fastän *en fullt önskeränkt religionsfrihet* redan länge varit gällande²⁵ i Norge (s. 172), framhåller författaren, är religionsundervisningen i norsk folkskola en huvudsak. Han rekommenderar sina landsmän att uppmärksamma den norska folkskolestadgan.

De sista 40 sidorna ägnas åt svenska förhållanden. Hamilton är sakkunnig som få, eftersom det var han, som 1840 ledde förhandlingarna i RD:s Ekonomiutskott, där propositionen om folkskolan behandlades. Utförligt dröjer han vid Agardhs och Hans Perssons debatt samt religionsundervisningens *”statskyrkliga”* (s. 198) karaktär.

Folkskolans fostrande betydelse framhåller han i varmhjärtade ordalag mot slutet. ”I brottens och lagöfverträdelseernas väsentliga minskning under de sista årtiondena kan man ej undgå”, skriver han, ”att se ett de vackraste bevis på den välgörande inverkan folkskolan utöfvat på folkets pligtkänsla, laglydnad och sedlighet”.

Kronprins Oskar hade hänvisat till amerikanarnas insatser för sin folkundervisning. 1852 utkom Siljeströms på självsyn grundade arbete Om bildningsmedlen och bildningen i Förenta staterna.²⁶ Det är ett stort verk, i 45 kapitel späckat med fakta. Författaren

²⁴ Det kan ju tänkas, att Hamilton känner stoltheten sårad genom Laveleys framhållande av just det norska folkets läskunnighet.

²⁵ Det norska ”konventikelplakatet”, som gjorde Hauge till något av martyr, upphävdes 1842. Men ortodoxa enhetskyrkliga ideal dominerade i Norge åtminstone till sekelskiftet. Björnson m. fl. levererade våldsamma bataljer mot statskyrkan och prästerskapet. — Hamiltons ord ovan ger en otydlig bild av läget i Norge.

²⁶ Siljeström, Resa i Förenta Staterna, del I, Stockholm 1852. Underrubriken är Om bildningsmedlen och bildningen i Förenta staterna.

framhåller staterna Massachusetts och New York som mönsterstater i fråga om folkundervisning. Han fastslår kategoriskt, ”att i ett land, hvarest en fullkomlig religionsfrihet råder, blir religionsundervisningens uteslutande ur folkskolorna rentaf en nödvändighet, såvida eljest något system af offentliga folkskolor skall finnas”²⁷ (s. 229).

²⁷ Samtidigt har han dock gjort erfarenheter och reflexioner, som han redovisar på följande sätt.

”I de flesta folkskolor, åtminstone i Nya England, är bibelns läsande bibehållet; dock har detta på många ställen blifvit afskaffadt och borde otvivelaktigt, i öfverensstämmelse med rådande principer, afskaffas, helst det till och med af en kristen sekt, nemligen katolikerna, ogillas. Likaledes bibehålles väl ännu i allmänhet bruket att göra bön i skolan, ehuru äfven det måst på många ställen afskaffas, för att befria skolan från hvarje misstanka för sekterism. Någon egentligen dogmatisk undervisning förekommer aldrig. Men man måste litet känna religionens natur, om man tror, att en sannt religiös anda ej kan finnas och befordras i en skola, med mindre denna göres, i större eller mindre grad, till ett teologiskt seminarium. Äfven om icke ett ord dogmatik läres, ja till och med om bibeln icke läses, kan likväl, efter min tanka — och många amerikanska skolor, bland andra, hafva gifvit mig praktiskt bevis derpå — hela undervisningen och diskiplinen vara genomträngd af en så ren anda af religion och kristendom, att denna otvivelaktigt måste anses mera värd, än utanläsningen af en katekes eller ett compendium theologiae dogmaticae. Någon torde vilja medgifva, att ett slags religiositet verkligen bör kunna åstadkommas under nyssnämnde förhållanden; men, frågar han, månne detta blir någon *kristlig* religiositet? Jag frågar tillbaka: hvad annat skulle det blifva i ett *kristet* land? Men utan att vidare strida härom, visserligen bör det medgifvas, att en allmänt religiös anda, der den finnes, måste anses såsom åtminstone en god grundval för kristendomen.

Den positiva kristendomskunskapens meddelande är till en hufvudsaklig del öfverlemnadt åt söndagsskolorna (sunday-schools), hvilka i Amerika ensamt hafva detta föremål för sin verksamhet. Detta slags läroanstalter infördes redan år 1790 i Amerika, genom metodisternas försorg, och flera smärre associationer uppkommo efterhand till deras befordrande, till dess omsider år 1823 ”The american sundayschool union” stiftades. Denna förening har sitt hufvudsäte i Philadelphia” (s. 232 f.).

Fastän han inte direkt utsäger det, är jämförelsen gjord med svenska förhållanden för ögonen. Var han har sina sympatier, är lätt att se. Siljeströms egen fromhet är snarlik Linnés — bäst kommer det fram i hans känsla för gudsuppenbarelsen i naturens ordningar. Vad angår de amerikanska folkskolornas ställning till religionen, är han angelägen framhålla, att deras roll ingalunda är den blott negativa, att ej vara fientliga mot religionen. ”Deras inflytande på den

Under åren 1853—54 utkommer Dagens Häfder, i vilken främst Siljeström är verksam. Här menar han sig ha större möjligheter än i en bok att skapa opinion för sina åsikter. Han försummar inte tillfället att framlägga förslag till förbättring av religionsundervisningen. Han är medveten om att hans förslag i mångas ögon har ett speciellt fel, nämligen att vara amerikanskt. Dessa kritiker söker han få till meningsfränder genom sitt erkännande, att hans förslag har amerikanskt ursprung — ”jag vet sannerligen inget annat, som duger”, skriver han. Först och främst innebär förslaget, att *folkskolläraren icke skall vara religionslärare*. De enda, åt vilka han vill anförtro uppdraget, ”är de *verkligt religiösa människor*, som finnas, de må vara präster, skollärare eller andra medborgare”.²⁸

Men en resenär med nitälskan för religionsundervisningen kan styra kosan åt annat håll, än Siljeström gjort, och uttrycka sin uppskattning av den fasta struktur i undervisningen, som det dogmatiska stoffet förmenas giva.

Toréns berättelse 1863 om religionsundervisningen i några främmande länder²⁹ är präglad av en uppfattning, som går stick i stäv mot Siljeströms.

kristliga religiositetens utveckling och befordrande är tvärtom af den mest positiva och välgörande beskaffenhet” (s. 232).

Ytterligare ett citat (s. 238): ”Det är en högst anmärkningsvärd omständighet, att i Amerika ej blott den allmänna folkundervisningen står utom all pressterskapets kontroll, utan äfven allt hvad till söndagsskoleväsendet hör, således den väsentligaste delen af folkets religiösa uppfostran, näst den som erhålles i hemmet, företrädesvis, om ej uteslutande, handhafves af lekmän.”

²⁸ Dagens Häfder, 5/1853, s. 126 f.

²⁹ Torén, Om religionsundervisningen i några främmande länder, Stockholm 1863. — Även återgiven i författarens bok Uppsatser i andliga och kyrkliga ämnen, Stockholm 1871.

Torén blev i Uppsala filosofie doktor 1836 och teologie doktor 1860. Han var professor i pastoralteologi samt domprost i Uppsala 1865—89. Hans lärdom och arbetskapacitet blev utnyttjad vid flera kyrkomöten, och han var en bemärkt medlem i olika kyrkliga kommittéer. Framför andra kan Spener betraktas som hans andlige fader, och han återkommer gärna till denne i både tal och skrift.

Fastän Torén personligen sålunda har lågkyrklig fromhetsprofil, bör han betraktas som representant för den kyrkliga linjen i stort vid denna tid. Såväl

På regeringens uppdrag företog Torén en resa 1861—62, som gick genom evangeliska stater i Tyskland, därtill England och Skottland samt i förbifarten Danmark. Uppgiften gick ut på att göra iakttagelser beträffande religionsundervisningen.

Torén värderar efter andra grunder än Siljeström. Belysande för hans värderingssätt är den bedömning, som han låter komma Pestalozzi till del. ”Om ock denne mans sträfvanden”, skriver Torén (s. 6), ”icke egde någon sannt christlig halt, må dock den värma, den entusiasm, som dref honom själf och som han derföre förstod att väcka hos andra, nemligen entusiasmen för folkets, för människornas bildning och lyftning, icke underskattas”. Pestalozzis lärjunge i Tyskland, Diesterweg, beskrives som en man (s. 7), ”outtröttlig och lågande i sin ifver, men utan aning om christendom”. Längre fram heter det om Diesterweg (s. 37): ”Hans Rheinische Blätter, hvilka icke blott äro emot tron och hängifvenheten för Jesus Christus, såsom den frälsande gudamänniskan, utan äfven med afseende på Guds väsende och tillvaro uttalar den största likgiltighet, läsas af många skolans män med begärlighet, helst som den gamle mannens nästan älskvärdt naiva entusiasm för undervisningen och folkbildningen icke på ålderdomen förnekar sig.”

När Torén i lyriska ordalag, som han gärna brukar, talar om islossning, vårvind över Tysklands stater, har det sin grund i att undervisningen om Jesus som dygdemönster och vishetslärare börjar vika för undervisningen om Guds enfödde son, Frälsaren.

Han är inte blind för utanläsningens faror men vill också betona den glädje, som en fast minneskunskap utgör. Han passar på att göra detta samtidigt som han jublar över den tyska psalmskatten och ”den Germaniska stammens stora fallenhet för sångens betydelsefulla gåfva”.

”Psalmläsningen i Preussen sättes alltid i harmoni med den årliga festetid de tillhöra. Derigenom komma barnen att verksamt deltaga i alla dessa

lärarsammanträdet som AK:s debatt kring Mankells motion utgör bevis för den förankring i folkdjupet, som ”religionsundervisningens statskyrkliga karaktär” — orden är Hamiltons — kan lita till. Man bör ha i sikte, att det är män som Siljeström, Hamilton, Hedin och Mankell, vilka arbetar i underläge och mödar sig om att ändra folkopinionen, medan Torén snarast företräder densamma.

kyrkans höga lifsbestämningar: dessa sånger blifva för hvarje gång, för hvarje nytt kyrkoår liknande kära vänner, hvilka man får återse. Dessa luftiga och ändå så mäktiga ord, som passa så väl för unga hjertan och läppar, hvilka stöd äro de icke för den höga dogmen; huru, helst när de tillika vid lämplig tidpunkt höja sig på melodians segrande vinge, inpräglade ej dess himmelska innehåll outplånligt i den späda själen!" (s. 17—18).

Toréns tillfredsställelse är stor, när han i Hannover påträffar en katekesundervisning, som är kombinerad med ett studium i Skriften. Den stora uppgiften i religionsundervisningen är "att föra bibelsanningarne in i lifvet".³⁰

När Torén kommit till England, gör han erfarenheten, att den kateketiska meddelelsen träder i bakgrunden, medan umgänget med den heliga skrift framträder så mycket starkare (s. 84). "Öfverallt, der undervisningen har fått något lif, i hvilket religionssamfund som helst inom Englands landamären, är bibeln på ett nästan mer

³⁰ Vi låter honom själv komma till tals i följande citat (s. 69): "Omisskännlig är härstädes den evangeliskt-lutherska typen för religionsundervisningen, för så vidt man lägger en synnerlig vikt derpå, att de väsentliga lärosatserna ställas rätt bestämda och afrundade fram för dem, som undervisas. Man önskar här, liksom man önskar i Sverge, att folket med dess barnskaror, dess borgare, dess allmoge, dess arbetare, dess dagsverkare, hvilka alla sträfva i sitt anletes svett, skola erhålla till sin egendom vissa klara, bestämda, i hjerta, själ och sinne kvar-sittande satsar: satsar, hvilka på en gång låta gömma sig i dessas minne och tillika kunna tjena till en rik och ingående utveckling för de bildade och i tankens rörelser öfvade. Så väl här som i Mecklenburg synes man djupt känna, att det dock ligger en välsignelse deri, att man kan visa folket till något, som de med alla sina själsförmögenheter, äfven med minnet, kunna omfatta. Man känner fördelen af att kunna vädja till en utsago i katekesen. Det är en fördel vid predikan, en fördel på flera punkter af själavården. Men liksom en motsatt riktning, så framt sjelfva utförandet ej sker med dess större omsorg, lätt kan vålla ett förflyktigande af ämnet, så ligger här å andra sidan ej fjärran den motsatta faran af dess stelnande i ett själlöst formväsende. Redliga män beklaga uppriktigt, att ett sådant äfven härstädes, under en den andliga tröghetens och slapphetens ålder, för hvilken Hannover icke varit förskonad, snart sagdt, fått öfverhanden. Men det är för oss från det vi här sett och hört alldeles klart, att äfven här försiggår i detta hänseende en inre utveckling och lyftning, ett inre arbete, som syftar till en förbättring, en sådan, som blott på *den* vägen kan åstadkommas, att hädanefter Guds omedelbara ord får mer att säga vid religionsundervisningen. Man synes jemväl här öppen för den stora uppgiften i religionsundervisningen, att föra bibelsanningarne in i lifvet."

öfvervägande och uteslutande sätt än i något annat land i verlden den bok, hvarmed man i denna undervisning sysselsätter sig. Derföre kallas religionsstunderna så godt som aldrig med något annat namn än 'scriptural lessons' eller 'biblical lessons'."

Vad de skotska förhållandena angår, konstaterar Torén, att skillnaden mellan religionsundervisningen i Skottland och England ligger i att det kateketiska elementet har vida större betydelse i Skottland. "Sedan 1648 har skotska kyrkan ägt två katekeser, en större och en kortare. Den kortare är den grundval, hvarpå christendomsundervisningen varit byggd i Skottland under tvenne sekler. Boken har under alla skiften och vexlingar, kyrkan undergått, varit den medelpunkt, omkring hvilken de troende hafva samlat sig; den har näst Skriften lyst otaliga fram till den saliga evigheten" (s. 103 f.).

Den uppskattning av katekesundervisningen, Torén lägger i dagen, när han rapporterar resultaten av studieresan, får inte lända till missuppfattningen, att han är en försvarare av katekesundervisningen i 1860-talets Sverige. Som motståndare till neologin blir han kritisk mot Lindbloms katekes. Hans försvar för memorerandet i all undervisning utesluter inte, att han förklarar mekanisk katekesutanläsning som ett pedagogiskt missgrepp. Vid KM 1868 motionerar han om att en ny katekesutarbetning måtte komma till stånd. 1871 publicerar han uppsatsen Ett ord om religionsundervisningen i Sverige,³¹ där han ånyo pläderar för ny katekes. En sådan kommer också, 1878 års katekes, men den visar sig knappast infria Toréns förväntningar och innebär ingen nämnvärd vinst för undervisningen.

I Toréns rapport från Preussen figurerar Diesterweg³² på några ställen. Mer än en skiss kan man kanske inte begära. Men skissen

³¹ Torén, Uppsatser i andliga och kyrkliga ämnen, Stockholm 1871, s. 303.

³² Adolf Diesterweg (1790—1866) växte upp i Siegen, ett tiotal mil öster om Köln. Hans far och förfäder, även på modernet, var jurister, och två av hans äldre bröder valde samma utbildning. Med sitt skarpa omdöme, sin rättskänsla och sin stridbarhet vansläktades han inte, fast han själv valde lärarbanan. 1817 erövrade han doktorsgraden i Tübingen. 1832 tillträdde han rektoratet vid seminariet i Berlin. 1847 avsattes han från sitt ämbete. Han ägnade sig därefter åt författarskap samt förde lärarkärens talan som ombud för Berlin vid lantdagen. Vid 100-årsminnet 1890 kunde han hyllas som Pestalozzis främste lärjunge i Tyskland och som en av den tyska folkskolans främste nydanare. — Om-

kunde gjort större rättvisa åt mannen. Det får nog sägas, att Torén står oförstående till de bevekelsegrunder, som dikterat Diesterwegs framträdande och handlingssätt. Starka skäl talar för att vi bör sluta utblickarna med en teckning av pedagogen och hans uppfattning av folkskolans religionsundervisning.

Den vårvind över Preussens skolväsen, som Torén säger sig uppleva, beror på att Diesterwegs idéer trängts tillbaka — dessa i Toréns ögon typiska 1700-talsidéer, nu äntligen förklarade inte gångbara. Att de i hög grad hade framtiden för sig, även i Sverige, det kunde och ville Torén ej tänka. Neologisk kulturoptimism och frisinnad allmänreligiositet kunde han ej gilla.

Diesterwegs³³ avsättning 1847 hade sin grund i konflikter med kyrkan och de i Preussen överlag rådande patriarkaliska förhållandena. Han, som arbetade för folkskolans och lärarnas oberoende ställning, blev både direkt och indirekt beskylld för uppviglingsförsök. Sedan revolutionsåret 1848 hade gått till ända utan att några reformer blivit sporda i Preussen, tog Fredrik Wilhelm IV själv till orda vid ett lärarmöte. Han hävdade, att folkupploppen i Berlin 1848 hade sin grund i folkskolläraernas nymodigheter, ”den gudlösa pöbelvisdom”, vari de undervisade.

För att hålla folkskolan i fast grepp utfärdades 1854 de s. k. skolregulativerna. De hade både politisk och pedagogisk innebörd. Diesterweg uppfattade dem så, att Pestalozzis sokratiska undervisningsmetod, vädjande till elevens eftertanke och sanningssökande, skulle hållas tillbaka till förmån för den anvisande metoden. Han bekämpade oförsonligt detta enligt hans mening reaktionära strävande i pedagogiken. 1872, sex år efter hans död, upphävdes regulativerna.

kring 1815 hade Diesterweg i Frankfurt a.M. livlig kontakt med en av Pestalozzis direkta lärjungar vid namn de Laspée.

Hans huvudverk är *Wegweiser zur Bildung für Lehrer* (1834—35).

Se Berg, *Folkbildningspolitikern Adolf Diesterweg* — ett hundraårsminne, Stockholm 1890 (Studentföreningen Verdandis småskrifter nr 26).

³³ Tidigt stod det strid kring Diesterweg, och själva namnet blev föremål för anspelningar. En pastor Marquard tydde hans namn såsom düster Weg. Längre fram tydde vännerna namnet såsom Dies-der-Weg. Se Berg, a. a. s. 40 och 57. — För att lämna rektoratet uppställde Diesterweg villkoren, att det skulle ske utan kränkning av hans ära och utan minskning i hans lön. Detta beviljades.

Man får intrycket av Fridtjuv Bergs minnesskrift, att han har för lätt att se saker och ting ensidigt ur Diesterwegs synvinkel. Regulativernas innebörd och männen bakom dem var inte så mörka, som Berg framställer dem. Termen regulativ innebär anvisning, riktlinje — inte bestämmelse, krav. Det var inte fråga om preussisk drill, och lärarna kunde nog utforma undervisningen efter personlig stil. Religionsundervisningen blev inte begränsad till katekesläsning. — Toréns reserapport, från just regulativernas tid, ställer den preussiska religionsundervisningen i ljusare dager, än vad Berg vill göra. Visserligen har Torén sina syften, men hans framställning, byggd på självsyn under den aktuella tiden, måste tillmätas större värde än Bergs.

Med denna avvägning är vi inne på frågan om Diesterwegs syn på folkskolans religionsundervisning. Problematiken är följande. Som folkbildningsman i Pestalozzis frisinnade anda vill Diesterweg slå vakt om folkskolans religionsundervisning. Utan religion kunde intet barn uppfostras, menade han. Om ämnet avlägsnades, skulle omedelbart kyrkan rycka in — och än mer, därmed rycka till sig ett väsentligt område av de ungas fostran. Varje kyrklig riktning och sekt kunde befaras undervisa i sin bekännelse med markerat avståndstagande från andra. Folkskolans män och samhällets myndigheter skulle ha försatt sig i åskådarnas passiva roll; infriandet av idealet, den för alla gemensamma medborgarskolan, vore förverkad i en okontrollerbar splittring. Detta resonemang, som kan beläggas hos Diesterweg, innebär ett avståndstagande från det amerikanska systemet, från en Siljeströms, en Hedins eller en Mankells förslag till lösning av religionsundervisningens problem. En sådan väg till vänster måste avvisas.

Vägen till höger — det skulle innebära att gå den i Diesterwegs ögon patriarkaliska, frihetskävande kyrkans väg i religionsundervisningen. Hur skulle det i tidens längd bli för bekännare, hörande till andra kyrkor än majoritetskyrkan? Hur skulle det bli för de frisinnade? Den folkskola, som han ville förverkliga, skulle vara en medborgarskola med den fria personlighetens utveckling som mål; det gällde självverksamhet i det sannas, godas och skönas tjänst. Hellre avsättning än vara lärare i tvångströja! — Så blev det också för Diesterweg, och han avlägsnades från sitt rektorat. Hans rättskänsla uppreste sig mot förfarandet. Men bitterheten mildrades av

att han hade sin vision av framtidens folkskola. I fråga om religionsundervisningen skulle man varken gå vägen till vänster eller till höger.

Tertium datur. Man skulle välja vägen rakt fram: lösningen låg enligt Diesterweg i en folkskolans religionsundervisning, som vore historisk och allmänreligiös, inte systematisk och dogmatisk. Den skulle följa de psykologiska lagarna för all undervisning, varvid det vore riktigast att meddela bibliska berättelser, särskilt ur Jesu liv, vilka kunde omdana sinnet och mana till praktisk kristendom.

Det är dessa åsikter,³⁴ vilka på svensk mark leder till förslag för religionsundervisningens anordning, som blir debatterade in i våra dagar.

C. Kring förslag och motioner.

Kristendomsundervisningens konfessionella ställning är föremål för behandling i tre arbeten, till vilka vi anknyter, nämligen Dahlboms från 1927, SFH III och IV från 1942 och 1940 (författare är Sörensen respektive Bruce) samt Salqvists (Folkskolans kristendomsundervisning) från 1947. Medan de sistnämnda arbetena genomför en historisk uppläggning, vinnlägger sig Dahlbom om att därjämte få stoffet systematiskt-teologiskt behandlat.

I det syftet hävdar han, att kristendomsundervisningens konfessionella ställning är en fråga, som blev aktuell genom influens från tre håll, a) från dissenters och frikyrkliga; b) från kultur-

³⁴ Före Diesterweg är det framför allt filantropismens skapare Basedow, som direkt ivrat för den konfessionslösa religionsundervisningen, särskilt i sitt arbete *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfarth, mit dem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis* (1768). I anslutning till religionsundervisningen ivrar han också för skolans emancipation från kyrkan. — Se Landquist, a.a. s. 116 f, Filantropismen.

Helt allmänt kan man våga påståendet, att vad vi kallar konfessionslös religionsundervisning är en för upplysningen typisk företeelse. Därmed är också sagt, att kravet i Sverige på konfessionslös religionsundervisning inte kan föras tillbaka enbart på Diesterweg. Samma åsikter kan föreligga som parallellföreteelser.

radikalismen; c) från den nya historiskt orienterade teologin (s. 384). Mer parentetiskt vill vi säga, att det är förvånande, att inte Linderholm³⁵ omnämnes. Sedan måste vi hävda, att Dahlboms trepunktsuppläggning är otillräcklig, eftersom den inte ger tillbörligt utrymme åt de pedagogiska sakskalet. Dessa skulle ha samlats under en särskild punkt, varvid delvis synpunkter och personer, som Dahlbom nu behandlar under övriga punkter i stället skulle haft sin plats under punkt d), kallad influens från psykologi och pedagogik. Kristendomsundervisningens pedagogisering är ett lösensord, som hör samman med Berg. Genom sin betoning av relationerna mellan Rudenschöld och Berg blir Salqvists arbete av intresse och innebär en fördjupning jämfört med Dahlboms.

Nedan systematiserar vi händelseförloppet genom att gruppera detsamma under angivna fyra aspekter; det framgår därigenom, att vi är Dahlbom tack skyldiga för hans behandling av frågan.

a. *Influens från dissenters och frikyrkliga.*

Det är en truism att framhålla, att kritik från sekteriska grupper sida mot den gängse kristendomsundervisningen³⁶ och dess dogmatiska linje uppkom under senare hälften av 1800-talet. Det som emanerar från en enhetskyrklig uppfattning, utgör en stötesten för det sekteriska tänkandet, som bygger på den religiösa individualismens princip. I första hand kommer baptismen i blickfältet med dess krav på fullständig religionsfrihet i förbindelse med politisk och social frihet. 1855 framträder förutvarande prästmannen Anders Wiberg som ledare för baptistförsamlingen i Stockholm. Kolportörernas verksamhet låter sig från 1850-talet tydligt avläsas i tidningspressen. Det förspörjes oro i flera landsändar, förorsakad av de nya uppfattningarna om dop och nattvard. Efter hand framträder Waldenström tydligt som den frikyrkliga oppositionsledaren

³⁵ Det är hans utredning *Från dogmat till evangeliet!* vi har i sikte såsom varande uttryck för de aspekter inom teologin, som Dahlbom under c) vill framhålla.

³⁶ Termerna kristendomsundervisning och religionsundervisning användes här såsom synonyma.

i både RD, press och bönhus. Å ena sidan måste folkskolans målsmän ställa frågan, hur man skulle förfara med barnen till sekteriska föräldrar beträffande religionsundervisningen. Å andra sidan måste de fråga sig, hur man skulle förfara med lärare, som inte stack under stol med deklARATIONER, vilka stred mot kyrkans beaktelse.

Det kom till rättsliga åtgärder mot både lärare och barnaföräldrar, som förkunnade sekteriska åsikter.³⁷ I tidskriften Föreningen finns ett flertal artiklar under tiden 1857—62, som bär vittne om problemen och deras svår bemästrade tillrättaläggande. Samma vittnesbörd möter i tidskriften Folkskolans vän, vilken företräder den hävdvunna kyrkliga religionsundervisningens linje, och Svensk Lä-

³⁷ Folkskolläraren Nils Frykman i Sunne är ett rättsfall från 1883, som belyser rådande förhållanden. 1880 blev Frykman ordförande i ortens Ansgariiförening, som efter schismen mellan Evangeliska Fosterlandsstiftelsen och Waldenström ställt sig på den senares sida. 1882 blev Frykmans son döpt av en lekman. Av den anledningen gav skolrådet en varning till Frykman. Denne överklagade, först hos domkapitlet i Karlstad, sedan hos Kungl. Maj:t. Av Kungl. Maj:t infordrades förklaring från domkapitlet, varvid biskop Rundgren till protokollet dikterade ett yttrande med bl. a. följande innehåll. Genom att låta sitt barn döpas av lekman har Frykman givit "ett föredöme för barn, föräldrar och församling, som är av allra betänkligaste art och som måste göra honom oskicklig till förrättande av en lärares tjänst, ja, det är ett så dåligt uppförande, att han omöjligen, såvida han icke rentav förfaller i lastbarhet och brott, de där av den borgerliga lagen bestraffas, kan göra sig skyldig till något mera dåligt uppförande! Därmed överträder han kyrklig lag och ordning, därmed förnekar han församlingens prästerskaps skicklighet att meddela sakramenten, därmed kastar han en skugga över den kyrkliga ordningens handhavare i fråga om nådemedelsförvaltningen, vilken jämväl måste beröra prästens övriga verksamhet. Med vilka tankar skall barnet se prästen inträda i folkskolan att övervaka lärarens arbete, med vilket förtroende skall ungdomen träda in i nattvardsskolan att emottaga prästens undervisning, med vilken hängivenhet skall församlingen lyssna till prästens ord vid gudstjänsten eller husförhören eller andra andaktstillfällen, då folkskolläraren inom församlingen, som enligt folkskolestadgan skall i allt sitt förhållande giva ett gott föredöme, till den grad missaktar församlingsläraren, att han vid sitt barns dop föredrager lekmannen framför prästen ställande sin vissa övertygelse gentemot den apostoliska förmaningen att vara all mänsklig ordning undergiven för Herrens skull?" — Frykman ansåg sig nödsakad att ta avsked från sin lärarbefattning. Han predikade och författade andliga sånger, tills han 1887 kallades till Chicago som föreståndare för Svenska Missions-Tabernakelförsamlingen. Han dog 1911. — Anförts efter SFH, III, s. 314 f.

retidning, organ för Sveriges allmänna folkskolläraryörening (SAF). Som kårorgan strävar Svensk Läraretidning, där Hammarlund och Berg anger tonen, att dämpa lidelserna och motverka fanatism — man finner situationen olustig, när en lärare för religiösa åsikters skull får schavottera inför rätta.

Svensk Läraretidning 1902 (s. 934) uppehåller sig vid den s. k. Flädieaffären,³⁸ som gav genljud i vida kretsar. En lantbrukare i Flädie var baptist och höll av det skälet sina barn borta från katekesundervisningen i folkskolan. Skolrådet ville inte stillatigande vara med om en så uppenbar obstruktion. När till sist inget annat hjälpte, blev barnen genom skolrådets försorg placerade i annat hem och överförda till annan skola för att kunna fullfölja sin skolgång. Barnafadern krävdes på de kostnader, som inackorderingen medförde. Skolrådet handlade knappast ärendet med takt, men å andra sidan var faderns obstruktion av sådan art, att det inte var ur vägen — så resonerade man i skolrådet — att statuera ett exempel. En företagen undersökning av ärendets behandling visade, att skolrådet inte hade gått utanför, vad folkskolestadgan föreskrev.

Flädieaffären fick sin fortsättning vid RD 1903. Baptistsamfundets ledare, redaktören Byström, framlägger 5 motioner i AK 1903, varibland nr 137 angående kristendomsundervisningen i folkskolorna. Den är direkt föranledd av Flädieaffären, vilken i motionen figurerar i följande ordalag:

"I somliga fall hafva föräldrar, som ej fått sina barn befriade från katekesundervisningen, alldeles vägrat låta dem gå i folkskolan. De hafva då, så godt de kunnat, sökt att på annat sätt bibringa barnen vederbörliga kunskaper. Ett sådant fall föreligger nu från en socken i Skåne, där den själfskrifne skolrådsordföranden icke gillat, vare sig att en pensionerad skolmästare undervisat barnen privat i det ifrågavarande religiösa lilla bondehemmet eller att barnen insattes i en privatskola, utan har han farit fram så hårdhänt med den förment irrlärlige, att det väckt stort uppseende och framkallat mycket deltagande för såväl barnen som föräldrarna."

Invändningarna mot katekesen i skolorna, skriver motionären, har varit tvenne, nämligen dess svårfattlighet för barnen och det ofta förhatliga utanläsningsplugget. Härtill kommer på senare tiden

³⁸ En redogörelse återfinnes också i SFH, IV, s. 398 f.

en tredje invändning, nämligen katekesens oriktiga innehåll, särskilt gällande en del läror, som framställes i fjärde och femte huvudstyckena. Många föräldrar anser sakramentallärorna i dessa huvudstycken vara oskriftenliga. Motionären föreslår, att fjärde och femte huvudstyckena måtte utgå från läroplanen och i stället förläggas till vederbörlig konfirmationsskola.

AK:s tillfälliga utskott nr 1 behandlar (nr 33) denna Byströms motion nr 137 jämte två andra rörande kristendomsundervisningen i folkskolorna, nämligen motion nr 189 (om att föräldrar, som omfattar en annan kristen lärouppfattning än den evangelisk-lutherska och som själva drar försorg om sina barns undervisning i kristen tros- och sedelära, må äga rätt att för sina barn erhålla befrielse från undervisningen i katekes i folkskolan) och motion nr 193 (om föreskrifter rörande kristendomsundervisningen i folkskolan att denna undervisning i högre grad än hittills varit fallet måtte bli avpassad efter barnens mottaglighet och behov).

Berg sitter som ordförande i utskottet. Detta ställer sig positivt till motionerna nr 189 och nr 193 men avvisar nr 137. Motivering är följande. Icke blott beträffande fjärde och femte huvudstyckena föreligga skiljaktiga meningar bland de kristna utan också i de övriga, särskilt i det andra huvudstycket. Den av Byström förordade utvägen skulle därför svårigen leda till målet. ”Härtill kommer det enligt utskottets mening principiellt oriktiga uti att låta planläggningen af den allmänna folkskolans kristendomsundervisning bestämmas efter uppfattningar, som icke göra sig gällande hos det stora flertalet af vårt lands befolkning utan endast hos ett fåtal.”

När frågan upptogs i AK,³⁹ begärde först Branting ordet och erinrade om de personers belägenhet i fråga om folkskolans kristendomsundervisning, ”som i grundväsentliga afseenden afvika från den kristna världsuppfattningen”. Han fortsatte: ”Jag vill icke nu rulla upp frågan i hela dess vidd. Jag vill vid detta tillfälle blott göra en, såsom mig synes, lämplig erinran därom, att krafvet på fullständig religionsfrihet i skolorna, fattad i betydelsen af befrielse från allt hvad dogmatisk religionsundervisning heter, är ett kraf-

³⁹ AK:s protokoll 1903, 4, lördagen den 2 maj e. m.

som måste framställa sig med växande styrka och som har framtiden för sig.”

Berg förklarade som sin mening, att han ansåg det icke *önskvärt*, att föräldrar i större antal begärde befrielse från religionsundervisningen. ”Det riktiga är enligt min uppfattning”, fortsatte han, ”att *hvarje* folkskolebarn deltagar uti undervisningen i *alla* de folkskolans ämnen, som motsvara dess åldersstadium och lärokurs, religionsundervisningen ej undantagen”. — Yttrandet är ett typiskt utslag av Bergs totalåskådning. Med konsekvens tar han till orda i allehanda skolfrågor just för att varje hans inlägg har sin grund i en totalvy.

I föregående kapitel har vi haft anledning dröja vid den religiösa brytningstiden i vårt land. Nyevangeliismens kyrkokritik försatte kyrkan i trångmål. Det fortgående brydsamma läget avspeglade sig kanske starkast i den minskade frekvensen av nattvardsfirare.⁴⁰ Kolportörerna, stundtals kallade konventikelmakare, underminerade kyrklig sed och verksamhet. Barnen kunde här och var i bygderna hållas borta från skolgången — detta på grund av religiösa skäl. I Värmland skedde det redan på 1850-talet.

Utan att förringa väckelsens styrka är det av vikt att fästa uppmärksamheten vid det faktum, att det var mer än religiösa förutsättningar,⁴¹ som beredde jordmån för den nya sådden. Den frikyrkliga åskådningen överhuvud innebar i mångas ögon det friska och växande gentemot de stelnade konservativa dragen i samhällslivet.⁴² Det var också på det sättet, att svårigheter ur sällskaps-

⁴⁰ I sitt Herdabref till Lunds Stifts Prästerskap, Lund 1898 (s. 8) skriver G. Billing: ”Till mycket allvarliga betraktelser manas vi af det faktum, att i antagligen de allra flesta af landets församlingar nattvardsgästernas antal i betydlig grad förminskats. Jag ser häri icke enbart ett dåligt tidens tecken, ty det kan bero äfven därpå, att man mera än förr aktar på nattvardens helighet, och jag önskar ej tillbaka forna tidens allmänna nattvardsgångar. Men å andra sidan kan ej bestridas, att nattvardsbordets öfvergifvande är ett tecken till församlingslivets svaghet och en källa till dess ytterligare försvagande.”

⁴¹ G. Billing skriver i sitt Herdabref 1898 (s. 14): ”De (syftar ej på rörelsens ledare utan på de ledda, de många; förf. anm.) dragas in i den så kallade frireligiösa rörelsen stundom mindre af religiösa motiver än af andra, hvilket lätt låter sig göra, då sagda rörelse visst icke är en enbart religiös utan äfven en social och politisk.”

⁴² Dahlbom, a. a. s. 393 f. ger följande karakteristik: ”Och vad beträffar

och karriärsynpunkter kunde resa sig för den, som, boende på landsbygden, hade en allmänt kulturliberal ståndpunkt. En sådan kunde man föra till torgs i städerna, i litterära salonger på herrgårdarna, bland fint och bildat folk. Var man däremot hänvisad till umgänge med landsbygdens enklare befolkning, kunde man löpa risk att bli utfrusen för sina nymodiga åsikters skull. Folkskollärarna hörde till den grupp, som var mest utsatt.⁴³ Om nu folkskolläraren anslöt sig till väckelsens bärare, kunde det bli möjligt att undvika mången svårighet, rentav trakasseri. Man fick utlopp för sin bildningsiver, för sina reformsträvanden, för sitt nykterhetsintresse,⁴⁴ för sina demokratiska ideal, för sin fromhetstyp — och

den under 1880- och förra hälften av 1890-talet akuta frågan om folkskollärarnas frikyrklighet, så upphörde den rätt snart att vara aktuell. Frikyrkorörelsen såsom en rent religiös rörelse hade passerat sin kulmen och utövade icke längre samma fascinerande inflytande som förut. En omständighet, som förtjänar särskilt beaktande, är att, när bland 1880-talets folkskollärare de frikyrkliga idéerna hade jordmån, så berodde detta, där som annorstädes, förutom på de religiösa motiven, på att frikyrkligheten då representerade det nya, friska och oppositionella. På samma gång som anslutningen till den frikyrkliga rörelsen bottnade i religiösa orsaker, gav den ock utlopp åt oppositionell frihetssträvan. Längre fram fick denna en avledare i folkskollärarnas allmänpolitiska och kärpolitiska strävanden.”

⁴³ G. Billing skriver i sitt Herdabref till Vesterås Stifts Presterskap, Lund 1884 (s. 28): ”En folkskollärare på landet har i de flesta fall en ganska svår ställning. Ofta är han eller åtminstone känner sig vara mycket ensam stående. Af flera grunder har han vanligtvis svårt för att rätt sammansluta sig med allmogemännen och mellan honom och församlingens pastor är afståndet för stort för en närmare umgängelse. Redan i denna hans ställning ligger en frestelse till missnöje, och de missnöjdas faror äro väl kända.”

⁴⁴ E. H. Thörnberg yttrade i ett radioföredrag hösten 1939 med rubriken ”Minnen från den svenska nykterhetsrörelsen kring sekelskiftet” om folkskollärarna och nykterhetsfrågan bl. a.: ”Den svenska folkskollärarkårens insatser i nykterhetsrörelsen äro rentav oskattbara. Jag har mött sådana lärare i de mest skilda förtroendeställningar och med de mest skiftande uppgifter inom de olika organisationerna. Lärarne voro ofta allmogens intellektuella förädlingsväxter. Men socialt blevo de stundom föraktade som ogräs på åkerrenen. Nykterhetsivern vart för mängder av denna kår ett medel att hävda sig gentemot storbönder och högre ståndspersoner.

Men lärarne skulle aldrig ha gått denna väg, om inte hos dem härskat så mycken hängivenhet för folkets förkovran och samhällslivets ans. Ofta blevo nykterhetsföreningarna små kraftstationer för folkbildningsverksamheten, och detta

man fick tillfälle att spela en roll. Det är realistiskt att vid en redogörelse framhålla olika bevekelsegrunder, och den på svenskt 1800-tal inriktade sociologiska forskningen torde ha ytterligare att komma med.

Vid sekelskiftet synes frikyrkligheten ha passerat kulmen, och dess dragningskraft börjar minska. Initiativet synes vara på väg att gå över till kyrkans talesmän. Redan genom G. Billings insatser vid KM 1893, då bekännelseskriterierna och den enskildes bundenhet vid dem är under debatt, börjar det bli uppenbart, att det trots allt är liv i kyrkan. I varje fall var det Nathan Söderbloms bestående minne av KM 1893, vars debatter han följde från åhörarläktaren. Einar Billings folkkyrkotanke blir ytterligare en bekräftelse.

Frikyrkligheten är tidigt utsatt för påfrestande slitningar. Sekterism och separatism rymmer inom sig tendensen till oavbrutet fortgående rörelse. Bildandet av 1) Evangeliska Fosterlandsstiftelsen, 2) Svenska Missionsförbundet, 3) Bibeltrogna Vänner är ett åskådningsexempel. Bildandet av 1) Sällskapet Svenska Baptistmissionen, 2) Fri baptistsamfundet, 3) Örebro missionsförening, 4) Filadelfia-församlingen i Stockholm (pingströrelsen), 5) fraktioner inom pingströrelsen är ett annat exempel. Helgelseförbundets tillkomst är det inte heller ur vägen att nämna.

Avsikten med antydningarna — mer kan det inte bli tal om enligt avhandlingens syfte — har varit att ge stöd för påståendet, att frikyrklighetens roll för konfessionslös religionsundervisning i folkskolan minskade undan för undan. I dess olika schatteringar och inbördes stridigheter gav frikyrkligheten själv vittnesbörd om hur hårt konfessionellt bunden den var. Från sekelskiftet var det inte frikyrkligheten, som hade störst slagkraft i fråga om kravet på religionsfrihet. I fråga om kravet på konfessionslös religionsundervisning var slagkraften mindre, eftersom man satsat på att få sköta sina barns religionsundervisning utanför folkskolan. Vid framförandet av detta önskemål fick man övermäktiga krafter ur folkskolans led mot sig, manifesterade i folkbildningspolitikern Berg. Denne hade Svensk Läraretidning till språkrör samt säte och

skedde i stor utsträckning genom dessa lärares intressen och mödor.” — Citatet anført efter SFH, III, s. 308.

stämman ej endast i Sveriges riksdag utan också vid konungens bord.⁴⁵

b. *Influens från kulturradikalismen.*

Siljeströms, Hedins, Hamiltons och Mankells uppfattningar är kända för oss. Hos var och en av dem torde det vara möjligt att med hänsyn till folkskolans kristendomsundervisning framhålla radikala tendenser, mer eller mindre under påverkan från utlandet. Utpräglad radikal i sammanhanget vill vi egentligen endast beteckna Hedin, sådan denne kommer läsaren i möte med sitt nyliberala program i Femton bref. Med tiden ebbat för hans vidkommande den radikala synen, och för de övrigas del är det rimligare att under hela deras verksamhetstid kalla dem allmänt-liberala än radikalt-liberala.

Alla fyra framträder som oppositionsmän mot den samtida kristendomsundervisningen. Härvidlag skall deras insatser ingalunda underskattas. Vi har ju också berett dem tillfälle att komma till tals. Deras linje — med undantag för Hamilton såsom en moderatismens man — innebar, att kristendomsundervisningen skulle skiljas från folkskolan och meddelas på annat sätt, varvid Förenta staternas lösning kunde tjäna som modell. Eftersom denna linje icke blir framtidens i vårt land och aldrig varit uttryck för folkmeningen, kan man förstå, att insatserna — hur lidelsefullt de än utförts — undan för undan förlorar i aktualitet.

Det blir på andra vägar, som kulturradikalismen gör sig gällande, vad beträffar sättet att meddela religionsundervisning, ett ämne, som man inom falangen gärna velat komma ifrån men som på grund av inneboende kraft och förankring i folkdjupet framtvingar ett klart ställningstagande. Folkskollärarnas tilltagande självständighet är av vikt att peka på. Deras kår framstår vid sekelskiftet i skickliga mäns ledning som en maktfaktor att ta hänsyn till i samhällslivet. Från 1880-talet kan man följa folkskollärarkårens livligt ökande intresse för politiska engagemang. Det börjar med kommunala förtroendeuppdrag, där folkskollärarens förmåga att

⁴⁵ Medlem av AK 1891—1916, ecklesiastikminister 1905—06 och 1911—14.

uppsätta skrivelser, föra protokoll och förhandla med myndigheter kommer väl till pass. G. Billing ger sig i sitt herdabrev⁴⁶ 1884 in på en tidsanalys, varvid folkskolan och folkskollärarekåren blir föremål för följande omdömen. "Af henne (dvs folkskolan) kan blifva en härlig välsignelse för vårt folk, men hon kan också för detta bli en stor förbannelse. (s. 24). Äfven om vi med tacksamhet och glädje böra erkänna, att våra svenska folkskollärare i allmänhet äro stilla och i sitt arbete troget tjenande män, så hvarken kunna eller böra vi fördölja för oss, att äfven bland dem framträdt sådana, som tillräckligt tydligt erinra oss om hvilken fara för vårt folk den stora hären af folkskollärare skulle blifva, om den komme att lyda en ond tidsandes ordres" (s. 24—25).⁴⁷ — Den onda tidsandan är mer än ett allmänt religiöst talesätt från en kyr-

⁴⁶ G. Billing, Herdabref till Vesterås Stifts Presterskap, Lund 1884. Vi citerar (s. 25): "En ogudaktig folkskoleundervisning är oändligt mycket sämre än ingen undervisning. . . folkskolan är och blifver en makt, som säkerligen aldrig kan undertryckas; . . lika visst som folkskolan kan bli en förbannelse, lika visst kan hon bli en härlig välsignelse. Jag vill ej inlåta mig på det stora värde, som upplysning och bildning hafva i allmänhet, utan endast erinra derom, att råkhetens öfvervinnande har en ej ringa pedagogisk betydelse för kristlig tro och sed, samt om den stora hjälp, som den direkt kyrkliga verksamheten skulle hafva deraf, att från tidigare är den stora massa barn, som ej i sina hem kunna erhålla någon grundligare kristendomsundervisning, blefve under gudfruktiga lärare föremål för kristlig undervisning och tukt. Kristendomen, endast den, kan bevara folkskolan från den henne hotande faran och göra af henne en välsignelse. Men kyrkan är den af Herren sjelf grundade institutionen för kristendomens meddelande. Därför hänger folkskolans, lika väl som andra institutioners, framtid på hennes sammanhang med kyrkan."

⁴⁷ G. Billing fortsätter med en internationell utblick, där han målar i mörka färger och har en pessimistisk syn både på folkskollärarna in corpore och på folkskolan. De pessimistiska uttrycken gäller visserligen i första hand utlandet men vill säkert också väcka till eftertanke beträffande svenska förhållanden. En ljusare syn på folkskolan lägger han onekligen i dagen 14 år senare i sitt herdabrev 1898. Här heter det (s. 11): "Till det periferiska i en prästmans gärning räknar jag icke hans verksamhet i fråga om folkskolan. Lika oförståndigt som ett stundom hördt lofprisande af folkskolans verksamhet är, såsom skulle denna redan vara eller i framtiden blifva hufvudfaktorn vid vårt folks höjande i religiöst, etiskt och intellektuellt hänseende, lika oberättigad synes mig vara en ej sällan hörd klagan öfver att den svenska folkskolan icke bidragit synnerligen till fostrande af den svenska ungdomen, hvilken under de senaste årtiondena snarare skulle hafva förvildats än förbättrats."

kans tjänare. G. Billings yttrande i herdabrevet 1884 sammanfaller alltför väl till tiden med de socialdemokratiska pionjärerens kamp för att man skall kunna tvivla på att det är deras agitation, som åsyftas. Antiklerikalism och antikapitalism är typiska drag. 1881 hade Palm återvänt till Sverige, där han 6/11 höll vad som kallas det första socialistiska agitationsföredraget i landet. 1882—85 utkom i Malmö hans tidning Folkviljan. 1885 startar tidningen Social-Demokraten. 1887 grundar Danielsson tidningen Arbetet.⁴⁸

⁴⁸ Några exempel på journalistiken i socialdemokratisk press från genombrottsåren må anföras.

I Folkviljan 23/12 1882 står en julbetraktelse, vari följande passus ingår: "Socialismen, denna sköna och ädla lära, har 'frihet, jemlikhet och brödräkelse' till sin devise. Med blodröda bokstäfver stå dessa ord skrifna på vår fana, och det är precis detsamma för hvilket han kämpade och hvilkens högtidsdag vi nu gå att fira. Och likasom han, hvilkens fest vi nu fira, blef hatad, hånad, föraktad och till sist dödad af den tidens prester, stormän och maktegarer, likaså blifva vi socialdemokrater hatade, hånade och föraktade af nutidens prester, stormän och maktegarer".

Enligt Folkviljan 8/11 1884 lyder åttonde budet i arbetarnas livskatekes sålunda: "Hata aldrig 'svartrockarne'; de äro dina bästa vänner; de säga ju dig sitt sista farväl innan du lemna detta sköna jordeliv. Svar: Derför att de gratis (?) gifvit dig tröst, då du saknade bröd. Dessutom: Har du hållit *alla* 'förmyndarnes' budord, får du respas till deras himmel och det med uppräckt händer".

Ur ledaren i Tiden 13/10 1884 göres bl. a. följande analys: "Kyrkan befinner sig onekligen i en belägenhet, som är ödesdiger. Bestormad från två sidor, anfallen både af fritänkare och separatister, öfvergifven både af förnuftet och tron, är hon hänvisad till de enda vapen, som blifvit henne öfriga, åtal och förföljelse, för att freda sitt skinn. Hvad hon på öfvertygelsens väg icke har kunnat vinna, det återstår henne att hämnas med fängelse och böter. Och kanske — är det så man tänker? — skall ett kraftigt uppträdande ännu kunna rädda henne från att falla i grus. Den kyrkliga och den politiska reaktionen gå så gerna hand i hand. De maktegarer i staten skola finna sin fördel i att upprätthålla kyrkan med alla lagliga medel. Men det gäller att raskt gripa sig an. De trognas antal minskas dag för dag, och separatister växa som svampar ur jorden".

I Arbetet läser man 5/1 1892 dikten De vise männen, där det bl. a. heter:

"Men det är ej nog att till dumhetens pris
Man lefvande kungar skall göda,
För att komma i prästernas parad
Skall man offra jämväl åt de döda.

1883 börjar Branting sin publicistverksamhet i tidningen Tiden, där också Hedin, Strindberg och Wicksell medarbetar. Strindberg har hunnit publicera bl. a. Röda rummet, Det nya riket och Giftas, förrän året 1884 är slut. De anförda bevisen må räcka.

I första hand men också i andra och tredje blir teorier, som har Marx, Darwin, Proudhon m. fl. till upphovsmän, diskuterade i svenska arbetarkretsar. Lennstrands propaganda mot kristendom och kyrka blir livligt uppmärksammat. Akademiker som Bengt Lidforss och Knut Kjellberg (som riksdagsman representant för liberala samlingspartiet) sällar sig till Branting och Wicksell och ger arbetarrörelsen djupare intentioner. Med liv och själ hänger

De döda kungarne alla tre
Man borde åt — Österland jaga,
Och skulle en af dem fattas — låt se,
Man kunde en lefvande taga".

I Arbetet 29/6 1892 heter det under rubriken En folkuppviglare: "Liksom flertalet af sina kolleger var han ett slags fri pastor, men ingalunda af Valdenströms eller Oftedals ull. V. är snart halfmillionär och O. predikar askes men bolar i hemlighet med fruntimmer i dussintal — Johannes Döparen däremot var ärlig och 'följaktligen' fattig. Hans enda privategendom bestod i den där kolten af kamelhår, som han snott ihop med egna händer".

31/12 1892 presenterar signaturen Marat i Arbetet Nyårsgubbar — en dramatisk brandsyn. De agerande är Jesus, Satan, Judas och Ahasverus. Satan är den godmodige, som vill, att Jesus skall räcka handen till försoning åt både Judas och Ahasverus, men Jesus avböjer å egna och sin faders vägnar av principiella skäl. Det hjälper inte, att Satan påminner Jesus om att denne ju är den barmhärtige.

Se vidare Rosenberg, Kyrkan och arbetarrörelsen, Lund 1948, kapitlet Den folkliga agitationen. Hur kyrkans folk vid konfrontation med sådana stycken skulle uppfatta den socialdemokratiska deklarationen om neutralitet i religiösa frågor är tämligen självklart.

Samtidigt påverkar tydligt den växande socialdemokratiska rörelsen kyrkan i fråga om diakoni och fattigvårdsengagemang; kyrka och fattigvård är en omkring 1890 aktuell frågeställning, och biskop H. E. Rodhe framför i sin skrift Några ord om de fattigas vård 1889 tanken, att måhända *en* av rötterna till klasshatet rent konkret taget låg i den på kärlek blottade officiella fattigvården (Rodhe, Svenska kyrkan omkring sekelskiftet, Uppsala 1930, s. 43). G. Billings demonstrerade ambition att söka avhjälpa sociala brister och orättvisor i det industrialiserade Västerås, där han bl. a. sitter som stadsfullmäktig 1887—91, lär på något håll ha renderat honom beteckningen "den röde biskopen".

man sig åt folkbildningssträvandena. ABF bildas 1912 med Socialdemokratiska arbetarpartiet (bildat 1889), Landsorganisationen (bildad 1898) och Kooperativa förbundet (bildat 1899) som bärande organisationer. Det är befogat att till dagens generation uttala en varning mot att oreflekterat föreställa sig den socialdemokratiska rörelsen under genombrottsåren i likhet med dess ställning och program i dagens Sverige.

Branting, som har större sympatier för Danielsson än för Palm, leder jämte sina medarbetare partiet med allt fastare grepp in på revisionismens och evolutionens väg, bort från revolutionens. Med iakttagande av parlamentarismens regler skall segern vinnas och löftena infrias. Det blir då nödvändigt att dra upp de stora linjerna för framtiden, och här kommer folkskolan och religionsundervisningen in i bilden. För de ledande männen blir det klart, att i socialdemokratins kamp för det klasslösa samhället och allas lika människovärde hade det varit att motverka sig själv, om man ställt det så, att kyrkan bakom skyddande murar fått förbehålla sig religionsundervisningen och därmed förbunden etisk fostran. Taktiska synpunkter i politiken leder socialdemokratien till ett ställningstagande, som företer likheter med det ställningstagande, vilket pedagogikens företrädare i Diesterwegs anda kommit fram till.

”Arbetarnas strävanden att själva tillvarata sina intressen och att organisera sig sågos med avoghet, och ’munkorgslagen’ 1889 är karakteristisk — den hade till syfte att strama åt agitationsmöjligheterna”.⁴⁹

Så händer det. Vad man på kyrkligt och konservativt håll fruktat, blir den första maj 1890 verklighet inför allas ögon. Rent bokstavligt kommer ett samgående till stånd mellan folkskollärarkåren och socialdemokratien, i det att Berg talar vid arbetarnas demonstration.

För fortsatt inträngande i händelseförloppet är det givande att följa RD:s behandling av frågan om religionsundervisningen. Innan vi gör det, vill vi påminna om den redogörelse, som lämnats i samband med Byströms motion i AK 1903 — vid det tillfället kom kristendomsundervisningens avhängighet av religionsfrihetsprincipen fram, och Branting erinrade om kravet på religionsfrihet i skolorna,

⁴⁹ Meningen ett citat från Andersson, Ingvar, a. s. s. 423.

fattad i betydelse av befrielse från allt vad dogmatisk religionsundervisning heter.

Disponent Räf, frikyrklig högerman från Jönköpings län, framlägger 1909 en motion i AK (nr 7), som går ut på att medlemmar av svenska kyrkan skall få rätt att fritaga sina barn från kristendomsundervisningen i folkskolor och allmänna läroverk. För dissenters är friheten till detta steg sedan länge realiserad, erinrar motionären. Det är smärtsamt, säger han vidare, att på grund av de nyare rationalistiska experimenten på den viktiga kristendomsundervisningens område nödgas tänka på en separation från just nämnda undervisning. Det bästa vore ju att ställa sådana nuvarande kristendomsundervisningsläroverk, som i åskådning, liv och leverne visar sig stå främmande för den kristna läran, helt utanför kristendomsundervisningen. Men eftersom det inte låter sig genomföras, återstår intet annat för kristligt intresserade föräldrar än att, där den officiella skolan visar sig otillfredsställande, deras barn må få tillfälle att på annat håll erhålla bibeltrogen kristendomsundervisning.

Motionen genomgår sedvanlig behandling i utskott.⁵⁰ Dess utlåtande avgives av Edén och utmynnar i hemställan, att motionen inte måtte föranleda någon åtgärd, ”eftersom motionen begär rätt för endast vissa föräldrar, och ej för alla, öfver barnens religionsundervisning”.

Vid debatten i AK⁵¹ hävdar Johansson i Jönköping, att om man följde motionären, skulle ett tillstånd av godtycke och oreda uppkomma i skolvärlden. Biskop von Schéele ger motionären ett erkännande för vad denne velat göra gällande, men yrkar dock bifall till utskottets hemställan. Han säger sig luta åt samma uppfattning som Radikala klubben i dess tecknade framtidsperspektiv, nämligen religionens skiljande från skolan, skolans skiljande från kyrkan och kyrkans skiljande från staten. Men kyrkans representanter, fortsätter han, bör inte ta initiativet till att bryta förbindelsen; det är från det borgerliga samhället, som vi har att tills vidare avbida vårt respass. Måtte blott det borgerliga samhället veta, vad man har att sätta i stället.

⁵⁰ AK:s första tillfälliga utskott 1909, nr 20.

⁵¹ AK:s protokoll 1909, 4, s. 61 ff. onsdagen den 28 april e. m.

”Ty icke lär väl någon besinningsfull människa mena, att samhället kan vara utan åtminstone etisk grundval för ungdomens fostran. T. o. m. Frankrike, som gått längst i det afseendet, föreskrifver, att det uti ofentliga undervisningsanstalter skall finnas undervisning i moral.

Hela frågan gäller sålunda i själfva verket för det vida största antalet tänkande människor att afgöra, huruvida man kan tänka sig en sådan moralisk fostran utan att den hvilat på religiös grund, och någon annan religiös grund än kristendomens gifves icke. För egen del kan jag icke tänka mig det. Se vi på de stora kulturländer, som vi hafva till väster och öster om oss, är öfvertygelsen härom lika fast grundad på båda hållen, om än förverkligandet däraf är i England och i Tyskland något skiljaktigt. I England heter det, att det fysiska och det moraliska äro de synpunkter, som böra vara för uppfostran främst bestämmande. I Tyskland, liksom jag tyvärr finner ställningen äfvenledes hos oss, har det intellektuella fått öfvertaget. Men en moral, hvilande endast på förståndsmässig uppfattning af det rätta, saknar den för lifvet erforderliga kraften. Sed och tradition, känsla och inbillningsförmåga, med ett ord den fullblodiga verkligheten måste beaktas, såvida man vill, att det skall vara verklig, lefvande moral och icke blott en kall moralfilosofi. Den etik, som Radikala klubben talar om med hänsyn till ungdomens fostran, angifves icke närmare; det säges blott, att man håller på inom de arbetande klasserna att skapa en egen *bättre etik*.”

Edén hävdar, att motionären har för snäv utgångspunkt, när det gäller en stor principfråga, vilken måste tagas upp i hela sin vidd, om den skall behandlas. Han antyder i största korthet några befintliga vägar till frågans lösning.

”Man kan tänka sig, att all religionsundervisning borttages ur skolan — så har skett exempelvis i Frankrike. Man kan tänka sig en rätt för alla föräldrar att själfva sörja för barnens religionsundervisning. . . . Man kan tänka sig religionsundervisningen ordnad så, att den så litet som möjligt stöter någon religiös riktning, att den icke är dogmatisk, utan en objektiv, historisk, ’konfessionslös’ religionsundervisning. Något i denna riktning är försökt i England, Amerika och på åtskilliga andra håll. . . . Så mycket är klart för mig, att när det stora problemet föres fram, måste det ske med en vidare uppfattning af ’frihetskänslan’ än den motionären ådagalagt, en vidare uppfattning af hvad som verkligen är ’en frisinnad reform’, och en vidare uppfattning af det grundlagens gamla bud, som han anförde: att konungen skall ’*ingens samvete tvinga eller tvinga låta*.’”

Det är inte Råfs motion eller hans debattinlägg i AK, som motiverar redogörelsen här. Det är flera talareshänsyn till principfrågan, som fånglar genom personlig kraft och framsynthet.

Trots Edéns yttrande, som i sak är vägande och anvisar samma lösning, är det mest Kjellbergs inlägg, som blivit ihågkomna från 1909 års RD rörande konfessionslös religionsundervisning. Anledningen till att Kjellberg får uppmärksamheten riktad på sig är den, att medan Edén pekar på en möjligtvis framkomlig väg till lösning utan att särskilt anbefalla den, blir det för Kjellberg nu och framdeles ett personligt engagemang för vägen: konfessionslös religionsundervisning. Han tar på nytt upp frågan i en motion 1911, menande, att han är språkrör för en falang, med hemort dels inom socialdemokratin, dels inom folkskollärarkåren. Berg ställer sig dock avvisande, som vi skall finna.

Låt oss se, hur Kjellberg formar sina inlägg vid 1909 års RD. Han hävdar, att många konflikter på det religiösa området har sin grund i den dualistiska undervisning, som folkskolan meddelar, i det att barnen vid religionsundervisningen bibringas en uppfattning, som måste komma i strid med undervisningen i naturvetenskapliga ämnen.

”Så länge religionsundervisningen tillgår på ett dogmatiskt sätt, hvarvid hvarje ord i bibeln tolkas såsom en sanning framför alla andra, såsom gudomligt upphöjd öfver alla andra sanningar, måste alla barn, när de komma i den åldern, att de kunna reflektera på egen hand, råka ut för en inre betänkelig konflikt.” Religionsundervisningen måste göras objektiv ”och så, att barnen undervisas i skolan *om* religion, men icke *i* religion. Det är nämligen så, enligt min mening, att en objektiv religionsundervisning eller, som man kan kalla det, en religionshistorisk undervisning har ett synnerligen högt bildningsvärde. . . . Så länge alltså den dogmatiska religionen och moderna naturvetenskapen samtidigt förekomma på skolprogrammet, så länge skall skolan bidra att hos hvarje tänkande människa nedlägga ett frö till en mycket hotande konflikt, en konflikt, som hos de flesta löses på det sätt, att hela lifsåskådningen går sönder i stället för att bilda ett harmoniskt helt.”

I fortsättningen tillrättavisar Kjellberg dem, som ständigt och jämt för talet om avkristning på sina läppar. Ordet är nytt, men omdömet om vårt folk som avkristnat är däremot inte nytt. Som exempel anför han följande. Ärkebiskop Benzelius inger 1755 ett memorial till RD, vari det heter: ”Vi skönja, att ateisteri tager hos oss öfverhanden, att materialismus får mer och mer insteg och att ett beklagligt deisteri äfven hos oss börjar fatta rötter.” Och i ett

memorial 1756 skriver densamme: "Hos oss synes det laga sig till fullkomlig hedendom". — Enligt Kjellberg ligger lösningen inte i att — som motionären förespråkar — skolan får en "bibeltrogen kristendomsundervisning" utan i att den "får en dogmfri religionsundervisning, det vill säga en historisk, objektiv religionsundervisning."⁵²

Kjellberg slutar sitt anförande, i vilket bl. a. Branting instämmer, med att understryka sin önskan, att *obligatorisk religionsundervisning alltjämt skall finnas i skolorna*. Han repeterar, att det därvid bör röra sig om den objektiva religiösa kunskapen eller med andra ord vara en religionshistorisk undervisning.

På direkta frågor av Räf tar Kjellberg till orda på nytt. Han citerar 4 Mosebok 31:15 f. (hämnaden på midjaniterna) samt 5 Mosebok 21:15 (polygami) och frågar, hur det förhåller sig med påståendet om Bibelns integritet, dvs att allt som står i Bibeln sinsemellan är överensstämmande; är då den Gud, som talar i Moseböckerna på anförda ställen, densamme Gud, som möter i N. test.? Talet om att en *bibeltrogen* undervisning i skolorna skall motverka "avkristningen" och kunna skapa verklig religiositet är verklighetsfrämmande. "Jag hyser en fullständigt motsatt mening härvidlag", slutar Kjellberg.

Vid 1911 års RD föreligger en motion (AK nr 291) av Kjellberg i samma fråga. Vad han enligt ovan framhållit i riksdagsdebatten, har han nu utformat till en motion; som grund för motionen ligger hans uppfattning — tidigare inte särskilt markerad — att skilsmässa står för dörren mellan stat och kyrka. Den förhandenvarande statskyrkan skulle därigenom omvandlas till en svensk folkkyrka, som själv skulle avgöra kyrkans lära i stället för att som nu vara

⁵² Hos Kjellberg föreligger här en klar skillnad i innebörden av å ena sidan termen kristendomsundervisning och å andra sidan termen religionsundervisning, vilken senare han själv alltid använder vid framhållandet av sin tes, medan enligt hans uppfattning termen kristendomsundervisning dels är för snäv, dels är dogmatiskt laddad. — Att vid en redogörelse, som återger många personers syn på hithörande problem, söka konsekvent upprätthålla distinktionen, är emellertid omöjligt. Termerna användes om varandra.

Vi kvarstår på ståndpunkten, som angivits i not 36.

beroende av RD i sådana spörsmål. Den stundande skilsmässan ställer staten inför uppgiften att tillse, hävdar Kjellberg, att folkskolornas och de allmänna läroverkens *alla* lärjungar erhålla undervisning i religionskunskap. Han föreslår sålunda *ett nytt skolämne, religionskunskap*. Den förekommande s. k. religionsundervisningen skulle helt och hållet läggas utanför det egentliga skolprogrammet.

Utskottet⁵³ finner, att motionärens yrkande lider av en viss otydlighet. "Det förefaller", heter det, "som om motionären sett undervisningen uteslutande från den mognade mannens ståndpunkt och ej sökt eller förmått sänka sig ned till barndomens eller ungdomens nivå". Utskottet hemställer, att motionen ej må till någon AK:s åtgärd föranleda. — Det framgår av riksdagsprotokollen, att Kjellberg var distinktare i inläggen 1909, än han är i motionen 1911.

Folkskollärare Waldén avger reservation i utskottet. Han säger sig vilja tyda Kjellbergs motion i den riktningen, att dess radikala krav blir mindre, än vad som till en början kan synas vara fallet. Den radikala förändringen skulle bestå däri, att man icke som hittills skulle lägga en *auktoritativ och dogmatisk* utan en *historisk* synpunkt till grund för religionsundervisningen i de offentliga skolorna. Den *konfessionella* religionsundervisningen skulle ersättas med en *konfessionslös*, det är enligt reservanten kärnpunkten i den kjellbergska motionen. Det är dock uppenbart, att Kjellberg delvis lämnat sin linje från 1909 och blivit radikalare i sitt förslag av 1911, där han ju förordar ett nytt ämne, religionskunskap, behandlande enligt hans intentioner dels sådana religioner som judendom jämte forntida egyptisk, babylonisk, persisk och grekisk religion, vilka påverkat kristendomens utformning, dels samtida världsreligioner som muhammedanism, buddhism och hinduism. Utrymmet för kristendom skulle bli väsentligt minskat.

Vid motionsbehandlingen i AK⁵⁴ öppnar Waldén debatten, i det han framlägger sina synpunkter från reservationen. Branting och nio andra ledamöter instämmer i yttrandet.

Talarlistan upptar i stort sett namn, som igenkännes från motsvarande debatter i RD 1903 och 1909. Frågekomplexet är det

⁵³ AK:s första tillfälliga utskotts utlåtande 1911, nr 11.

⁵⁴ AK:s protokoll 1911, 6, lördagen den 13 maj e. m., s. 14.

samma, och man luftar en del välkända åsikter. Det är emellertid värt att observera Kjellbergs åberopande av att han i princip fått stöd för sin motion av kyrkoherde Fries i Stockholm.

Det blir Berg, som mest ingående granskar de problem, som Kjellberg rullar upp. Berg är mer kritiskt inställd till motionen, än troligen dess upphovsman tänkt sig. Bergs huvudinvändning är, att motionären har tagit frågan för lätt och anbefaller en lösning, som därför bara blir en skenlösning. Berg finner ordleken spirituellt — att undervisa icke *i* religion men *om* religion. Ett av nutidens svåraste spörsmål skulle vara reducerat till ett spörsmål om två små prepositioner. Ett *i* eller ett *om* — det skulle vara frågan. Den objektiva undervisningen, betonar han, skulle leda till att barnen icke ens får en aning om vad moral och religion i verkligheten är; man skulle avspisa barnen med en ordkunskap, som vore tom och utvärtes och därför död och ofruktbar. I 42 år som barnlärare i folkskolan, bekänner han, har han grubblat på hur det skall kunna gå till att i ämnen, som är av subjektiv och personlig art, meddela undervisning, som är vad man kallar objektiv, opersonlig.

”Ifall min vän motionären, innan han väckte sin motion”, säger Berg, ”hade begärt mitt omdöme därom, skulle jag nog ha kommit att säga honom, att jag icke kan sympatisera med hans förslag.” Men en viss enighet har uppnåtts om att diskutera ett pedagogiskt spörsmål ur pedagogisk synpunkt. Det bästa är att kunna låta kristendomsundervisningen stå kvar i samma linje som alla andra ämnen — utan några undantagsbestämmelser — liksom det icke faller en riksdagsman in att skriva till Kungl. Maj:t och be om särskild föreskrift angående t. ex. en historisk undervisning, som vore ”fullständigt objektiv” och mera sådant.

Världskrigets utbrott 1914, dess gastkramning även av neutrala länder och dess omstörtningar i Ryssland och Tyskland innebär inte, att lösningsförsöken för religionsundervisningens del avstannar i RD. Försvars-, folkförsörjnings- och författningsfrågor dominerar dessa år, då man kan peka på både svåra slitningar och mäktig kraftsamling i nationen. Kraven på försvarsupprustning och bondetåget 1914 leder till staaftska regeringens avgång. I denna satt Berg som ecklesiastikminister. Mest för skolarbetets skull måste han känna olust inför avgången. Samtidigt är han dock trött och sliten

samt känner krafterna avta. Från sommaren 1915 blir han sängliggande och dör i februari 1916. Han har förstått mot slutet, att när han var borta, skulle mer radikala viljor, främst Rydén, få tillfälle till handling efter eget huvud. Överallt, där skolfrågor av större format skulle behandlas, hade ju Berg under 30 år haft inflytande och gehör. Det torde vara riktigt att uppfatta honom som en återhållande kraft i folkskolans reformarbete de sista åren gentemot anstormande yngre med krav på radikala ingrepp och raska avgöranden.

Samtidigt skall framhållas, att Bergs ställningstagande i religionsundervisningsfrågan vid 1915 års RD innebär en negativ överraskning för kyrkans representanter. I såväl FK som AK avges motioner, väckta av socialdemokrater och syftande till katekesens avlägsnande från undervisningen. Respektive utskott ställer sig avvisande, vilket får till följd, att reservationer lämnas. I ett anförande,⁵⁵ vars skarpa ton är frapperande, talar Berg i AK till förmån för reservationen. Denna segrar vid omröstningen, vilket i kyrkans läger uppfattas så, att Berg medverkat till katekesens alltmör problematiska ställning i undervisningen. Han gör detta vid olämplig tidpunkt, strax innan man på kyrkligt håll är färdig att presentera reformförslag angående katekesundervisningen. Det hjälper inte, att Berg, när debatten kommer att röra sig kring dogmatikens uppgift och dogmernas innebörd, åberopar E. Billing för att ställa kyrkoherde Rydholm på plats. E. Billing är besviken på Berg, vilket kommer till synes i Vår Lösen.⁵⁶ Bergs inlägg, som saknar

⁵⁵ AK:s protokoll 1915, 4, onsdagen den 21 april e.m., s. 58.

⁵⁶ Vår Lösen, 1915, s. 142: Katekesen inför riksdagen. Här heter det: ”Det märkligaste och betydelsefullaste momentet i debatterna var emellertid d:r Fridtjuf Bergs uppträdande. Att han ej var någon vän af katekesundervisningen i dess nuvarande form, det visste man ju förut, likaså — senast genom hans artiklar i Forum — att hans önsknings ej gingo i riktning af en ny katekes och en reformerad katekesundervisning, som, låt vara i än så förändrad form, dock skulle öfvertaga den gamlas funktioner. Dock måste det sägas, att hans uppträdande i denna sak kom ganska öfverraskande. Det gällde här en motion, som stod i skarp och bestämd motsats till den ståndpunkt, som intagits af Folkundervisningskommittén — ej blott tilläfvventyr mot reservanternas utan också mot majoritetens förslag ställde den sig i otvetydig opposition. Nu har ju d:r Berg intet ansvar för folkundervisningskommitténs betänkande. Men med hänsyn till

den balans, man är van vid från hans sida, är betingad av hans irritation över en masspetition till förmån för katekesläsning, varvid namnunderskrifter insamlats "med hänsynslöshet och upprörande tryck på lärarna" enligt Bergs ord.

När RD samlas 1918, står det klart för alla, som engagerat sig under årens lopp i religionsundervisningen, att den nya undervisningsplanen, sedermera benämnd 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor, håller på att fullbordas. Sedan den 17 oktober 1917, då socialdemokraterna ingick i Edéns regering, fungerar Rydén, 39 år gammal vid tiden för tillträdet, som chef för ecklesiastikdepartementet. Redan 1915 hade Berg sagt i RD, att läroplanen för folkskolan skulle avgöras *på administrativ väg*, utan RD:s hörande.

1918 års RD visar prov på en hetsig aktivitet i fråga om katekesens ställning och religionsundervisningens innehåll. Fyra motioner i ämnet framlägges i AK, samtliga med avvisande inställning till katekesundervisning. Sålunda framlägger Per Edvin Sköld jämte Per Albin Hansson, Gustav Möller m. fl. motion nr 272. Kjellberg återkommer med sina tankar i motion nr 292. Det bör påpekas, att han mot bakgrunden av världskrigets fasor framträder med stark accent lagd på den etiska frågan.

"Resultatet", skriver Kjellberg i sin motion, "av de kristna kyrkornas genom sekler utövade moraliska folkuppfostran måste förefalla varje tänkande människa i vår tid förvånande obetydligt, även om det för en och annan kan vara en tröst att göra sig den frågan: hur hade det sett ut, om kyrkorna icke utövat sin etiska folkuppfostrargärning?" Han hävdar, att endast då moralen byggs på en egen grund,⁵⁷ som är oberoende av alla de teoretiska

hans ställning såväl till kommittén som till folkskollärarekåren, skulle man knappast väntat ett så bestämt afståndstagande från den af denna kårs representanter inom kommittén endräktigt omfattade ståndpunkten. Man får det intrycket, att han i detta fall ansluter sig till sin forne partivän Lindhagens maxim: ett steg åt vänster kan man alltid försvara. Hvarje yrkande på en starkare ställning åt katekesundervisningen, än kommittén velat gifva den, betraktas nästan som en hänsynslöshet, men ett yrkande på ytterligare inskränkningar kan man gärna, äfven om det ej omedelbart leder till något praktiskt resultat, gå med på — det är ju ändå dit man skall komma till slut."

⁵⁷ Berg kritiserar Kjellberg vid RD 1911, som vi minns, för det drag av

övertygelseernas växlingar, kan den bestå oförändrad vid en religiös kris. "Mitt uppe i den intellektuella, organisatoriska och tekniska kulturens glänsande framsteg måste vi erkänna, att den etiska kulturutvecklingen stannat långt efter. Mer än någonsin bör en etisk renässans eftersträvas."

Utskottsutlåtandet,⁵⁸ undertecknat av Engberg, är gemensamt för alla fyra motionerna samt utmynnar i en hemställan, "att andra kammaren för sin del måtte besluta, att riksdagen ville i skrivelse till Kungl. Maj:t anhålla, det Kungl. Maj:t täcktes låta verkställa en allsidig och förutsättningslös utredning av frågan om en efter tidens krav avpassad⁵⁹ reformering av religionsundervisningen i skolorna samt för riksdagen framlägga de förslag, vartill en sådan utredning kan föranleda." — Omedelbart före denna hemställan heter det: "Utskottet önskar dock betona, att en sådan utredning ej får förhindra de reformer av kristendomsundervisningen, som i samband med utarbetandet av en ny normalplan för folkundervisningen kunna ifrågakomma."

Det är värt att notera, att utskottet söker precisera innebörden i de ofta förekommande uttrycken konfessionslös respektive konfessionell religionsundervisning, varvid man stöder sig på formuleringen i Skölds motion. Det heter: "Med konfessionslös religionsundervisning menas en religionsundervisning, som endast fullföljer syftet att meddela kunskap om den religion, undervisningen avser. Med konfessionell religionsundervisning menas en religionsundervisning, som jämte syftet att meddela kunskap om den religion, undervisningen avser, jämväl fullföljer syftet att göra denna religion till lärjungarnas egen."

Skölds motion får betyget, att den är mest konsekvent i sitt krav på konfessionslös religionsundervisning. Kjellberg säges i sin motion

ytlighet — att ta frågan för lätt — som kännetecknar denne vid hans framträdande angående religionsundervisningen. Och Söderblom talar i en tidningsartikel om dilettantmässiga förslag till religionsundervisningens ordnande, tvivelsutan med Kjellberg i sikte. Mer uppenbart än genom påståendet ovan kan Kjellberg knappast demonstrera sin benägenhet att gripa till stora ord utan täckning. Hela etikens historia ger vittnesbörd, som rimmar dåligt med Kjellbergs hurtiga signal. Själv har han inte lämnat några bidrag till lösning av etikens grund.

⁵⁸ AK:s första tillfälliga utskotts utlåtande 1918, nr 10.

⁵⁹ Uttrycket "efter tidens krav avpassad" bör observeras.

bryta den strängt konfessionslösa religionsundervisningens principiella ram genom att utplåna gränsen mellan etisk och religiös fostran. — Det är inte det vitsord, som Kjellberg tänkt sig, denne energiske kämpe genom åren för konfessionslös religionsundervisning. I själva motionen ivrar han för att moralen skall bygga på egen grund.

Utskottsutlåtandet hänvisar till ett par artiklar, införda i Stockholmstidningen april 1918 och författade av ärkebiskop Söderblom i anledning av motionerna om religionsundervisningen. Söderblom förfäktar värdet av historisk religionsundervisning. Jesu etik är fundament för det moraliska handlandet, fastslår han.

Slutet på frågans behandling vid RD 1918 blir inte, vad man kunnat tro. AK bifaller utskottets hemställan om utredning. Men FK, som haft att ta ställning till motioner av samma slag som de i AK väckta och som mottager ärendet från AK, bifaller inte.

Därmed har den i AK beslutade anhållan om utredning fallit.

c. *Influens från den nya historiskt orienterade teologin.*

Krav på mindre dogmatik och mer etik i såväl teologisk vetenskap som religiös förkunnelse och undervisning — en väsentlig beståndsdel, som vi erfarit, hos den konfessionslösa religionsundervisningens målsmän — kan föras tillbaka till upplysningen. Det är denna allmänna kulturströmning, som på ett avgörande sätt ställer den enskilde i centrum och därmed innebär individualismens definitiva genombrott i västerländskt liv och tänkande.⁶⁰ 1800-talspietismens fromhet, dess trots skilda förgreningar gemensamma negerande av enhetskyrklig uppfattning och dess tonvikt på den personliga religiositeten har sin rot i samma åskådning.

Begreppen individualism och tolerans är idéhistoriskt bedömt nära förbundna med varandra. En talesman för individens frihet

⁶⁰ Ansatser kan naturligtvis påträffas långt tillbaka i enskildas tankevärld och i vissa gruppbildningar. Men vi vill beteckna det just ansatser för att markera, att det ännu icke blivit rörelser av bestående verkan i folkets breda lager. Om både renässansen och den naturrättsliga åskådningen bör det minnas. Sedan måste det visas på tankar hos Hubmaier, Acontius, Montaigne, Spener och Locke — för att nämna några av banbrytarna från olika länder.

blir även talesman för tolerans i den mänskliga umgängelsen, ej en likgiltighetens men väl en förståelsens tolerans, och detta måste komma till uttryck i kravet på religionsfrihet. Hela åskådningskomplexet kan studeras i USA:s författning och utformning av det religiösa livet. Liberalismen är ett senare livskraftigt skott från den individualistiska uppfattningen med den fria personlighetens utveckling som mål. Vid en tidpunkt, då industrialismen börjar ta fart med därav betingade förändringar i samhällsstrukturen såsom nya tätorter, nya samhällsklassers framträdande och sockengränsernas genombrytning, är jordmånen beredd för liberalismens sådd.

Upplysningens speciella teologi har fått beteckningen neologi. Låt oss peka på några utmärkande drag hos dess representanter. Man lägger stor vikt vid samvetet och samvetets frihet, vid pliktens och dygdens rätta övande och vid en gudsförsyn i optimistisk anda. Vidare framhåller man ivrigt det konkreta, det nyttiga, det praktiska i livets förhållanden, särskilt det sedligt praktiska. Man återkommer gärna till att upplysning, såsom ordet utsäger, innebär ljus. Och längtan efter upplysning, ljus är av Den Högste nedlagd i människonaturen. Därför är förnuftets övning en Gudi välbehaglig gärning. Ljuset skall man bildligt talat sprida genom att göra rön och erfarenheter, inte genom att spekulera och fantisera. Till neologins mest kända namn i Sverige hör ärkebiskoparna Lindblom och Rosenstein.

I samband med redogörelsen för Lindbloms katekes blev det betonat, att den väsentligaste skillnaden mellan Svebili katekes och Lindbloms bearbetning ligger i den senares målmedvetna arbete på att göra framställningen religiöst och etiskt praktisk. Det sker genom att Lindblom utvecklar t.ex. samvetsbegreppet men däremot utesluter en del dogmatiska begrepp.

När Lindbloms katekes blir illa åtgången av kritikerna i anslutning till folkskolans katekesundervisning, förbiser dessa en av de ledande intentionerna i Lindbloms bearbetning. I sin tid är han en klar företrädare för kritikernas egna åsikter, snarare bundsförvant än motståndare. 1878 års katekes strävar närmast efter att med uteslutande av neologiska uttryck, sådana som oskuld, dygd, förståndsupplysning och lära, gripa tillbaka på ortodox syn. Kanske är fördenskull 1878 års katekes skuld till att man på 1800-talets slut knappt visste någonting om intentionerna i lindblomska kate-

kesen. Inte heller uppmärksammade man det arbete, som Hultkrantz lagt ned på att i sin lärobok sätta det etiska i högsätet.

Här är platsen att framhålla den lindblomska tendensen, eftersom den är helt i linje med Fehrs syn och ryktbara program för skolans kristendomsundervisning.

Fehr,⁶¹ som i de bildade lekmannakretsarna och i synnerhet inom folkskollärarkåren åtnjöt på en gång respekt och popularitet för sin moderna teologiska uppfattnings skull, blev det samlande namnet vid folkskollärarmötet i Stockholm 1888, då man kom in på frågan om reform av innehållet i kristendomsundervisningen. På Fehrs förslag gjorde nämligen mötet ett uttalande om att kristendomsundervisningen borde bli mindre dogmatisk, mera religiös och etisk.

Uppseende och strid väcker han, då han 1891 håller högtidstalet vid invigningen av Södermalms H. A. Läroverks nybyggnad. Som

⁶¹ Fehr föddes i Stockholm 1849 som äldste son till kammarrådet Fr. A. Fehr. I föräldrarnas ansedda Stockholms hem fick han tidigt vara med i sällskapslivet och följa konversationer, som ofta gällde religiösa spörsmål. I Västerhaninge, där familjen hade sitt lantställe, framträdde han vid unga år som predikant. Han studerade först humaniora och fick docentur i hebreiska i Uppsala. Efter teologiska studier prästvigdes han 1873. Vid 35 års ålder blev han pastor primarius, år 1884. Vid sina omfattande studieresor i Tyskland hade han personliga samtal med Harnack, Ritschl och Spitta. Efter upprepade sjukdomsattacker sitt sista levnadsår dog han den 14 maj 1895. — Man påstod, att sedan Wallin begravdes 1839 hade ingen begravning begåtts under så allmänt deltagande, som då Fehr gjorde sin sista färd.

Ovanstående hämtat ur Fries biografi: Fredrik Fehr; hans verksamhet och betydelse som teolog, Stockholm 1896.

Rodhe har i arbetet Svenska kyrkan omkring sekelskiftet, s. 110, en intressant notis om Fehr. Rodhe berättar, att när statyn över Olaus Petri restes på Slottsbacken vid Storkyrkans kor, åtskilliga år efter Fehrs död, så fann man till sin överraskning, att statyn bar Fehrs drag — någon samtida bild av reformatorn finns ju inte.

Man kan tillägga, att i de bildade lekmannakretsar, som slöt upp omkring Fehr, ville man gärna betrakta honom som en kyrkans reformator.

Anna Forsell konfirmerades 1887 av Fehr. Som förlovad gästade hon det Fehrska hemmet tillsammans med sin fästman Nathan Söderblom. 1893 vigdes de båda av Fehr i Ersta kapell. — Notiserna återgivna från Söderbloms arbete Svenscars fromhet, ny följd i bearbetning och med förord av Anna Söderblom, Uppsala 1941, uppsatsen om Fehr.

rubrik på sitt föredrag sätter han: Några tankar om kristendomsundervisningen i våra skolor.⁶² Han börjar med att konstatera, att meningarna knappast kan vara delade bland sakkunnigt och ömdömesgillt folk i fråga om påståendet, att kristendomsundervisningen är otillfredsställande. Men för en den evangeliska kristendomens anhängare är det omöjligt att anta, att kristendomen skulle ha förlorat sin kraft att vinna ungdomens hjärta. Nu som förr står det gamla ordet från Augustinus fast: "Fecisti nos ad te, et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te." Felet är inte, att läroämnet har för få veckotimmar till förfogande. Felet är inte heller att söka hos kristendomsläraryrket. Nej, undervisningen själv måste lösas från *den dogmatiska bundenhet*, som nu till oberäkneligt men för friskheten är det främsta kännetecknet på undervisningen. Och han fortsätter:

"Med denna senast uttalade tanke tror jag mig hafva träffat hela denna undervisnings achilleshäl, med andra ord, jag tror mig hafva antydtt det grundlyte, som enligt min uppfattning vidläder den närvarande kristendomsundervisningen i våra skolor och företrädesvis förlamar dess kraft. Den eger ovedersägligen, denna undervisning, en alltigenom *dogmatisk karakter*. Det är det dogmatiska systemet, sådant det till sina hufvuddrag blifvit formuleradt af det 17:de århundradets lutherska teologer och sedan under tidernas lopp, ofta till allt annat än fördel för det hela, fått sin gamla klädnad utsirad med en och annan ny, kanske äfven brokig, klut, det är detta dogmatiska system, som ligger till grund icke blott för den sammanhängande framställningen af den kyrkliga lärobyggnaden på lärdomsskolans öfverstadium, icke heller blott för den derstädes enligt de gängse läroböckerna meddelade uppfattningen af kyrkans historia, utan äfven för den på lärdomsskolans nederstadium och i folkskolan till inlärande anbefallda kateketiska läroboken, hvilken, ehuru till namnet och uppställningen ingenting annat än en utveckling af Luthers lilla katekes, i verkligheten är en sammansmältning af denna med de såsom viktigast ansedda traditionellt gifna dogmatiska lärobegreppen. Äfven sjelfva religionsurkunden har nödgats böja sig för denna dogmatiska tradition, i det att alla dess utsagor handhafvas, granskas och bedömas från synpunkten af den minst sagdt vanskliga dogmen om bibelns inspiration, hvarmed sammanhängande, att den s. k. bibliska historien äfvensom kunskapen om de särskilda bibelböckernas uppkomst i regeln förråda en betänklig brist på respekt för den historiska sanningens kraf."⁶²

⁶² Skrift nr 5 i serien I religiösa och kyrkliga frågor; utgivare Fredrik Fehr. Citatet från s. 9 f.

Under föredragets gång hinner Fehr citera bl. a. Harnack och Ritschl, innan han mot slutet antyder den reform av kristendomsundervisningen, som han menar vara av behovet påkallad. Den skulle bestå i att det dogmatiska elementet finge träda tillbaka för det religiösa och etiska. Han säger (s. 19):

”Guds rikes idé, kristendomens centralidé, skulle dervid jemte tecknandet af Kristi egen personlighet, sådan denna framträder både i hans ord och hans verk, blifva den förbindande enheten mellan det religiösa och det etiska betraktelsesättet.”

1891—92 utger Fehr tio skrifter i sin serie I religiösa och kyrkliga frågor; gammalt och nytt, inländskt och utländskt i evangelii tjänst. Av dessa är åtta skrifter översatta från tyska, en från latin. Fehr svarar själv för översättningen av de åtta, varibland Luthers skrift Om en kristen människas frihet, Ritschls skrift Den kristliga fullkomligheten och Harnacks Dogmhistoriens trefaldiga utmynning.⁶³

⁶³ Skriftseriens program anger han med bl. a. följande ord: ”Företaget har ett apologetiskt syfte i den meningen, att det vill efter bästa förmåga häfda *Kristi evangelii* sanning, rätt och kraft; men deremot vill det icke göra handtlångare-tjenst åt eller vara en vapendragare för den traditionela dogmatiken, med hvars lärosatser man i vårt land gemenligen af gammalt genom en ödesdiger begrepps-förvirring, om än merendels i god tro, är benägen att förvexla evangelii tros-sanningar. Inom reformationens moderland Tyskland pågår sedan åtskilliga årtionden tillbaka inom den teologiska vetenskapen en mäktig rörelse, som går ut på att i anknytning till reformationens banbrytande grundsatser frigöra Guds i historien gifna uppenbarelse i Kristus från den mängd främmande tillsatser, som under tidernas lopp ingått med den kristna tros läran en skenbart oupplöslig förening. Vårt land har hittills föga berörts af denna mäktiga strömnings böljelag. Så mycket angelägnare har det därför syntts för den, som är lifligt öfvertygad om, att den traditionela dogmatikens ståndpunkt eller den s. k. ortodoxien, som med orätt göres liktydig med en kyrklig ståndpunkt öfver hufvud, icke längre är i stånd att annat än undantagsvis tillgodose den tänkande religiösa människans behof af motsägelös sanning och verklig trosvisshet, att efter måttet af sina krafter verka för en sådan uppfattning af evangelium, som låter detta utan alla falska påhäng och utan alla lika konstlade som bräckliga stöd göra sin egen inneboende kraft i dess höga enkelhet och renhet gällande till mensklighetens och den enskildes frigörelse och sedliga förnyelse. Ty om ingenting i den vägen göres i vårt land, och det rätt snart, är fara värdt, att de kretsar, som redan nu medvetet vändt sig bort från all slags kristendoms-förkunnelse, skola efter hand vinna allt större omfattning och styrka.”

1894 utkommer Fehrs huvudarbete Undervisning i kristendomen i anslutning till Luthers lilla katekes. Han tillägnar boken sina konfirmander, förutvarande och nuvarande, samt säger i förordet, att han är medveten om att boken innehåller mer än vad som lämpligen kan betraktas som läskurs för konfirmander. Med hänsyn till bokens 307 sidor, varav ett flertal skrivna med liten stil, ger man honom utan vidare rätt.

Vetande författarens kritik av kristendomsundervisningen och utformningen av 1878 års katekes är det med största intresse, som man tar del av hans lärobok. I slutet av förordet, som är daterat sex månader före hans död, säger han visserligen, att han inte väntar sig, att hans arbete under nuvarande förhållanden kommer att få mycken användning som lärobok. Men naturligtvis betraktar han sin bok som ett försök att realisera det program för kristendomsundervisningen, som han kungjort.

Dispositionen är gjord i anslutning till Luthers lilla katekes. Dess huvudstycken utgör jämte inledning kapitelrubrikerna. Samtidigt är stoffet ordnat i paragrafer, sammanlagt 45. Inledningen omfattar sidorna 1—38, första huvudstycket 39—158, andra 158—237, tredje 237—275, fjärde 275—289 och slutligen femte 290—307. Långa avsnitt är tryckta med mindre stil, en läroboksprincip, som vunnit allt större utbredning numera. Den rikliga förekomsten av fotnoter med citat och hänvisningar till författare kommer däremot Fehrs lärobok att markant skilja sig från dagens skolböcker.

Redan efter några minuters granskning av boken är man frapperad av dess vetenskapliga tyngd. Augustinus, Anselm av Canterbury, Luther, Melancton, Calvin, Harnack, Ritschl, Herrmann jämte rader av andra auktorer återopas. Litterära och poetiska citat från Herder, Hegel, Goethe, Wallin, Geijer och Runeberg möter ofta. Jämte bibelcitaten är det framför allt de långa citaten ur Luthers stora katekes, som dominerar. Det är på en gång en lärobok i religionshistoria, kyrkohistoria och den kristna tros- och livs-åskådningen. I inledningen förekommer en omfattande redogörelse för bibelböckerna och bibelöversättningarna. Som bihang till tredje budet meddelas en redogörelse för kyrkoåret.

För att icke felaktiga föreställningar om bokens konfessionslöshet skall insmyga sig må följande anföras (s. 282):

”Baptisternas grundsats att endast döpa vuxna, nämligen sådana personer, om hvilkas omvändelse och pånyttfödelse man öfvertygat sig, — något som därtill i de flesta fall i följd af vår mänskliga kortsynthet torde vara förenadt med ganska stora vanskligheter — hvilat på den falska förutsättningen, att man utom församlingen, af hvilken man just genom dopet blifver en medlem, kan utbilda sig till en kristlig personlighet. (Efter A. Ritschl.)”

Givetvis har varje läsare av Fehrs lärobok, alltifrån dess utgivande, haft uppmärksamheten riktad på dennes utläggning av orden om Jesus Kristus i andra trosartikeln... vilken är avlad av den Helige Ande, född av jungfrun Maria... Fehr skriver (s. 189):

”Genom denna punkt i artikeln uttalas den trossanningen, att Jesus Kristus är född såsom Guds son, så att han alltifrån början af sin jordiska tillvaro var uppfylld af Guds helige ande och sålunda utrustad för sitt oförlikneligt höga värf.”

Till ordet ande i ovanstående hör en not, vari det heter: ”Således icke först vid sitt dop uppfylldes af denne ande.” Vid återgivandet av utsagan i artikeln är emellertid till namnet Maria fogat en not, som hänvisar till s. 186. Denna sida är tryckt i mindre stil; det heter här:

”Trenne olika sätt att förklara Jesu Kristi underbara och oförlikneligt härliga persons tillkomst i tiden möta oss jämsides med hvarandra och inbördes fristående i den heliga skrift. 1) Föreställningen om Jesu öfvernaturliga aflelse och födelse af en jungfru. Denna föreställning, som framträder i berättelsens form i Matt. 1 och Lukas 1, 2, stöder sig på den alexandriska bibelöfversättningen (’septuagintas’) icke fullt riktiga återgifvande af Es. 7:14: ’Se, jungfrun skall varda hafvande och föda en son, och hon skall kalla hans namn Immanuel.’ 2) Föreställningen om Kristi personliga föruttilvaro (’preexistens’) före världens skapelse. Denna föreställning, som företrädesvis är utbildad i apostelen Pauli bref, äger sin motsvarighet dels inom den klassiska hedendomen i Platons idélära, dels inom den dåtida judendomen i det gängse bruket att genom denna föreställning antyda en persons eller en saks öfverlägsenhet och oförgångliga värde. 3) Den i Johannesevangeliet dels i prologen (1:1—18) uttryckligt uttalade, dels i öfrigt i hela evangeliet genomförda föreställningen om den gudomliga uppenbarelseprincipen (’logos’, ordet), som, af evighet befintlig, ’i begynnelsen hos Gud’, tänktes såsom världsskapelsens medel och bärare af allt sant lif i världen samt nu efter en förberedande verksamhet i Israel förkroppsligad och personvorden i Jesus.”

Till ovanstående citat hör i läroboken noter till fyra ord, nämligen jungfrun, Pauli bref, logos, Jesus. — Pedagogiskt bedömt är denna apparat oförsvarlig i en lärobok för konfirmander. Vårt motiv för citatet är att låta Fehrs teologiska uppfattning komma fram. Fehrs bitterhet mot vedersakarna av honom själv eller av Ritschl⁶⁴ framträder i samband med exemplifieringen till åttonde budet (s. 133).

Det anförda må räcka för att visa, att Fehrs lärobok är polemisk mot den samtida ortodoxa uppfattningen och en apologetik för Ritschl. Bedömer man boken mindre som en lärobok för konfirmander och ungdom, mera som en lärobok för vuxna bildade människor av liberal åskådning i samtiden, blir den ett tidsdokument av förblivande värde.

Med klar blick för svagheter i Fehrs lärobok betonar Dahlbom⁶⁵ dess apologetiska värde i samtiden, då det låg nära till hands för den naturalistiskt betonade tidsandan att betrakta kristendomen som något efterblivet.

⁶⁴ Harnack betecknar Ritschl som vår tidsålders mest smädade teolog. I Fehrs översättning av Dogmhistoriens trefaldiga utmynning, s. 257. Ritschl förmedlar själv något av samma intryck, då han tar till orda i företalen till de olika upplagorna av sitt huvudverk. Vid ett tillfälle liknar han sig vid Jeremia i profetens svåraste förföljelsetid.

⁶⁵ A.a. s. 106 f. Vi citerar: ”Men det är förvisso icke blott genom den vetenskapliga och allmänskulturella nimbus, i vilken han lät läroinnehållet framträda, som Fehr på ett säreget sätt förmådde vinna gehör. Hans kyrkohistoriska och dogmhistoriska utredningar tjänade ock ett mera speciellt syfte. För en generation som var skeptisk mot yttre auktoritet var det nödvändigt att få blicka in i historiens verkstad och med egna ögon bevittna trostankarnas genesis. Sådant som blott auktoritativt framlagt tedde sig som oantagligt och eggade till opposition visade sig vid närmare påseende gömma oanade värden. Det resonerande och historiska framställningssättet avklädde i viss mån trosrörorna deras absoluta karaktär och överflyttade dem till det relativas mark. Denna överflyttning, som för övertygade kristna av gammalortodox, resp. pietistisk läggning föreföll destruktiv och djupt sårande, var ägnad att på av realismen påverkade och sökande sinnen utöva ett motsatt inflytande. För dem var det förenat med betydande svårigheter att tillgodogöra sig en religionsframställning som gjorde anspråk på absolut ofelbarhet, höjd över all diskussion. Däremot hade de långt större möjlighet att med intresse och förtroende möta en religionsförkunnelse, som mera låg på det relativas plan och därigenom vädjade till deras egen fria övertygelse.”

Hur bedömdes då Fehrs bok i samtiden? För att få svar på frågan, låter vi Söderblom komma till tals i sin recension.⁶⁶ Som företrädare för den ortodoxa sidan tar hovpredikanten och kristendomslektorn Mazer till orda.⁶⁷

I sin uppskattande recension använder Söderblom fyra adjektiv för att framställa egenarten i Fehrs bok. Den är biblisk, den är luthersk, den är vidare praktisk, bedömd ur etisk synpunkt, samt tidsenlig. Att Fehr är lärjunge till Ritschl, fortsätter Söderblom, framgår av följande tre teser, nämligen 1) Jesus Kristus är *allena* källan till den kristna gudsuppenbarelsen; 2) Frälsningens verklighet kan aldrig ledas i logiskt bevis; 3) En konsekvent och hänsynslös tillämpning av reformationens trosbegrepp kommer till stånd.

Till allt detta tar Mazer avstånd. Punkt för punkt svarar han ett kategoriskt nej till Söderbloms fyra påståenden. Särskilt framhåller Mazer, att Fehrs anslutning till Luthers lilla katekes och hans många citat ur Luthers stora katekes ingenting annat är än bedrägligt sken, eftersom allting inpassas i ett schema à la Ritschl. Sak samma gäller beträffande bibelcitaten.

Söderblom slutar sin recension med att anbefalla Fehrs bok som lärobok för de allmänna läroverkens nattvardsungdom och vid undervisningen i de allmänna läroverkens högre klasser. Härtill vill Mazer — och det är slutklämmen i hans inlägg — offentligt ge svaret, att varje försök i dylik riktning bör stämpas helt enkelt som en förbrytelse.

* *
* *

Vid denna punkt i framställningen finner vi det angeläget att göra en fördjupad utredning av den systematisk-teologiska åskådningen, sådan Ritschl och på svensk mark Fehr företräder den.

⁶⁶ Pedagogisk tidskrift, 1895, s. 143 ff.

⁶⁷ Pedagogisk tidskrift, 1895, s. 333 ff. När Mazer använder uttrycket förbrytelse, är ordet i sitt aktuella sammanhang ett lån från G. Billing. I en artikel 1888 i Vårt land har G. Billing varnat för att använda Fehrs s. k. familjebibel i undervisningen. En sådan användning ville G. Billing stämpla som "en obetänksamhet, hart när en förbrytelse" (ur Svenscars fromhet, uppsatsen om Fehr, s. 54).

Bäst förenligt med hela avhandlingens syfte och samtidigt givande den nödiga begränsningen är det att försöka utveckla den teologiska uppfattning, som ligger bakom fyra adjektiv, vilka flera gånger mött oss vid behandlingen av ämnet konfessionslös religionsundervisning, nämligen historisk, dogmatisk, religiös och etisk.

Dessförinnan ber vi emellertid få göra en utvikning och dröja vid trosbegreppet i anslutning till Söderbloms uttalande i recensionen, där det betecknas som typiskt för Ritschl att göra en konsekvent och hänsynslös tillämpning av reformationens trosbegrepp. Fehr gör i sin lärobok (s. 8) en distinktion av värde för frågans belysning, varvid han har ett osökt tillfälle att markera distansen till ortodoxin i hans samtid. Han skriver: "Rätt tro är icke det samma som *rättrogenhet* ('ortodoxi', 'renlärighet'). Den förra är ett *religiöst* begrepp och betecknar ett andligt lif, nämligen, såsom ofvan sagts, själens förtröstan till Gud; den senare är ett *teologiskt* begrepp och betecknar förståndets omfattande och viljans godkännande (samtycke) af de i ett kyrkosamfunds officiella bekännelse-skrifter⁶⁸ uttalade lärosatserna ('dogmerna') om Gud och gudomliga ting. De båda begreppens olika innebörd betingas däraf, att allena *religionen* är lif, *teologien* åter vetenskapen om detta lif."

Herrmanns teologi brukar betecknas som den originellaste utformningen av Ritschls åskådning. Vad Herrmann kallar *förtroenderelationen* innebär just människans möte med Gud. Den dogmatik, som Ritschl, Herrmann och Fehr ställer sig i opposition till, såg som sin uppgift att klarlägga innehållet i tron. Detta innehåll betraktades närmast som statisk faktor, något som en gång för alla var givet. Enligt nya synen är dogmatikens uppgift att finna tron,⁶⁹ vilken uppfattas psykologiskt som dynamisk faktor.

⁶⁸ Detta skrives i boken, utgiven 1894. Vi erinrar om att Fehr deltog i KM 1893, då bekännelsefrågan så ivrigt debatterades.

⁶⁹ Herrmann, Ethik, Fünfte Auflage, Tübingen 1921, s. 5: "Wir werden also das Handeln, worin die Ueberzeugung des christlichen Glaubens sich betätigt, nicht in seinem wirklichen Sinn erfassen, wenn wir die Entstehung dieser Ueberzeugung unbeachtet lassen und uns damit begnügen, den christlichen Glauben als etwas Gegebenes aufzunehmen... Also müssen wir in der christlichen Ethik nicht einfach den Glauben als vorhandene Tatsache behandeln wollen. Wir müssen vielmehr daran denken, dass wir den christlichen Glauben überhaupt nicht als etwas Fertiges besitzen können, sondern dass er die immer wieder neu gewonnene Ueberwindung von Unselbständigkeit und Schwäche ist."

Att visa på trons uppkomst är detsamma som att visa på vägen till religion.

I anslutning till Luther men kanske framför allt till Ritschl är det möjligt att säga: människans förtroende till Gud motsvaras av Guds trofasthet. Härmed är avståndet markerat till den rationalistiska form av dogmatik, som anser trons innebörd vara ett försant-hållande. Rationalism, intellektualism, rättrogenhet, då det gäller trons värld, det är för Ritschl, Herrmann och Fehr en vantolkning av Luthers trosbegrepp. Tro innebär förtroende och inte försant-hållande.

För Rom är än i dag superbia, högmodet, den första av de sju dödssynderna, och Luther bröt inte med synen. I anslutning till Ritschls teologi skulle det vara möjligt att med synd mena misstro mot Gud. Ett sådant språkbruk korresponderar väl med Ritschls uppfattning av vad som är värde. Gud är det högsta trosobjektet för människan. Men ett sådant trosobjekt får verklighet och värde för subjektet, för den enskilda människan, endast när hon värderar, dvs upplever värdet och erkänner värdet; ju starkare förtroendelationen är, desto verkligare är trosobjektet Gud, ju starkare misstrorelationen är, desto överkligare är trosobjektet Gud. Misstro kan stegras till uppenbar vantro, liktydig med förnekelse.

Svagheten i en sådan teologisk uppläggning är dess förankring i psykologiskt tänkande. Det blir en beskrivning av människans väg till Gud i stället för Guds väg till människan. Tydligast framträder svagheten hos Herrmann.

Vår utvikning för att framställa några tankar kring trosbegreppets innebörd i ritschliansk teologi är gjord. Närmast skall vi belysa innebörden i termen historisk, varvid vi erinrar om att den möter bl. a. i beteckningen för avsnittet, nämligen den nya historiskt orienterade teologins inflytande på förslagen till konfessionslös religionsundervisning.

Linné lär någonstans ha fällt yttrandet, att han gärna med hänsyn till vad han såg naturen uppenbara ville mena, att jorden vore mycket gammal, om blott Bibeln tillätit honom att ha en sådan syn. Nu böjde han sig för Bibelns auktoritet — dvs att jorden skulle vara omkring sex årtusenden gammal — dock inte utan en stilla undran, varom ju själva utsagan vittnar. På Linnés tid är fortfarande de historiska periodernas indelning grundad på Nebu-

kadnessars dröm om de fyra världsrikerna, varom berättas i Daniels andra kapitel. Treperiodsystemet stenålder, bronsålder och järnålder — bortsett från sporadiskt gällande uppfattningar — möter inte klart förrän i dansken Vedel Simonsens arbete Udsigt over Nationalhistoriens ældste og mærkeligste Perioder. Hans uppfattning gjorde först "dag i kaos".⁷⁰ Omkring 1825 är det möjligt för landsmannen Thomsen att genom studier av materialet i dess växlande avskuggningar lämna den första vetenskapliga bevisningen för Simonsens teori. I systemets utbyggande till relativ fulländning intar svenskarna Hildebrand och Montelius en bemärkt plats. Som följd av Napoleons egyptiska fälttåg väcks intresset på allvar för orientens fornhistoria, Grotefends redan 1802 lyckade försök att identifiera persiska kunganamn avsatte snabbt nya och större upptäckter, och Champollion lyckas 1822 tyda inskriften på Rosettestenen. 1871 börjar Schliemann gräva i traditionens Troja. Wincklers insatser och den s. k. panbabylonismen tillhör början av 1900-talet. I knappt tjugo år har det varit vanligt att i skolornas historiska läroböcker ha jämförande historisk kronologi mellan världen i stort och vårt eget land, börjande vid tiden omkring 8000 f. Kr.

Vi har lämnat denna snabbkiss för att demonstrera, hur kort tidrymd den moderna historiesynen, som gått oss i blodet som absolut självklar, egentligen varit rådande. Fram till första världskriget fanns det i vårt land en generation, till vilken hörde många, som inte alls eller endast till vissa delar anammat den moderna historiesynen.

Till denna allmänna utblick över termen historisk, vilken redan den är relevant för vårt ämne, har vi att foga en systematisk-teologisk uppläggning⁷¹ i Ritschls anda för att få termen historiskt fixerad. Den tonvikt, som Ritschl lägger på det historiska har till avsikt att visa bort den dittillsvarande metafysiska och mystiska synen på uppenbarelsen, vilken syn hör hemma i ortodoxins läger. Kristendomen får sin särställning i religionernas familj därigenom, att den har sin grund i Jesus Kristus som historisk person. Kristen-

⁷⁰ Se Weibull, Nordisk Historia, I, uppsatsen Det arkeologiska treperiodsystemet. Lund 1948.

⁷¹ Utredningen gjord i anslutning till Aulén, Dogmhistoria, tredje upplagan 1933, s. 340 f.

domen som helhet liksom varje enskild lärosats i kristendomen står och faller med att Jesus lever i en bestämd historisk situation och miljö. I sin fria personlighet uppenbarar han den gudomliga allmakten. Syndernas förlåtelse — ”jag har icke kommit för att kalla rättfärdiga, utan för att kalla syndare” (Matt. 9:13) — är ett Guds kärleksverk, som kommer till stånd i själva den historiska uppenbarelsen.

För att förstå Ritschl är det viktigt att ständigt ha aktuellt, att han är bestämd motståndare till anspråken på en naturlig teologi oberoende av uppenbarelseteologin.

Genom att så intensivt betona gudsuppenbarelsens historiska faktum och Jesus som historisk person uppstår emellertid i Ritschls teologi problemet, hur en nu levande människas tro på Gud och hans frälsande kärlek skall anknytas till den historiska gudsuppenbarelsen. Det problemet lämnade Ritschl i arv. Det blev mest Herrmann, som kom att brottas med det. Trons grund kan enligt denne inte ligga i det historiskt passerade utan måste ligga i det närvarande. För en bestämd människa, exempelvis Herrmann själv, som tror, måste tron ha sin grund i något samtidigt befintligt. Och vidare får trons grund inte på några villkor vara underkastad de växlingens lagar, som gäller för det historiska skeendet. Med dessa krav har Herrmann pekat på en svag punkt i Ritschls åskådning.

Ritschls hänvisning till det historiska innebär helt naturligt i en konkret situation, t. ex. hur skolans kristendomsundervisning skall utformas, ett framhållande av både kyrkohistoriska och religionshistoriska aspekter. Eftersom Ritschl i sin teologiska åskådning griper tillbaka till Kant, skulle man kunna uttrycka saken så, att Ritschl vill ha till stånd en kritisk prövning av de kristna lärosatserna. Därmed är hans betydelse för den framväxande motivforskningen⁷² angiven. Motivforskningen kan sägas bygga på förhållandet, att en uttalad sats, förslagsvis Jesus Kristus är avlad av den Helige Ande, född av jungfru Maria, i sitt jakande alltid innebär ett nekande till en annan sats och endast får sin fulla klara innebörd genom att sättas i relation till det som förnekas. Det är ett

⁷² Nygren, för vilken motivforskningen utgör ett program, skärskådar problematiken i sitt arbete *Filosofi och motivforskning*, Lund 1940. Se särskilt s. 40 f., där han talar om att varje omdöme måste ses i sitt meningssammanhang.

stycke motivforskning som Fehr bedriver i det förut meddelade citatet angående de tre sätten att förklara Jesu tillkomst i tiden.

Termen dogmatisk har vi ofta träffat på i uttalanden, som gjorts av den konfessionslösa religionsundervisningens män. Termen har inte haft god klang och har mött i kravet på att undervisningen borde bli mindre dogmatisk.

För pedagogerna Diesterweg och Berg innebär det dogmatiska en splittring och därmed ett hinder för såväl enhetligheten i skolarbetets helhet som för den enskilde elevens fria utveckling. Påpekas bör, att Diesterweg använder termerna dogmatisk och systematisk som synonymer. När han sålunda i religionsundervisningen vill utbyta den systematiska uppläggnings mot en historisk, leder detta — så uppfattade också Diesterwegs motståndare saken med påföljd, att han skildes från sin rektorstjänst — till konsekvensen, att de kyrkliga auktoritetsanspråken blir upplösta, dogmerna blir omdiskuterade och föremål för den reflexion och relativisering, som det historiska är underkastat. Ej blott termen systematisk utan även konfessionell kommer till användning som synonym till dogmatisk. Det är kyrkosamfundens sak att utarbeta och förkunna respektive lära, inte skolans sak. Undervisningen skall vara neutral i bekännelsefrågor, så långt det gäller samhällets obligatoriska skola. Det är den tes man driver.

För teologen Fehr står den systematisk-teologiska åskådningen, som han tillägnat sig av Ritschl, i centrum för intresset, även om han inte saknar blick för pedagogiska synpunkter. Hans lärobok är bevis för påståendet. Vad är det bärande, då Fehr förespråkar en mindre dogmatisk undervisning? Hans distinktion av rätt tro och rättrogenhet är uttryck för hans uppfattning, att dogmatisk är ett teologiskt och vetenskapligt begrepp, som på inga villkor får fjättra det religiösa livet självt. Nu är det så för ritschlianen Fehr, att dogmatisk är ett föråldrat teologiskt begrepp i systematisk teologi, belastat genom sin förbindelse med ortodox kyrkosyn. Det riktiga teologiska begreppet i systematisk teologi är det etiska, och detta har först genom Ritschl fått sin tillbörliga plats.

I föregående stycke har som synes alla tre termerna förekommit, dogmatisk, etisk och religiös. Som uttryck för Fehrs teologiska ståndpunkt kan de endast förstås i relation till varandra.

Dogmerna, såsom de i stramaste och knappaste form möter i den

apostoliska trosbekännelsen, jämte hela det tankenät, vari man under århundraden höljt dem, får sin betydelse, menar Fehr, endast då de blir insatta i det historiska meningssammanhanget. Ortodoxins dogmatiska spekulation är övervunnen. Ritschl är mannen bakom verket.

Ritschls huvudarbete är *Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung* (tre band 1870—74). Typisk för hans åskådning är den kortfattade *Unterricht in der christlichen Religion*. Här heter det, att undervisningen i den kristna religionen uppdelas i fyra läropunkter, nämligen 1) "von dem Reiche Gottes; 2) von der Versöhnung durch Christus; 3) von dem christlichen Leben; 4) von der gemeinschaftlichen Gottesverehrung."⁷³ I huvudarbetets tredje band meddelar Ritschl den principiella uppläggnings av sin ståndpunkt. Sedan han betonat, att kristendomen har två Hauptmerkmale,⁷⁴ nämligen die Erlösung och das Reich Gottes heter det:

"Im Christenthum nun ist das Reich Gottes so als der für Gott und die erwählte Religionsgemeinde gemeinsame Zweck dargestellt, dass sich derselbe über die natürlichen Schranken der Volksunterschiede zu der sittlichen Verbindung der Völker erhebt.

Alles, was den Erlösungscharakter des Christenthums betrifft, ist Gegenstand der genauesten Ueberlegung gewesen, und demgemäss findet man in der Erlösung durch Christus den Mittelpunkt aller christlichen Erkenntnis und Lebensführung, während dabei die ethische Auffassung des Christenthums unter der Idee des Reiches Gottes zu kurz kommt. Aber, so zu sagen, das Christenthum ist nicht einer Kreislinie zu vergleichen, welche um Einen Mittelpunkt liefe, sondern einer Ellipse, welche durch zwei Brennpunkte beherrscht ist."

I ovanstående programmatiska uttalande ligger dels en kritik av den dittillsvarande dogmatiken, som cirklat kring frälsningen såsom kristendomens medelpunkt och inte mäktat se att kristendomen har två brännpunkter, dels ett klart framhållande av att Guds rike skall uppfattas som en etisk storhet. Och i framhållandet av det etiska, fattat i kantiansk mening, ligger det nya i Ritschls teologi. Det dogmatiska ställes tillbaka för det etiska. Här är nyckeln till förståelse av den ritschlianska teologins uppbyggnad.

⁷³ Fünfte Auflage, Bonn 1895, s. 2.

⁷⁴ Vierte Auflage, Bonn 1895, s. 10, 11.

"De etiska synpunkterna äro för Ritschl de avgörande. Religionens funktion består huvudsakligen i att befrämja och förverkliga det i sedlighetens kategorier uppfattade slutmålet, Guds rike."⁷⁵

Den rivalitet, som kommer till synes i ovanstående och är typisk för hela den ritschlianska riktningen, mellan det dogmatiska och det etiska är en i forskningen numera övervunnen ståndpunkt. De båda storheterna är i modern systematisk teologi nära förenade. Som betecknande för läget gör vi ett citat ur Söes *Kristelig Etik*.⁷⁶ Det heter här: "Selvstændiggøres etikken, vil det næsten uvægerligt medføre fare for, at man helt eller delvis opbygger den på uteologisk: almindelig antropologisk og sociologisk grundlag, eller i hvert fald at man mener, at etikkenes stof er tilgængeligt på anden vis end det dogmatiske, altså ud fra et studium af kristne menneskers påviselige væremåde og vandel eller deres ønsker og stræben.

Derimod har K. Barth⁷⁷ med virkelig konsekvens fremhævet, hvad det vil sige, at kristelig etik er teologi og som sådan en integrerende bestanddel af dogmatikken. Også formelt gör han alvor af dette synspunkt, idet han behandlar de etiske problemen rundt om på de steder i dogmatikken, hvor de synes ham at høre hemma."

Slutligen några rader om termen religiös. Åter har vi att hänvisa till citatet av Fehr angående rätt tro och rättrogenhet. Han säger där, att rätt tro är ett religiöst begrepp och betecknar ett andligt liv. Ett religiöst begrepp måste noga skiljas från ett teologiskt. Det religiösa innebär upplevelse, känsla av beroende med därav framkallad ödmjukhet. Det är beteckning för det levande fromhetslivet. Att göra kristendomsundervisningen religiös kan knappast ske på bättre sätt än genom att låta eleverna direkt konfronteras med de stora religiösa personligheterna, sådana som Augustinus, Franciskus, Luther, Olaus Petri, Wesley m. fl.

*

⁷⁵ Häggglund, *Teologins historia*, Lund 1963, s. 355.

⁷⁶ 4 Udgave, s. 11, 13, Köbenhavn 1957.

⁷⁷ Barth blir i sin opposition mot Ritschl negativt bunden av denne. Båda innehar professor vid samma universitet: Ritschl blir professor i Bonn 1852 och i Göttingen 1864, Barth blir professor i Göttingen 1921 och i Bonn 1930. — I sin kamp mot överbetoningen av det historiska i systematisk teologi riskerar Barth att hamna i den motsatta ytterligheten, nämligen doketismen.

Efter Fehrs bortgång torde Fries, som vid den tidpunkten har hunnit producera två exegetiska arbeten och som i den 1896 utgivna biografen över Fehr betonar dennes betydelse som teolog i ritschliansk riktning, kunna betecknas som den främste företrädaren för den ritschlianska riktningen i Sverige.

Med samma intentioner som Fehr och med anknytning till lilla katekesen utger Fries 1905 sitt arbete Konfirmationsundervisning.⁷⁸ Boken är för sitt ändamål behändigare än Fehrs, men till sitt religiösa innehåll är den uttunnad och på några ställen banal. Uttrycket den svenska statskyrkan, d. v. s. staten såsom vårdande sina religiösa angelägenheter (s. 115), är missvisande och för tanken till Boström. Ur en synpunkt är boken emellertid unik: efter en kort redogörelse för den apostoliska trosbekännelsen *börjar* Fries med utläggningen av *andra* trosartikeln, vilket direkt leder tankarna till Barth och dennes kristocentriska uppläggning.

Kristendomslektorn Karl Ludvig Bergström ger 1901 ut en lärobok, där författaren framställer trosläran med egna ord under motiveringen, att lilla katekesen är alltför dogmatisk. Han är helt i linje med Fehrs program: mindre dogmatisk, mera religiös och etisk undervisning. Läroboken vill anpassa undervisningsstoffet, heter det, efter religionens, teologins, pedagogikens och psykologins krav.

Det är på grund av Bergströms ställning som kristendomslektor vi nämner honom i sammanhanget. En teolog och skolman av större format, nämligen Gierow, Hälsingborgs folkskolinspektör 1901—38, bör även nämnas. Och Beskow har tidigt blick för hur den vetenskapliga forskningens sanningslidelse kommer i konflikt med kyrkans dogmatiska åskådning.

På Pehr Eklund och Pfannenstill i Lund övar Ritschl starkt inflytande, och båda kan hänföras till den ritschlianska riktningen. Kanske mer oberoende av Ritschl är J. A. Eklund, vid sekelskiftet universitetslärare i Uppsala, men hans utpräglad historiska sinne gör honom till en tidig anhängare av historisk teologi. Senare framträder Linderholm, som med sin radikala strid mot dogmer och

⁷⁸ Fries, Konfirmationsundervisning i den kristna religionen enligt den svenska evangelisk-lutherska kyrkans grundsats, Uppsala 1905.

mirakelsyn väcker sensation i folkbildningskretsar. Bland sina teologiska kolleger betraktas han kanske mer som excentrisk och blir delvis utfrusen.

Hans program är utformat i titeln Från dogmat till evangeliet!, där han söker leda i bevis, att de kosmologiska och antropologiska förutsättningarna för det gamla dogmat är ur världen på grund av naturvetenskapens resultat. Blott en radikal revision av uppfattningarna beträffande skapelsen, Jesu övernaturliga födelse, hans kroppsliga uppståndelse, hans under, hans messianska preexistens, treenighetsdogmen m. m., blott en sådan kan rädda kristendomens religiösa och etiska tankar, som felaktigt blivit bundna vid dogmats förutsättningar.

Linderholms direkta inflytande på diskussionerna angående religionsundervisningens utformning må vara ringa, men hans indirekta inflytande torde vara så mycket större. Det skulle vara märkvärdigt, om inte Kjellberg i sina motioner hämtat argument från Linderholm.

Den historiskt orienterade teologins insatser i samband med debatterna och förslagen om konfessionslös religionsundervisning, liksom 1919 års utformning av undervisningen i fråga, blir på ett avgörande sätt knutna till Söderblom. Hans vänskap med Fehr, hans anslutning i väsentliga delar till dennes teologiska åskådning och hans uppskattande recension av Fehrs lärobok visar i vilket läger man har att söka honom.

Betydelsefulla är samtidigt Söderbloms kontakter åt alla håll. Som person betraktad har han en sällspord begåvning, vidsynthet och förmåga att vinna människor. Också att vinna dem för sina egna syften. Som teolog och vetenskapsman blir han prisad. Härtill kommer, att han innehar posten som rikets ärkebiskop.

Som vi drar oss till minnes, hänvisade utskottsutlåtandet 1918 till tidningsartiklar av Söderblom. Artiklarna återkommer senare på året i arbetet Religionen och staten.⁷⁹ Vad Söderblom har att andraga blir inte blott uppmärksammat utan också tvivelsutan föremål för noggrann prövning och avvägning i folkskolöverstyrelsen, ecklesiastikdepartementet och regeringen.

⁷⁹ Söderblom, Religionen och staten, Stockholm 1918. I boken ingår också artiklar, som skrivits efter det att utskottets utlåtande avlämnats.

Under rubriken Skolan och religionen meddelar Söderblom sitt program (s. 10—11). Han skriver:

”Barnen skola komma i beröring med religionens, enkannerligen kristendomens stora gestalter, deras liv och lära. Det är ett elementärt bildningskrav att känna det klassiska och djupast ingripande i vår andliga odling. Där om någonstädes skall hänförelse hämtas för sanning, godhet och skönhet. Barnet får impulser för sitt eget liv. För den livsåskådning det unga sinnet bildar sig har det rätt att få använda det högsta i vårt kristna arv.

Denna undervisning måste vara historisk. Det ligger i kristendomens eget väsen och tillhör sålunda vår bekännelse. Ty kristendomen har icke kommit in i världen såsom en lärobyggnad eller ett tidlöst system, utan såsom en lång och dramatisk historisk process. Lösryckes kristendomen från denna levande historia, från profeter och psalmister, från Frälsarens person och lärjungar i tidens lopp, så blir framställningen osann. Därför lägger jag vikt på, att redan den tidiga åldern får lära sig: det har Mose sagt, det har Frälsaren sagt, det har Paulus sagt, det har Luther sagt.”

Längre fram talar författaren om kyrkans mellanställning: med de frireligiösa har hon tron gemensam, med de konfessionslösa har hon respekten för forskningen gemensam. Visst ligger det något berättigt i yrkandet på att undervisningen skall vara konfessionslös. Men Söderblom formulerar hellre saken så: ”Undervisningen skall vara exakt (s. 18). Ordet konfessionslös kan lätt missbrukas och användas som skyddande förklädning åt religionsfientlighet och öppen eller hemlig stämpling mot kristen tro.”

Utskottsbetänkandet blir på vissa punkter kritiserat av Söderblom, som därvid får tillfälle att redovisa sin egen syn på ett enkelt men myndigt sätt, där sakkunskap och realism är goda parhästar. ”Vad menas med dogm, dogmatisk och dogmfri?” frågar Söderblom, som i utskottsbetänkandet påträffat dessa termer. Han ger följande väsentliga kommentarer (s. 43—44):

”Menar man med ’dogmatisk’ en dogmatisk bundenhet eller bokstavs-bundenhet i motsats mot en fast övertygelse som gör en människa andligt fri, så kommer ’dogmatisk’ i strid med vår bekännelse. Avser man med ’dogmfri’ frånvaro av övertygelse, så kan ingen tänkande människa med andlig mognad lika litet som den evangeliska kristendomen kännas vid detta vedermäle, om det än är menat att vara ett hedersnamn. Ingen allvarlig åskådning, som är värd att meddelas våra barn, kan avvara ’dogmer’, om man därmed menar bestämda grundsatser, uttryckta i ålderdomliga eller moderna former. Man blir betänksam, när man läser att

den anbefallda prövningen skall vara ’förutsättningslös’. Vilka förutsättningar skola uteslutas? Menas det, att de personer, åt vilka prövningen skall anföras, icke få äga en egen religiös övertygelse eller åtminstone icke en kristen övertygelse i religionen, så lär man få avvara dem, som kunna utträta det mesta positiva gagnet i denna livsfråga för vår ungdom och vår odling. Och eftersom ingen andligt utvuxen person kan sakna förutsättningar i en så väsentlig angelägenhet som religionen, skulle det innebära, att endast övertygelser i annan riktning än den positivt kristna finge göra sig gällande. Då blir ’förutsättningslöshet’ en trång dogmatism. Men jag hoppas, att ordet får tolkas friare om fördomsfri strävan att tillgodose berättigade förutsättningar från skilda håll. Betyder ’dogmatisk’, att åskådningen skall framställas med logisk reda och klarhet, så kan undervisningen icke avvara denna egenskap. Som jag visat, kan och bör religionsundervisningen, om den vill respektera den i reformationen hävdade insikten, icke göra mer, än att den riktigt och på ett för barnasinnet avpassat sätt meddelar den kristna läran.”

Bokstavs-bundenheten, som Söderblom talar om, skulle komma ”i strid med vår bekännelse”. Till belägg för Söderbloms ståndpunkt kan anföras en del av slutstycket i Konkordieformelns inledning: ”Symbola eller bekännelser . . . hava icke makt att döma, ty denna myndighet tillkommer den heliga skrift, utan de bära allenast vittnesbörd om vår lära och uttyda henne samt visa, huru den heliga skrift uti de omtvistade artiklarna i alla tider blivit förstådd och uttydd av de lärare i Guds församling, som då levat . . .”

Söderblom slutar med att i optimistisk ton tala om att redligt arbete säkert skall ge resultat, som ställer undervisningsproblemet i gynnsammare dager. ”Närmast avvakta vi”, skriver han som avslutningskläm, ”vad barnskolornas förnämsta myndighet åstadkommer med sin nya, sorgfälligt förberedda plan för undervisningen” (s. 47). Inför de orden faller det sig svårt att hålla inne med en undran över hur mycket av denna plan, som kan ha sipprat ut och ha kommit till Söderbloms kännedom. Han hade som nämnts kontakter åt alla håll. Hans engagemang i frågorna vid den aktuella riksdagstiden 1918 är klart bevis för, hur väsentlig han anser undervisningsfrågan vara samt hur knapp han finner tiden, förrän avgörandet faller.

Med snabbhet, kraft och taktisk blick tar Ankar till orda⁸⁰ i

⁸⁰ Ankar, Konfessionslös religionsundervisning, Stockholm 1918. Broschyren

opinionsuttalande och opinionsbildande syfte och svarar på Kjellbergs anförande i RD den 8 maj 1918, senare utgivet i tryck.

”Det sätt, varpå prof. Kjellberg motiverar sin förkastelse av lutherdomen”, skriver Ankar, ”hör *onekligen till det mest överraskande och häpnadsväckande, som över huvud taget i offentlig diskussion blivit yttrat om densamma*. Man vägrar nästan att tro sina ögon, då man läser följande satser: ’Grundvalen för och grundmotivet i den lutherska etiken äro: belöning och straff’. ’Etisk-kristlig, etisk-luthersk uppfostran består i detta att ständigt inpränta begreppen straff och belöning och att nästan aldrig tala om det goda utan att det förbindes med tanken på belöning och straff.’” — Det är inte svårt för Ankar att vederlägga ett sådant påstående, och han slutar med en hänvisning till Kjellbergs ord, att man inte genom logiskt resonemang kommer åt den religiösa verkligheten. Men man behöver ju inte därför ställa logiken på huvudet, tillfogar Ankar. I kamp mot barbari, mammonskult och förvildning, varom Kjellberg talar, måste, ropar Ankar frejdigt, vårt lösenord bli: ”*icke mindre utan mer kristendom!*”

Vad den konfessionslösa religionsundervisningen beträffar, kan den tänkas så utförd, att man i undervisningen förbigår alla skiljaktigheter och blott håller sig till det för alla konfessioner gemensamma. Då menar man, att det dogmatiska skiljer och splittrar, medan det etiska förenar. Men när allt kommer omkring, är det inte lättare att enas om de sedliga principerna än om de religiösa, eftersom båda delarna är förbundna med varandra, och religionslösheten också är ett slags religion. En konfessionslös undervisning i sådan mening, att den förbiginge alla skiljaktigheter mellan religioner och bekännelser skulle inskränka sig till några döda formler utan konkret innehåll. Eller också kan den konfessionslösa religionsundervisningen tänkas bli utförd så, att man tager saken rent histo-

blev utgiven på föranstaltande av Samfundet Pro fide et christianismo och Stiftelsen för Sverige och kristen tro. På pärmen står: Medföljer som bilaga Svensk Läraretidning. — Allt verkar väl planlagt och snabbt utfört. Bakom pastorsadjunkten Ankars inlägg står svenska kyrkan och dess ärkebiskop Söderblom. Skulle det eventuellt vara oriktigt att betrakta ärkebiskopen som tillskyndare till broschyren, så är det i varje fall riktigt, att han såg dess utgivande med glädje.

riskt. Men skall det vara fullständigt fritt från konfessionella element, måste också alla värdeomdömen i den historiska framställningen hållas borta. Mot en sådan likgiltighet för de religiösa företeelsernas inre värde och sanning opponerar människan såsom en tänkande och kännande varelse. En absolut konfessionslös historisk religionsundervisning, summerar Ankar, är kort och gott omöjlig, liksom det över huvud taget är omöjligt att åstadkomma någon absolut objektiv historia. ”Föreställningen om en sådan undervisning lider av en inre motsägelse, och en utredning om hur den skall bedrivas, torde bli över hövan förutsättningslös, d. v. s. sakna varje förutsättning att gå i land med uppgiften.” (Det blev ingen utredning, eftersom FK fällde förslaget; förf. anm.)

Ankar avslutar sin broschyr med en fråga och en motivering.

”Har svenska folket såsom sådant verkligen kommit till den övertygelsen, att den kristna religionen i dess lutherska gestaltning nu bör avskrivast från sin ställning som grundval för vår ungdoms andliga fostran? Att i någon mån fästa uppmärksamheten vid, vad denna fråga gäller, har varit syftet med detta inlägg. Saken är viktigare, än många i denna tid, då så mycket händer, synas hava förstätt. Den gäller i sista hand, om Sveriges folk vill vara ett kristet folk eller icke.”

d. *Influens från psykologi och pedagogik.*

På grund av Bergs nyckelposition inom såväl folkskollärarkåren som det politiska livet och hans engagemang i spörsmålen rörande folkskolans religionsundervisning är det motiverat att koncentrera redogörelsen till en framställning av Bergs åsikter och insatser.

I Bergs föräldrahem hörde undervisningsmetodik och uppfostringsproblem till de dagliga samtalsämnen. Fadern, Anders Berg, ledare för mönsterskolan i Finspong, hade livlig kontakt med företrädare för skolreformatoriska strävanden, sådana som Rudenschöld och S. A. Hedlund. Under inflytande av fadern hade Berg från barnaåren bibringats en idealbild av Rudenschöld. När han sedan på 1880-talet gör noggrannare efterforskningar rörande Rudenschöld, blir hans idealbild naggad i kanten. Hedlunds maka var dotter till Rudenschöld, och hon lär ha meddelat Berg, att hennes far förde ett hårt regemente i hemmet. Till sin politiska uppfatt-

ning var Rudenschöld konservativ, till sin religiösa avgjort ortodox.⁸¹

Huséns formulering för att beskriva Bergs ställning är träffande: ”Fridtjuv Berg kom, kan man säga, att bli kondensationskärnan för de spridda liberala reformtankarna under 1800-talet. Det var han som förenade dem till ett enhetligt och genomtänkt skolpolitiskt program, som enklast kan uttryckas som enhetsskolans idé” (s. 12).

Redan 1823 hade Fryxell påpekat det kastväsen, som utmärkte den svenska skolorganisationen, och i stället ivrat för uppfostran i en skola, gemensam för alla medborgare.⁸² Senare ansluter sig Geijer, Rudenschöld, Siljeström, Eneroth, Hedin och Anders Berg till principen. Detta sitt liberala arv har Berg mer än en gång framhållit. Sonen viker inte från den av fadern angivna kursen. Bergs främsta psykologiska inspirationskälla är Spencer, hans främsta pedagogiska Diesterweg och före denne Comenius och Pestalozzi.

Sådan är hans idéanknytning, då han 1883 går till verket att publicera sitt skolprogram Folkskolan såsom bottenskola, vilket han hela sin livstid blir trogen. Det är Bergs mest kända skrift, och Husén⁸³ tilldelar den ”en central plats i den pedagogiska genombrottslitteraturen”. Berg har försett skriften med underrubriken Ett inlägg i en viktig samhällsfråga.⁸⁴

Hos Comenius finner Berg den klaraste pedagogiska synen från äldre tid på en för alla samhällsklasser gemensam folkskola, fastän yttre resurser för genomförandet inte stod till buds. Uppfostringsmålet för Comenius innebär att verkliggöra det hos människan som möjlighet inneboende gudsbelätet. I fråga om undervisningen skiljer Comenius mellan fyra olika åldersskeden och fyra därefter läm-

⁸¹ Se Husén, Fridtjuv Berg och enhetsskolan; Pedagogiska skrifter nr 199, Göteborg 1948. Tredje kapitlet heter Thorsten Rudenschöld och Fridtjuv Berg.

⁸² Fryxell, Förslag till enhet och medborgerlighet i de allmänna undervisningsverken, Stockholm 1823.

⁸³ Husén, a. a. s. 56.

⁸⁴ Författaren inleder med att säga, att ”denna lilla afhandling är ett tillfällighetsarbete och torde såsom sådant bedömmas”. — Som bakgrund till skriften har man att se den 1882 väckta diskussionen om de s. k. småläroverkens berättigande. Dessa fungerade närmast som ett slags folkskolor för bättre situerade barn och gav därigenom anledning för de liberalpedagogiska företrädarna att se dem som uttryck för en kastanda.

pade skolformer, nämligen modersskolan, folkskolan, latinskan och högskolan. Incitamentet till folkskolan som bottenskola har Berg från den liberala traditionen i sitt eget århundrade och inte från Comenius uppfostringslära. Denna tjänar däremot syftet att ge pedagogisk-historisk tyngd åt hans skolprogram.

I fortsättningen hävdar han, att pedagogikens märkesmän har en gemensam riktning för uppfostran, nämligen att den skall vara *naturenlig*, och att sålunda uppfostraren skall äga insikt i barnaturens anlag och böjelser. Det är inte uppfostrarens uppgift att omstöpa lärjungens natur men väl att vara denna natur ”vise och varsamme hjälpare”. Liksom kroppens utveckling försiggår av sig själv i en på förhand given ordning, så utvecklar sig också själen i en ordningsföljd, som bestämmas av själens natur. Fysiologins redogörelse för den kroppsliga utvecklingen är visserligen exaktare än erfarenhetspsykologins — en av de yngsta vetenskaperna — redogörelse för de andliga övergångarna. Men motsvarigheten finns. För folkskolans vidkommande är två övergångar av utomordentlig vikt, den som inleder och den som avslutar den egentliga barndomen. Denna infaller mellan 7 och 14 år. Sedan vidtager ungdomen, då individualiteten avgjort bryter genom i det egna medvetandet. Under barndomen åter är utvecklingen i det hela taget likartad för individerna.

Konsekvensen av denna psykologi framlägger Berg senare i följande ord: ”Barnet får icke betraktas såsom ett ler, hvaraf skolan allt efter sitt behag kan forma ett kärl till heder eller till vanheder. Det måste fastmer behandlas som en planta, hvilken har sin gifna inre byggnad och sina inneboende utvecklingslagar. Uppfostraren är icke en krukamakare, han är en vårdare och en handle-dare”.⁸⁵

I Spencer ser Berg ”mönstret för vår tids tänkare”, och i anslutning till denne framhåller han, att utveckling är detsamma som artikulering, differentiering, fortskridande individualisering. Skolan skall fästa avseende vid ”den enskildes lycka och väl”, och därför måste man skilja mellan en grundläggande uppfostran, som är *övervägande allmän-mänsklig*, och en därpå följande, som är *övervä-*

⁸⁵ Svensk Läraretidning nr 39/1892.

gande individuell. Efter en genomgång av styrkan och svagheten i Rousseaus uppfostringslinje betonar Berg, att också från *samhällets* synpunkt kommer man fram till yrkandet på en grundläggande allmän-mänsklig uppfostran och en senare individuell. Bergs tes blir, markerad med fetstil i hans skrift:

”Den skolbildning, samhället erbjuder *barnen*, bör följaktligen vara en för alla *likartad* och afse *allmänt grundläggande bildning*; den åter, som bjudes *ungdomen*, bör vara en *olikartad* och åsyfta *särskildt individuell utbildning*” (s. 45).

Efter att ha nått fram till denna position är Berg redo att rikta strålkastarljuset på de samtida skolförhållandena. Han konstaterar då, att samhället har två skolanstalter med lika förrättningar, dels folkskolan och dels läroverkens elementaravdelningar. Båda är barndomsskolor, båda ha samma syfte. ”Båda äro slutligen afsedda för barn med *samma anlag och samma livsuppgifter*; folkskolebarnen äro nämligen ej af Gud utrustade med mindre begåfning eller bestämda för lägre samhällsställning än elementarskolebarnen (s. 53). Lika själfklart som man nu efter 1789 finner det, att samhället icke får hålla *en* rättvisa för förnämt folk och *en annan* för simpelt folk, lika själfklart skall man inom kort finna, att detsamma ej får bjuda *en* sorts bildning åt fint folks barn och *en annan* åt simpelt folks (s. 58). I rena och osminkade ord är sanningen den, att vår nuvarande skolindelning faktiskt tvingar att sortera barnen efter målsmännens yttre omständigheter (s. 59). Splittringen i uppfostringsväsendet föder splittring i människornas sinnen samt kväfver och undertrycker den enda makt, som kunnat och kan förena människorna i samhällen: *sympatien*” (s. 60).

I S. A. Hedlunds brevsamling⁸⁶ finns ett brev från Berg, skrivet hösten 1883, vari det heter, att frågan om folkskolan som botten-skola ”nu blivit så på allvar väckt inom vårt folks folkskollärarkår, att den icke åter kan slumra in”.

Vi har nu lärt känna den innebörd och målsättning, som folkskolan tilldelas i Bergs konception, varvid också de förekommande

⁸⁶ Brevsamlingen i Göteborgs stadsbibliotek; citatet här anført efter SFH, del III, s. 178.

bristerna i samtiden blivit fixerade.⁸⁷ Mot den givna bakgrunden reser sig spørgsmålet om religionsundervisningens pedagogisering. Härvidlag är både den kvantitativa bedömningen, dvs det för ämnet anslagna antalet veckotimmar på skolschemat, och den kvalitativa bedömningen, dvs de i ämnet ingående undervisningsmomenten och sättet att meddela undervisningen, av vikt för att man skall förstå pedagogiseringens innebörd.

Låt oss först behandla den kvantitativa sidan av saken. Intill dess 1878 års normalplan utfärdades, varvid domkapitlen anmodades övervaka, att läroplan och läsordning blev uppgjord för varje skola, hade folkskolans arbete bedrivits utan enhetliga normer. Detta betydde, att skolarbetets bedrivande kunde uppvisa markanta skillnader mellan stad och land, mellan olika landsändar och även mellan närbelägna skolor. Man höll i allmänhet styvt på kommunernas rätt att fritt ordna skolväsendet och vill ogärna se, att centraldirigeringen ökade. Tillståndet före 1878 hade emellertid inneburit, att lärare på sina håll undervisat i kristendomskunskap både två och tre timmar om dagen — detta till förfång för såväl andra ämnen som för kristendomsundervisningen. I 1878 års normalplan får kristendomsämnet fem veckotimmar till förfogande, vad beträffar folkskola, litt. A, dvs folkskola med fyra årsklasser, vardera klassen undervisad av särskild lärare. Kungl. Maj:t stadfäst 1878 års normalplan samma dag som den nya katekesen.

När 1889 års normalplan utfärdas, visar det sig frapperande nog, att protesterna mot katekesundervisningens dominans har förklingat ohörda. I flera skolformer har kristendomstimmarna ökat i antal och katekestimmarna i proportion därtill. Svensk Läraretidning kommenterar syrligt, att det var ett underligt svar från regeringen på folkskollärarnas önskan om en kristendomsundervisning i samklang med barnanaturen.

I 1900 års normalplan har i skolformen litt. E, den för lands-

⁸⁷ Ett citat (s. 50), där Berg alluderar på Fryxells tal om skolans kastväsen, må anföras: ”Så vida hennes (folkskolans) *namn* skall betyda, ej att hon är en fattigskola, en kastinrättning, en barmhärtighetsanstalt för ”folket” i detta ords urartade och lägre bemärkelse, utan en bildningshärd för hela *folket* i nämnda ords urgamla, höga och ädla mening, så har redan härigenom hennes rätta ställning blifvit klart utpekad”.

bygden vanliga skolformen, kristendomsämnet ökats från 7 till 8½ veckotimmar samtidigt som det totala timantalet per vecka minskats från 30 till 28.⁸⁸ Arrangemanget kunde endast komma till stånd på så sätt, att andra ämnen fick stå tillbaka.

Kravet på religionsundervisningens pedagogisering, som Berg lanserar det, förutsätter, att ämnet är obligatoriskt i folkskolan. Berg är trogen mot både Rudenschöld och Diesterweg, vilkas intentioner sinsemellan avviker från varandra, och anser inte, att Förenta staternas system skall få hemortsrätt i Sverige. Kravet förutsätter vidare, att det hör till folkskolans och dess lärares kompetensområde att avgöra sina pedagogiska frågor. Kristendomsämnet skall trots sin personlighetsinriktning ej intaga någon särställning härvidlag, så att krafter utanför folkskolan skall få sista ordet. Annorlunda förhåller det sig med själva lärostoffet. Det hör *inte* till folkskolans och dess lärares kompetens att avgöra, vad som är kristendom, evangelisk-luthersk lärosyn osv. Ett sådant erkännande bör falla sig lika naturligt, som att det inte är folkskolans och dess lärares uppgift att fastställa fakta på historiens eller naturvetenskapens fält. En jämförelse mellan Berg och Fehr, som ju båda är talesmän för pedagogiseringen, ger vid handen, att Bergs huvudintresse är av pedagogisk art, medan Fehrs är av teologisk.⁸⁹

Med det sagda står vi mitt uppe i den kvalitativa bedömningen, som hör samman med lösensordet religionsundervisningens pedagogisering. Uttrycket har lika mycket psykologisk som pedagogisk klang och leder omedelbart tanken till barnet och dess mottaglighet för undervisningen. Applicerar man Bergs grundsats, sådan den föreligger i skriften *Folkskolan* såsom bottenskola, på kristendomsundervisningen, innebär det, att *barnet, eleven*, intar tätplatsen. Varken kyrkan, samhället, hemmet eller läraren.

⁸⁸ Se SFH, del IV, s. 25.

⁸⁹ Salqvist, a.a., s. 104, skriver om Berg: "Han lämnade dörren öppen för kyrkans och teologiens ständiga insats i fråga om kristendomsundervisningens innehåll och syftade själv aldrig till att utföra en kyrklig eller teologisk reform. . . Vad han däremot med skärpa hävdade var att kyrkans och teologiens bidrag till folkskolans kristendomsundervisning måste infogas inom ramen av pedagogikens grundsatser. Det var i svårigheten att förena kristendomsundervisningens innehåll med denna undervisnings pedagogiska gestaltning som striderna kring kristendomsundervisningen till väsentlig del hade sitt upphov".

Barnets tänkande är, efter vad erfarenhetspsykologin demonstrerat, konkret och inte abstrakt. Äskådliga bilder och händelseförlopp i form av dramatiska berättelser väcker gensvar hos barnet på helt annat sätt än begreppsmässiga utredningar. Undervisning i kristendom lika väl som i räkning måste ha i sikte den fantasi och inbillningskraft, som kännetecknar barnets själsliv. Barnets reflexionsförmåga ger bäst utslag, då man inte vädjar till den direkt utan indirekt genom anknytning till konkreta situationer.

En kristendomsundervisning, som är anpassad efter barnets natur, dess behov av trygghet och dess mottaglighet för dramatiska berättelser, har en bättre förankring i evangelierna än i katekesen. Barnets umgänge med evangeliets personer, främst Jesus, kommer att innebära en personlighetsdaning, en andlig tillväxt, en utveckling, vilket allt är barnets signum. Barnet är inte färdigt och skall därför inte heller bibringas en färdig livsåskådning. Med barnets dynamiska natur rimmar katekesens statiska lärosystem dåligt. Men så mycket bättre lämpad är bibelundervisningen.

Eftersom katekesen inte är den evangelisk-lutherska kyrkans enda urkund utan det finns ett alternativ ur undervisningssynpunkt, nämligen Bibeln, vilken ingen kan beteckna som ett sämre alternativ ur trosläraans synpunkt, blir ställningstagandet, som Berg ser det, inte svårt. *Etisk fostran kan inte komma till klarare uttryck än i evangelierna*. Det personlighetsdanande momentet placeras i högsätet vid undervisningen.

Religionsundervisningens pedagogisering får även det goda med sig, att man kan avvisa förslag om konfessionslös religionsundervisning och samtidigt vara i samklang med religionsfrihetens princip (befrielse från undervisningen kan medgivas i trängande fall): kristendomens heliga urkund — erkänd i alla kyrkor och kristna samfund — tillika den rikaste källskriften, skulle vara undervisningens grund. Läraren bör i detta ämne som i övriga visa pedagogisk takt och tolerans.

Utän tvekan är Bergs anvisningar för folkskolans kristendomsundervisning väl underbyggda. Troligen innebär de bästa lösningen i den rådande situationen med de stridiga meningarna. Folkskol-lärarkåren betraktade i stor utsträckning hans åskådning som sin egen. Men liksom Berg en gång i RD ansåg, att Kjellberg tog för lätt på den ömtåliga frågan om folkskolans religionsundervisning,

kan inte heller han själv undgå en kritisk anmärkning för samma manér. Det var han nog också medveten om. Vi konstaterar, att hans signal religionsundervisningens pedagogisering väl kunde förernas med såväl socialdemokratisk ståndpunkt som den historiskt orienterade teologins ståndpunkt. I den mån de frikyrkliga släppte tanken på kristendomsämnet som ett icke-obligatoriskt ämne i folkskolan, kunde också den falangen ansluta sig. På andra sidan står då företrädarna för katekesundervisning, dvs huvudparten av kyrkans representanter, vilka naturligtvis också påträffas i folkskol-lärarkåren.

Liksom Bergs program om folkskolan som bottenskola betecknar hans genombrott som folkbildningspolitiker, så betecknar hans 1915 utgivna skrift *Religionsundervisningen i folkskolan*⁹⁰ hans testamente. Mellan de båda skrifterna ligger 32 år av sällspord energi och konsekvens från en stor personlighets sida för att göra folkskolan till medborgarskola med beaktande av kristendomsundervisningens värde.

Bergs skrift är ett genmäle till den radikale Göteborgslektorn Lönborg. På Lönborgs yrkande, att läroplan, läroböcker och lärare måste framställa de bibliska underberättelserna som myter, sägner och logiska absurditeter, svarar Berg, att detta innebär ett krav på att skolan skall *"ta parti för ett visst religiöst föreställningssätt mot ett annat"* (s. 9). Ett sådant krav liksom hela Lönborgs plan för religionsundervisningen kan passa privatskolan, menar Berg. Ty en lärare, som önskar undervisa i religion, kan ta anställning vid en privatskola, där han återfinner sina egna religiösa grundsatser. Ändrar skolan eller läraren uppfattning, kommer naturligtvis en skilsmässa till stånd, och läraren söker sig till en annan privatskola, som passar honom. Finns det ingen, kan läraren starta en skola i linje med sin övertygelse. För föräldrar blir sakförhållandet det samma. "Till en privatskola, ledd av hr Lönborg, skicka naturligt-

⁹⁰ Skriften utgör särtryck ur Svensk Läraretidning och är försedd med under rubriken: Kan denna undervisning ordnas så, att den ej kränker någons rätt? Berg bedömer sitt arbete (s. 40) på följande sätt: "Ja, det är en kompromiss, nämligen en sådan, som vill göra *allvar* av kravet: rätt åt alla, orätt åt ingen. Att finna en sådan är svårt men nödvändigt".

vis inga andra föräldrar sina barn, än de som i huvudsak gilla hans och hans medlärares undervisningssätt. Skulle de komma på andra tankar och bli t. ex. schartauaner, står det dem ju fritt att ta sina barn ur hr Lönborgs skola och i stället sätta dem i det schartauanska privatläroverket på platsen. Finns det ej någon bestående undervisningsanstalt, som motsvarar deras anspråk, kunna de förerna sig med liktänkande och grunda en ny privatskola, och går icke heller detta för sig, kunna de hålla sig med huslärare. Någon kränkning i sin rätt såsom närmaste ledare av sina barns religiösa uppfostran behöva de — fortfarande formellt taget — aldrig underkasta sig" (s. 11—12).

Nu framhåller Berg följande. "*Hr Lönborgs plan passar icke folkskolan. Bli lärarnas och föräldrarnas bestämmanderätt obegränsad, sprängas de offentliga folkskolorna och ersätts med privata*". Privata skolor har en funktion att fylla i samhället, och därför är det inte heller något fel, att de kommer i åtnjutande av statens ekonomiska understöd för sin verksamhet. Den privata skolverksamheten har ju visat sig ha stor betydelse för utvecklingen på pedagogikens och undervisningsmetodikens område. Men det bör klart utsägas, att staten har alls ingen anledning att göra de privata skolorna till skötebarn och de offentliga till styvbarn. "Tvärtom: staten bör framför allt hålla på uppfostringsväsendets gemensamhet". I samband med religionsundervisningen får man inte blunda för det faktum, att säkerhetsventilen, som består i befrielse från ämnet i trängande fall, är otillräcklig. Möjlighet till religiös påverkan föreligger nämligen inte endast på de avdelade lektionerna för ämnet utan också vid undervisning i exempelvis historia eller modersmålet. Med utgångspunkt från religionsundervisningen drivs man, såsom erfarenheter från Belgien, Holland, England och Danmark visar, in i förhållandet att vid sidan av det kommunala folkskoleväsendet få ett system av privata folkskolor med starkt utpräglad konfessionell karaktär. Den utvecklingen vill Berg med all makt motsätta sig. Sitt skolprogram från 1883 formulerar han nu i orden: "Den offentliga skolan får icke uppgivas". Det alternativ, som synes föreligga, "å ena sidan uppgivandet av lärarnas och föräldrarnas rätt, å andra sidan avstående från varje tanke på enhetlig nationell samuppfostran", är ytligt och vilseledande. Att uppställa ett sådant alternativ beror på förväxling av lärares och för-

äldrars bestämmanderätt över sin egen övertygelseständpunkt och över barnens.

Hela Bergs engagemang i religionsundervisningsfrågan bottnar i intresset "att vid sidan av lärarnas och föräldrarnas rätt hävda barnens såsom den första och förnämsta" (s. 28).

"Barnen ha efter min mening rätt att i sinom tid få utveckla *sin* individualitet, och, *med hjälp av det material, som genom undervisningen ställes till deras förfogande*, bilda sig sin egen personliga livsåskådning. Föräldrarna skola naturligtvis inverka på barnen med *sin* livsåskådning, lärarna skola naturligtvis också inverka på barnen med sin livsåskådning, men ingendera har rätt att helt enkelt söka *överföra* sina meningar på barnen".

Det ankommer på staten att vid uppfostran tillse, att "*barnet kommer till sin rätt*". Denna plikt uppfylles genom att samhället vid den offentliga undervisningen överlämnar åt barnen — med vederbörlig hänsyn tagen till barnålderns behov och mottaglighet — den nationella odling, som fäderna samlat och förkovrat. Det gäller kulturen i allmänhet så väl som den religiösa kulturen, "*ja, den religiösa i dess nationellt kyrkliga form*".⁹¹ Det vore fullständigt omotiverat att låta denna sektor utgöra ett undantag. Det tillhör barnens rätt att bli införda i den religiösa föreställningskrets, som utgör en del av nationens nedärvda odling. Undervisning i vad som hör till den religiösa sektorn kan göra anspråk på att få plats i den offentliga uppfostran lika väl som annan undervisning.

I anslutning till Diesterweg och Fehr framställer Berg kravet, att kristendomsundervisningen inte bör vara dogmatisk utan historisk. Han vill utmönstra termerna konfessionslös och objektiv, eftersom båda på grund av sin tvetydighet föranlett missförstånd och onödiga tvister. Avvisandet av den dogmatiska undervisningen har sin grund i att denna är för barnen otillgänglig på grund av det abstrakta innehållet och vidare att det enligt Bergs mening ligger i dogmernas natur att verka skiljande och söndrande. Den anbefallda kristendomsundervisningen, den historiska, innebär närmast, att den framlägges i form av berättelser, kretsar kring personer och hän-

⁹¹ Kursiveringen av detta citat är gjord av förf. I textsammanhanget intar uttrycket ingen särskilt framträdande plats.

delser. Liksom man vid undervisning i historia går tillbaka till urkunderna, dvs fornminnesmärkena och källskrifterna, bör man vid religionsundervisningen på barndomsstadiet "*hålla sig omedelbart till urkundernas egen framställning*: om kristendomens historiska förutsättningar (gamla testamentet), Kristus själv (evangelierna), apostlarna (apostlarnas gärningar), den äldre kyrkan (trosbekännelsen), reformationen (Luthers lilla katekes) samt vårt eget folks religiösa liv (Wallins psalmbok). Härmed bör *för barndomsåldern* kunna vara nog" (s. 33).

Lönborgs förslag att från kristendomsundervisningen utmönstra övernaturliga element, så att ingenting nämnes om barnet i krubban, stjärnan över Betlehem, stillandet av stormen, uppståndelsen, himmelfärden, andeutgjutelsen m. m. förkastas av Berg, vad beräffrar folkskolan. Dessa levande bilder skall med, som etsar sig in i barnens minne och värmer deras känsla. Lönborgs fordran, att folkskolan skall låta barnen veta, att underberättelserna är myter och sägner, kan inte heller accepteras. "Om folkskolan gjorde detta", skriver Berg (s. 37), "skulle hon nämligen agitera på ett sätt, som, med hänsyn till de vitt skilda uppfattningar, som äro företrädda inom hennes lärarekrets och föräldrakrets, ovillkorligen måste sätta hela hennes gemensamhetskaraktär allvarligen på spel".

Berg har själv rik lärarerfarenhet, och han är förtrogen med den betydelse för undervisningsresultatet, som lärarens personlighet utgör. Därför försummar han inte att framhålla, hur mycket som beror på graden av lärarens "*religiösa fördragsamhet och pedagogiska takt*". Han framhåller som ett oavvisligt krav ett "*fördjupande och höjande av lärareutbildningen*, så att denna kommer att gå i verkligt pedagogisk anda och bibringa varje lärare en levande uppfattning av vad det innebär, att en äldre, mera utvecklad personlighet inverkar på en yngre, mera outvecklad" (s. 39).

Berg erkänner det berättigade i att lärarens undervisning är personlig, dvs ett uttryck för vad läraren känner. Men i uttrycket personlig måste man också inlägga den meningen, att lärarens undervisning skall visa respekt för lärjungens personlighet, så att läraren inte med yttre auktoritet tvingar på en lärjunge sådana åsikter och trosuppfattningar, som inte har resonans hos lärjungen (s. 26).

Särskild uppmärksamhet tilldrar sig förhållandet, att Berg gör direkt jämförelse mellan lärarnas medborgarefrihet och religions-

frihet. När medborgarkunskap börjar få större utrymme i folkskolans undervisning, följer härav, att den likartade problematiken, som tillhör det religiösa och politiska undervisningsområdet, kommer mer och mer i blickfältet. Berg torde vara den förste, som klart ställer ämnena vid sidan av varandra. Någon antagonism mellan de båda kan man knappast påträffa i uttalanden av honom. Hans intresse är närmast att visa på den parallella undervisningssituationen, som föreligger för läraren; denne har att i ena som i andra fallet undvika agitation.

* *

*

Vid sammanfattning av detta kapitel må framhållas, att den livliga debatten om konfessionslös religionsundervisning, som bl. a. medfört en ström av motioner i RD, ebbar ut 1918. Det sker som en följd av att Bergs kritiska inställning till uttrycket konfessionslös blir understödd av Söderblom, att Ankar i polemik mot Kjellberg visar upp, hur föreställningen om konfessionslös religionsundervisning lider av inre motsägelse, och att förslaget om utredning av frågan om reformering av religionsundervisningen i skolorna faller i RD. Under tidsskedet har inom skilda läger uppdragits tankelinjer, som konvergerar mot eller i varje fall har sin betydelse vid utformningen av och motiveringen för 1919 års undervisningsplan angående kristendomsundervisningen.

En teologisk, frikyrklig linje kan följas, varvid namn som Henschen, Byström och Waldenström kan betonas. Kravet här på icke-obligatorisk kristendomsundervisning i folkskolan möter övermåttigt motstånd och mattas undan för undan. Hänvisningen till Bibeln som kristendomsundervisningens förankring med avståndstagande från katekesundervisning hälsas med tillfredsställelse.

En radikal linje kan följas, varvid namn som Hedin, Branting och Kjellberg kan betonas. Branting betecknar sig som ateist. Om påverkan utifrån må erinras genom att framhålla namn som Marx, Proudhon, Renan.

En annan teologisk linje kan följas, varvid namn som Fehr, Fries och Söderblom kan betonas. De företräder den nya historiskt orien-

terade teologin. Om påverkan utifrån må erinras genom att framhålla namn som Ritschl, Harnack, Herrmann.

En pedagogisk linje kan följas, varvid namn som Rudenschöld, A. Berg och F. Berg kan betonas. Om påverkan utifrån må erinras genom att framhålla namn som Rousseau, Pestalozzi,⁹² Diesterweg.

Ytterligare en teologisk linje, med ortodoxa drag och försvar av katekesundervisning, *en officiell kyrklig linje*, kan följas, varvid namn som G. Billing, von Schéele och E. Billing kan betonas. Denna är vanskligast att få grepp om. Anknytningarna till den nya historiskt orienterade teologin är talrika. Det är svårt att få en samlad argumentation till stånd mot förslaget om Bibeln som grund för folkskolans kristendomsundervisning.

⁹² Det är tydligt, att i stor utsträckning blir 1800-talets pedagogiska debatt i Sverige bestämd av Broocmans tankegångar och förslag, varvid såväl positiva som negativa omdömen kommer i fråga beträffande Broocman. Vi hänvisar till Wübergers arbete Carl Ulric Broocman, Nässjö 1950. Här heter det i kapitlet Broocmans folkskoleplan, att denna plan är "tillskuren efter Pestalozzis snitt" (s. 191).

IV

ETISK FOSTRAN ENLIGT 1919 ÅRS UNDERVISNINGSPLAN

För överskådlighetens skull behandlar vi problemkomplexet i fem underrubriker, nämligen A) Förberedande arbete B) Fortsättningsskolans problemställning C) Ledande synpunkter i undervisningsplanen D) Kritik av och erkännande åt undervisningsplanen E) Kungörelsen den 6 december 1929.

A. Förberedande arbete.

Ett utredningsarbete för den kommande undervisningsplanen utfördes av Folkundervisningskommittén, som 1914 avgav sitt betänkande angående folkskolan (nr IV) och fortsättningsskolan (nr V). E. Billing utgav 1916 ett sammandrag av katekesnämndens Meddelanden under rubriken I katekesundervisningens tjänst.¹ Kungl. folkskolöverstyrelsens förslag till undervisningsplan framlades 1919. Dessa arbeten liksom KM 1918 påkallar en granskning inom ramen för vår uppgift, förrän tiden är inne att ta upp 1919 års undervisningsplan till behandling. Lektor Petrinis angrepp på dels katekesundervisningen och dels kyrkan som helhet skall också beredas utrymme.

Folkundervisningskommittén (s. 59 f.) beaktar det reformsträvande inom folkskolan, vilket kan gå under beteckningen *social fostran*. Samhällskunskap är ett ämne, som ligger ovanför det stadium, där den sexåriga folkskolans elever befinner sig, heter det.

¹ E. Billing, I katekesundervisningens tjänst, Stockholm 1943. Ny upplaga med företal av Viotti och Westman.

Men i någon mån kan redan barnen i folkskolan bibringas en uppfattning av vad det innebär att vara medlem i ett samhälle. Kännedom om samhällets grunddrag kan givas genom en eller annan konkret inblick i samhällsarbetet.

”Men den fordran på social uppfostran, som numera ofta uppställes, går mindre ut på meddelandet av vissa kunskaper än därpå, att skolan skall hos lärjungen grundlägga vanan att vara verksam som samhällsmedlem, d. v. s. att vara verksam med och för andra. Skolan är i och för sig samhällsuppfostrande, enär den själv utgör ett samhälle, där varje lärjunge har sin plats och sin uppgift och där den ene är i hög grad beroende av den andre. Sin samhällsuppfostrande verksamhet skall skolan utöva framför allt därigenom, att den söker att i så vidsträckt mån som möjligt bringa till stånd gemenskap mellan lärjungarna emellan i arbete och i lek.”

Timplanen för småskola litt. a och folkskola litt. A (s. 78) uppger för kristendoms-kunskapens vidkommande 2 veckotimmar för första resp. andra skolåret, 3 veckotimmar för tredje resp. fjärde skolåret samt 4 veckotimmar för femte resp. sjätte skolåret. Katekesundervisningen tänkes förlagd till de två sista skolåren men bör vara förberedd på så sätt, att barnen tidigare gjorts förtrogna med textorden till Luthers lilla katekes. ”Den särskilda katekesundervisningen bör inledas med en kort och enkel framställning av bibeln såsom källa för vår kunskap om Gud”. — ”Den gällande katekesutvecklingen bör behandlas ej såsom ett särskilt undervisningsobjekt vid sidan av lilla katekesen utan såsom ett hjälpmedel att fastare samla det bibliska åskådningsstoffet kring dennas grundtankar och såsom ledtråd vid valet av de minnesord, som vid den kateketiska undervisningen böra inläras” (s. 84—85).

Kommitténs beaktande av kristendomsundervisningens pedagogisering och samtidigt dess avståndstagande från konfessionslös religionsundervisning är markerad i följande meningar (s. 174):

”Liksom i fråga om skolans övriga ämnen har kommittén även i fråga om kristendoms-kunskapen eftersträvat att få till stånd en läroplan, som med avseende på innehållsurval och anordning vore anpassad efter barnens krafter och fortgående utveckling. Uppenbart synes vara, att en sådan hänsyn till barnens mottaglighet och behov är särskilt påkallad, då det gäller en undervisning, som avser icke blott att meddela kunskap i ämnet utan jämväl att främja barnens sedliga och religiösa utveckling”.

Berg var ordförande i kommittén, tills han 1911 blev ecklesiastikminister. Han efterträddes då av Dahlgren. I en reservation föreslår flera ledamöter en minskning från föreslagna 4 till 3 veckotimmar i kristendomskunskap under femte resp. sjätte skolåret. På anmodan biträdde sedan hösten 1913 E. Billing kommittén som sakkunnig beträffande ämnet kristendomskunskap.

I särskilt yttrande förespråkar Billing energiskt, att katekesundervisningen skall börja redan *fjärde läsåret*. Samtidigt som han erkänner, att katekesundervisningens uppgift, jämförd med den till bibelläsningen anknutna undervisningens mera historiska syfte, måste betecknas som *systematisk*, hävdar han, att *systematisk* i den meningen, att varje enskilt led i tankebyggnaden skulle med logisk nödvändighet framgå som följd av de föregående och åter på samma sätt utgöra grunden för de efterföljande, *icke har med Luthers lilla katekes att skaffa*. Katekesundervisningens systematiska karaktär är missuppfattad av dem, som menar, "att den skulle söka förena den religiösa kunskapen med all annan kunskap till ett fullständigt och motsägelseöst system" (s. 293).

"Såsom det ej är på mångahanda olika frågor utan i grunden blott på en enda — den personliga frälsningsfrågan — som uppenbarelsen giver svar, så har ock den systematiska teologien att inskränka sig till den visserligen även med denna begränsning överväldigande uppgiften att med möjligaste fullständighet och noggrannhet klargöra den religiösa innebörden i och de etiska konsekvenserna av den enkla men dock outtömligt innehållsrika vissheten om Guds i Kristus oss beredda frälsning eller m.a.o. om syndernas förlåtelse genom Kristus och för hans skull" (s. 292).

Bättre än att karakterisera katekesundervisningen med det mångtydiga ordet "systematisk" är att "karakterisera den helt enkelt såsom *nusynpunkten*". Ty katekesundervisningens uppgift är att sörja för att barnen får en samlad och enhetlig bild "av vad allt detta, som de under bibelläsningen sett i historisk följd upprulla sig för dem, *nu* för dem dem *betyder*". I katekesundervisningen sättes det historiska stoffet in under en ny synpunkt: "ej om en återblick på det historiska förloppet, ej heller om en blott repetition av de 'lärdomar' som bibelläsningen successivt avkastat, är det nu fråga, utan vad det nu gäller är att s. a. s. konfrontera hela denna historia, som i Jesu Kristi person och verk har sitt allt dominerande centrum,

med människolivet sådant det nu leves, med alla dess i grunden sig alltid lika frågor, strider och uppgifter — för att se, vilket ljus som från tron på Kristus faller över dem, vad det, nu som alltid, för en människa i sedligt och religiöst hänseende betyder att känna och kunna tro på honom". Med detta för ögonen kan inte den kateketiska synpunkten anses sekundär i förhållande till den bibliskt-historiska (s. 294).

Med hänsyn till sin uppfattning av katekesundervisningen vill Billing inte instämma i kommitténs motivering, där bibelläsningen betecknas som *huvudmomentet* (s. 184). Som minimum för kristendomsundervisningen betraktar han under tredje skolåret 3 veckotimmar och under resp. fjärde, femte och sjätte skolåren 4 veckotimmar. Kommittéförslaget att för småskolans vidkommande minska veckotimmarna från 4 till 2 är ägnat att ingiva "mycket allvarliga betänkligheter", menar han.

I närmaste anslutning till detta hans särskilda yttrande har man att se Billings skrift I katekesundervisningens tjänst. Här utsäges tveklöst, att enligt nämndens mening är den enda vägen till en lösning av katekesfrågan, att det sker ett djupare inträngande i lilla katekesens bärande grundtankar och en fastare anslutning till dem (s. 208). Vid som krävs, är ett avgjort brytande med metoden att fördela framställningen på en rad läroloci, som är fristående mot varandra. I stället skall en *koncentration* komma till stånd kring ledande grundtankar. Guds handlande med människorna till deras frälsning har i Kristus sin mitt- och höjdpunkt. Bibeln är det medium, genom vilket allena frälsningshistorien är för oss tillgänglig (s. 2 f.).

Billing citerar J. Johanssons kateketiska lärobok, där det heter (s. 26): "Bibeln är en *stor* bok . . . Men vi hava en kort och skön *sammanfattning* av det viktigaste i bibeln. Det är *doktor Martin Luthers lilla katekes*. Vi vilja nu samtala med varandra om *de härliga sanningar, som han här samlat tillhopa* ur den heliga Skrift". Kursiveringen i sista meningen är gjord av Billing, vilket han särskilt framhåller (s. 13), medan övriga kursiveringar är gjorda av Johansson. Denna Johanssons karakteristik av lilla katekesen är otillfredsställande, säger Billing: "särskilt tydligt kommer det intellektualistiska draget fram i de av nämnden (Billing; förf. anm.) kursiverade orden med deras mot den enhetliga arten av Luthers

framställning stridande, atomistiska tal om de "sanningar", som Luther här ur bibeln "samlat tillhopa".

I Johanssons lärobok råder, menar Billing, också en intellektualistisk uppfattning av samvetet. Enligt denna skulle samvetet innefatta en bestämd summa innehållsfyllda sedliga insikter, en kunskap om "vad som är rätt och orätt" (s. 26). Detta kommenterar Billing (s. 15):

"Med denna vilseledande uppfattning av samvetet följer nu gärna, att dekalogen, isolerad från sitt konkreta sammanhang med uppenbarelsehistorien i dess helhet, kommer att, såsom här skett, på ett missvisande sätt likställas med själva den absoluta sedelagen såsom dess en gång för alla promulgerade, gudomliga, all utveckling undanryckta uttryck".

Utifrån sin klart fattade målsättning att i katekesundervisningen åstadkomma koncentration kring ledande grundtankar strävar Billing att utmönstra *intellektualism och kasuistik*. Sistnämnda fara lurar framför allt vid undervisning om dekalogen. Om Guds krav upplöser sig i en summa enskilda, gentemot varandra fristående bud, förlorar varje enskilt bud i djup och skärpa. En riktig katekesundervisning måste från början till slut betona, "huru Guds krav på oss i grunden blott är ett enda, vilket i sin ordning får sitt innehåll av det Guds enhetliga slutmål — Guds rike — i vars tjänst allt skall inställas" (s. 17). Från *subjektivismen* slutligen tar Billing avstånd. Klarast kommer det fram vid hans utläggning av syndaförlåtelsen. Den bild, som barnen får mottaga av syndernas förlåtelse enligt Johanssons lärobok kan svårligen "bliva någon annan än den av en gång gjord 'upplevelse' av alldeles säregen ljuvlighet: den av reformatorerna så ytterligt starkt betonade tanken på den dagliga syndaförlåtelsen skjutes helt åt sidan" (s. 153). Syndaförlåtelse betecknar inte närmast en vår upplevelse utan en Guds gärning. En utläggning av syndaförlåtelsens innebörd måste hänvisa till den objektiva grundvalen, Gudsgärningen, varpå en mot tvivel och anfäktelser motståndskraftig frälsningsvisshet kan byggas.

Hur starkt och enhetligt än Billings katekesprogram framlägges med därav betingat försvar för katekesundervisning i folkskolan, ställer sig Berg och Rydén avvisande. Deras inställning blir utslagsgivande. I första hand torde den vara baserad på den kritik, som

genom årtionden riktats mot katekesundervisningen. Denna hade givit så många negativa erfarenheter, att både Berg och Rydén är låsta i sina positioner av taktiska och pedagogiska skäl.

Billings skrift I katekesundervisningens tjänst intar en rangplats i den teologisk-pedagogiska litteraturen.

Folkskolöverstyrelsens *förslag* är resultat av ett forcerat och pressande arbete under hösten 1918. I fråga om ämnet kristendoms-kunskap är man dock i belägenheten att kunna göra långa stycken i Folkundervisningskommitténs *betänkande* till sitt eget förslag. En granskning av timplanerna för kristendoms-kunskap ger vid handen, att förslaget innebär reducering jämfört med betänkandet. Båda framhåller vikten av att sammanhålla ämnets olika grenar till en enhet; ditintills hade från tredje skolåret undervisningen i bibelläsning, biblisk historia och katekes hållits i sär och förlagts till skilda lärotimmar. Ett kort minnesord, hämtat från Bibeln eller katekesen, rekommenderas som sammanfattning av det religiösa och sedliga innehållet i ett behandlat avsnitt. Även i förslaget (s. 29) betecknas bibelläsningen som ämnets huvudmoment.

Medan man i betänkandet saknar en programmatisk form, som anger målet för det ena eller andra ämnet, så är just detta iögonfallande, när man tar del av förslaget. Kristendoms-kunskapens mål anges på följande sätt (s. 19):

"Kristendomsundervisningen i folkskolan har till uppgift att för befördrande av barnens religiösa och sedliga liv giva dem en efter deras mottaglighet och behov avpassad kunskap om kristendomens uppkomst, tillväxt och utbredning samt en efter samma förutsättningar lämpad insikt i den kristna trons huvudstycken".²

Samma mål —med någon ändring i ordval — anges i 1919 års undervisningsplan, *men endast vad beträffar första ledet*. Det är punkt efter ordet utbredning. Insikt i den kristna trons huvudstycken, vilken formulering direkt leder tanken till katekesundervisning, kunde ej gälla som målsättning för ämnet kristendoms-kunskap i 1919 års undervisningsplan.

Förslaget ger anvisningen, att "vid läsningen av Jesu bergspredi-

² Kursiverat av förf.

kan bör särskilt beaktas den anledning denna giver till ett något närmare ingående på innebörden av de tio budorden" (s. 32). Beträffande den metodiska behandlingen av det kristna trosinnehållets sammanfattning är det av synnerlig vikt, heter det, att undervisningen "hålles fri från abstrakta systematiserade utredningar och definitioner" (s. 32). Reformationens betydelse för det kristliga livets utveckling skall beredas tillbörligt utrymme. Vid slutgenomgång av katekesen i avgångsklassen bör meddelas berättelser och bilder ur Luthers liv.

Det betonas i förslaget — med anvisningar om utformningen — att den dagliga morgonbönen "bör vara en andaktsstund och således icke få karaktären av lektion" (s. 33). Betänkandet talar endast om en tid av omkring 10 minuter för morgonbön före den första undervisningstimmen. Förslaget och undervisningsplanen överensstämmer nästan ord för ord i fråga om morgonbönen.

B. Fortsättningsskolans problemställning.

En nyhet i förslaget är, att timplaner meddelas även för *sjuårig skola*, varvid kristendomskunskap tillerkännes 3 veckotimmar; betänkandet framhåller blott sexårig folkskola. Hänsyn till kraven på förlängd skolgång gör sig gällande. En utblick över *fortsättningsskolans plats* är här påkallad i vår framställning. Folkundervisningskommittén presenterar samtidigt betänkande angående folkskolan och angående fortsättningsskolan. Det senare är mest genomarbetat och pekar på väsentligt utökade uppgifter för den obligatoriska skolan och dess fostran.

Redan folkskolestadgan 1842 antyder en överbyggnad på folkskolan. Men ännu 1914 var ingen kommun skyldig att inrätta fortsättningsskola, och inget barn var lagligen förpliktat att besöka en sådan skola. Den årliga lärotiden var bestämd till 180 timmar, och undervisningen — mestadels i aftonskola — meddelades i kristendomskunskap, modersmålet, räkning, geometri, teckning samt, så vitt möjligt var, historia och naturkunnighet. Städernas fortsättningsskolor föreföll överraskande nog att vara mindre besökta än landsbygdens. Antalet fortsättningsskolor utgjorde 1911 ungefär

25 % av antalet folkskolor. I mer än hälften av rikets skoldistrikt saknades fortsättningsskolor.³

"Endast i ringa mån", heter det i betänkandet (s. 9), "har folkundervisningsväsendet mött de nya behov, som den ekonomiska och sociala utvecklingen under de tre, fyra senaste årtiondena framkallat. Vårt land äger en *barnskola*, som dock icke når upp till barnålderns övre gräns. Just när barnet börjar komma in i de vanskliga övergångsår, då intellektuell och moralisk omvårdnad mer än någonsin göres det behov, just då måste skolan i de flesta fall lämna det ifrån sig. Inflytandet av skolans goda ordning och ideella sysselsättningar upphör, och barnet träder mer eller mindre oförmedlat ut i en ny omgivning, träder, som det heter, 'ut i livet'. Om ett sådant förhållande är betänkligt i och för sig, blir det så ännu mera i en tid, som i särskild grad innebär svårigheter och faror för de unga. Vad vi behöva men endast alltför ofullständigt äga är en *ungdomsskola* ovanpå barnskolan".

Betänkandet föreslår, att undervisningen i fortsättningsskolan omläggas i praktisk riktning, dvs med viss yrkesundervisning, samt blir obligatorisk. Som mönster för utformningen tjänstgör framför allt Münchens fortsättningsskolväsen under Kerschenssteiners ledning. Primärt framhålles betydelsen av etisk fostran.

"Erfarenheter från utlandet giva vid handen, att ett väl ordnat fortsättningsskolväsen med en ändamålsenligt anlagd plan för undervisningen utgör ett verksamt medel för ungdomens sedliga och intellektuella uppfostran och även för dess uppfostran till duglighet i förvärvsarbetet"⁴ (s. 9).

³ Folkundervisningskommitténs betänkande, nr V, angående fortsättningsskolan, Stockholm 1914, kap. II.

⁴ Ett citat från s. 25 innebär ett förtydligande: "Den sociala uppgiften, uppfostran till medborgerlig duglighet, kan i själva verket anses i sig innesluta den andra uppgiften, uppfostran till arbetsduglighet, då ju till medborgerlig duglighet bland annat och ej minst hör att kunna utföra ett nyttigt arbete. Den medborgerliga bildningsuppgiften är emellertid icke blott den mest omfattande, den innebär ett starkt *ideellt krav*. Fortsättningsskolan varken förmår eller bör ställa sig blott i de ekonomiska intressenas tjänst och bli en yrkesskola i detta ords inskränkta betydelse. Den är framför allt en *ungdomsskola*, och den kan icke se bort från det mål, som för en sådan skola alltid måste bli det förnämsta, nämligen främjandet av *lärjungens utveckling som människa*, d. v. s. hans reli-

Medborgarkunskap måste bli ett huvudämne. Målet skall vara att stärka gemenskapskänslan och ansvarskänslan. Det gäller att framhålla, hur den enskilde som samhällsmedlem har både plikter och förmåner. Lärjungen skall lära sig förstå, hur var och en på sin plats har att med intresse och ansvarskänsla göra sin insats i det samhälleliga livet. Undervisningen i medborgarkunskap bör meddelas i fem moment i nämnd ordning, nämligen 1) familjen 2) kommunen och församlingen 3) kyrkoväsendet 4) staten 5) yrkesorientering (s. 90, 105).

I fråga om kristendoms-kunskapens plats på fortsättningsskolans läroplan visar betänkandet (s. 72) tveksamhet. Motsvarande skolorformer i utlandet har i allmänhet inte ämnet upptaget som särskilt läroämne. Lärjungarna anmäler sig i regel till konfirmationsundervisningen. Fortsättningsskolans lärotid är mycket begränsad. *Mot* dessa skäl kan dock andra åberopas för ämnets plats i fortsättningsskolans. Denna måste främja "lärjungens utveckling som människa, hans personlighets utbildning, hans karaktärs daning", och i arbetet för sådana syften "är det religiösa momentet av väsentlig betydelse". Man förordar ämnets upptagande i läroplanen, men inte som ett läroämne i vanlig mening utan med tonvikten lagd på den ideella uppgiften, på det uppfostrande och karaktärsbildande syftet. Ett sådant syfte kan vinnas också med en kortare lärotid. En tolvtedel (s. 96) av den sammanlagda lärotiden i fortsättningsskolan kunde lämpligen förbehållas kristendomsundervisningen. Kommunal skolmyndighet bör medgivas rätt till beslut, att kristendoms-kunskap icke skall meddelas i fortsättningsskolan, men fattas ett sådant beslut, bör motivering angivas och underställas överordnad myndighets prövning.

Så presenterar folkundervisningskommittén sin syn på fortsättningsskolan och kristendomsundervisningens plats däri. Folkskolöverstyrelsen⁵ ansluter sig till denna syn. Dess översikt av remiss-

giösa och sedliga bildning, hans karaktärsbildning. Den kan icke begränsa begreppet medborgerlig duglighet till att blott beteckna yrkesskicklighet och samhällskunskap, utan den måste söka att hos sina lärjungar utveckla sådana medborgerliga egenskaper som arbetslust, arbetsärlighet, ansvarskänsla, fosterlandskänsla".

⁵ Underdånigt utlåtande angående fortsättningsskolan, avgivet den 15 juni

svaren i frågan (s. 46) visar, att en stark opinion föreligger för att kristendomsämnet måtte tillförsäkras en obligatorisk plats i fortsättningsskolans läroplan. En deciderat motsatt ståndpunkt intages av länsstyrelsen i Gävleborgs län, Blekinge läns hushållningssällskap, Svenska läkaresällskapets sektion för skolhygien samt lärarpersonalen vid folkskolorna i Kristianstad. Speciell uppmärksamhet bör den av folkskolinspektörerna Karlgren, Torbiörnson, J. A. Franzén och Renvall uttalade tanken ägnas, nämligen "att undervisningen i kristendoms-kunskap i fortsättningsskolan lämpligen skulle kunna infogas som led i undervisningen i medborgarkunskapen". Till samma tanke ansluter sig domkapitlet i Karlstad och delvis folkskolinspektören i Linköping, Fridén (s. 47).

Departementssakkunniga⁶ förespråkar i helhet en sådan ordning i sitt yttrande. Man konstaterar, att ett behov av etisk och religiös fostran föreligger för fortsättningsskolans lärjungar. Men i första hand bör den kyrkliga verksamheten, närmast konfirmationsundervisningen, tillgodose detta behov. Därför anser man sig icke kunna förorda, "att kristendomsämnet upptages på fortsättningsskolans läroplan såsom ett *fristående* läroämne, vare sig obligatoriskt eller fakultativt" (s. 704). Ämnet kan däremot infogas som ett led i skolans övriga verksamhet. I modersmålet eller medborgarkunskap kan lämpligen "ingå bilder ur den kristna kyrkans historia jämte skildringar av märkligare religiösa personligheter från olika tider,

1916 av Kungl. folkskolöverstyrelsen; RD 1918, 2 Saml., 2 Avd., 11 Band, Kommitté-Betänkanden. — Bilaga 22, s. 142, meddelar följande synpunkter på kristendomsundervisningen i fortsättningsskolan: "Till huvudsaklig del bör kristendomsundervisningen i fortsättningsskolan ansluta sig till bibelläsning, därvid urvalet av bibeltexter bör ske framför allt med hänsyn till deras betydelse för det kristligt sedliga livet. Särskilt böra kärnpunkterna i den nytestamentliga sedeläran få framträda i undervisningen och belysas genom tillämpning på nutida förhållanden. Härjämte må i undervisningen ingå skildringar av märkligare religiösa personligheter från olika tider ur kyrkans, missionens och profanhistoriens områden, ägnade att i åskådlig form framställa den religiösa trons väsen och dess betydelse för människans liv."

⁶ 1916 tillkallade ecklesiastikminister K. G. Westman sakkunniga att biträda vid utredningen av frågorna om fortsättningsskolor och praktiska ungdomsskolor. 3/10 1917 avgav de sakkunniga sitt betänkande; RD 1918, 2 Saml., 2 Avd., 11 Band, Kommitté-Betänkanden. — Till de sakkunniga hörde bl. a. landshövding De Geer, ordförande, rektor Montén, sekreterare, Rydén och Schenke.

ägnade att i sedligt-religiöst avseende inverka uppfostrande på de unga”.

Statsutskottet 1918 (utlåtande nr 105, s. 18) följer enhetligt departementssakkunniga, vars medlem Rydén nu sitter som ecklesiastikminister. Då frågan föres på tal i AK⁷, är oppositionen ganska matt. I FK⁸ gör Rydén ett par inlägg, när frågan behandlas. Som opponent mot statsutskottet framträder här K. J. Ekman. Biskop Bergqvist, medlem i statsutskottet, betonar, att statsutskottets uttalande i kristendomsfrågan är en typisk kompromiss, för vilken han inte känner entusiasm men dock är ansvarig. Kristendoms-kunskap skulle visserligen inte ingå som självständigt eller fristående ämne i fortsättningsskolan enligt utskottets syn. Men det ”*religiöst-sedliga momentet*”⁹ skulle — det gjorde utskottet uttryckligen gällande — tillgodoses i samband med skolans övriga verksamhet. ”Jag tror icke”, yttrar biskopen, ”att ungdomens kristliga fostran till goda karaktärer garanteras allenast därigenom, att kristendomsämnet får med några timmar upptagas som ett särskilt ämne. Det beror icke så mycket på detta utan mycket mera på det personliga inflytande, som läraren har på ungdomen. Är han en kristlig personlighet, kan han genom sitt inflytande göra betydligt mera, även utan kristendoms-kunskapen som fristående ämne, än den kan, som saknar kristligt intresse, även om han har särskilda kristendoms-timmar på sitt schema”.

Författningar om fortsättningsskolan utfärdas 16/9 1918 och träder i kraft 1/7 1919. Fortsättningsskolan skulle vara obligatorisk och omfatta minst 360 timmar, i regel fördelade på två år. Kristendoms-kunskap tillhör icke läroämnena. Det är första gången, som detta förhållande möter i den obligatoriska skolan. Etisk fostran, som av ålder direkt hört samman med kristendomsundervisningen, har infogats som ett led i skolans övriga verksamhet. Särskilt kommer därvid ämnet medborgarkunskap jämte modersmålet

⁷ AK:s protokoll 1918, 3, s. 11 f. onsdagen den 8 maj fm (herr Welins yttrande).

⁸ FK:s protokoll 1918, 3, s. 52 f. onsdagen den 8 maj.

⁹ Vare sig det är medvetet eller ej från biskopens sida, är det symptomatiskt, att han använder ordföljden religiöst-sedligt. Strax ovanför ser vi, att de sakkunniga använder ordföljden sedligt-religiöst.

i blickfältet. Den förda debatten har icke gällt frågan om katekesundervisning eller inte utan gällt den större frågan om läroämnet kristendoms-kunskap eller inte i fortsättningsskolan.

En månad efter RD:s beslut om fortsättningsskolan och dess läroämnen sammanträder KM. Av de 29 motionerna vid KM 1918 är 6 föranledda av förhållanden, som rör kristendomsundervisningens innehåll och plats i den obligatoriska skolan. Mot bakgrunden av den antikristliga propagandan, varpå motion nr 17 anför exempel,¹⁰ och avkristningstendenserna i folklivet målar flera motioner framtiden i dystra färger. I varje fall ger motionerna intryck av att man är på det klara med att det föreligger ”*periculum in mora*”, såsom motion nr 13 påpekar.

Motion nr 11 av professor Holmström understryker, hur de sista kristidsåren ”blottat fruktansvärda brister och skador, som, ifall de icke hastigt och effektivt botas, måste bli ödesdigra icke blott för ungdomens moraliska hälsa och livskraft utan för hela vårt folks existens”. Överfyllda ungdomsfängelser och för brott tilltalade personer under 18 år utgör bl. a. talande och obestridliga bevis. Om fortsättningsskolan utformas i enlighet med beslutet i RD utan att kristendomsämnet utrymme blir klart fixerat, vore ”*i själva verket det första stora steget i lagstiftningsväg taget till den svenska folkuppföstrans avkristnande*”.¹¹ Departementssakkunnigas förslag utgjorde grunden för beslutet i RD. Vad som i detta förslag nämnes om kristendomsämnet, är påtagligen så minimalt, ”att det endast kan betraktas som illusoriska palliativ och därtill i högsta grad missvisande”.

Motion nr 17 av biskop Lövgren m. fl. tecknar i pregnant satser, vad som kan betecknas såsom KM:s allmänna reaktion:

¹⁰ I Brand 18/5 1918 står dikten Hädarter, vilken motionen citerar i helhet. Här återges fjärde strofen:

Nej, må andra hålla helig
spöksynsmättad gammal bibel;
vi den icke helighålla.
Helig är för oss den frihet,
som oss leder ut till livets
väna, blomsterrika ängar.

¹¹ Kursiverat av förf.

”I den svenska folkuppfostrans historia kommer den 8 maj 1918 att framstå som en märkesdag av första ordningen. Då fattade nämligen riksdagen beslut om upprättande av praktiska ungdomsskolor. Genom att giva fortsättningsskolan obligatorisk karaktär har riksdagen bidragit till förverkligande av ett länge närt önskemål att kunna under den farliga övergångsåldern ställa ungdomen under skolans uppfostrande inflytande och göra den bättre rustad att fylla sina samhällliga plikter och uppgifter.

Villigt medgives, att det fattade riksdagsbeslutet giver anledning till glädje och tacksamhet. Och dock är glädjen inom vida kretsar av vårt folk icke alldeles oblandad. Inom de lager, där man velat betrakta den nya fortsättningsskolan som ett mäktigt medel för främjande av ungdomens kristliga fostran, innebär givetvis riksdagens beslut om uteslutande ur fortsättningsskolan av kristendom som självständigt läroämne en mycket stor besvikelse”.

I motion nr 24 framlägges förslaget, att KM måtte hos K. Maj:t anhålla, att det i nya undervisningsplanen för folkskolan fastställles en tid för kristendomsundervisningen av i småskolan minst 3 och i folkskolan minst 4 veckotimmar per klass. Utskottet hade avstyrkt motionen under motivering, att den avsåg ett område, som föll utom ramen för KM:s uppgift. Då mötet debatterar frågan, anför G. Billing, att utskottet enligt hans mening gått för långt i sin begränsning av KM:s verksamhet. Upprepade gånger förut har KM ansett, att kristendomsundervisningen hör under KM:s behandling, hör till ”kyrkliga mål”, som det heter. I stället för att som i motionen låsa sig för fixerat antal veckotimmar ville dock Billing yrka på anhållandet, att för kristendomsundervisningen fastställles en fullt tillräcklig tid, icke väsentligt understigande den nu därtill anslagna tiden. KM:s skrivelse (nr 25) följer den av Billing föreslagna utformningen.

I skrivelsen angående kristendomsundervisningen i fortsättningsskolan (nr 24) an knyter man särskilt till RD:s beslut, att kristendomsundervisning icke skulle uteslutas från fortsättningsskolans program. En fristående plats för ämnet kristendoms-kunskap kunde ju ej längre erhållas. Men KM anhåller, att ”synnerlig vikt lägges därvid, att i enlighet med riksdagens uttalade förväntan kristendomens religiöst-sedliga sanningar så levande och fruktbärande som möjligt komma att få göra sig vid undervisningen gällande, samt att tydliga och klara bestämmelser meddelas, som normera denna

sida av undervisningen, allt i enlighet med de synpunkter, som av folkskolöverstyrelsen framställts”.

Bland de debattinlägg, som göres vid KM 1918, påkallar friherre Rappes ett omnämmande. Han erinrar om ”att ett intensivt nedrivningsarbete i kyrkligt avseende pågår inom vårt land”. På skilda sätt söker man beröva ungdomen kristen undervisning och uppfostran. I avkristningsarbetet förenar sig vetenskap och intelligens med råhet och liknöjdhet. Bildning, ekonomiskt välstånd och nöjeslivets tillgodoseende anser man vara tillräckliga grundvalar för folkets lycka. Men det är såpbubblor, säger talaren, vilka brister och försvinner vid första vindkast. Intet annat än kristendomens inflytande på folk och enskilda är hållbart. ”Stora mängder av vårt folk” hoppas, att KM skall inlägga gensaga mot det pågående nedrivningsarbetet. — Med ganska tydlig adress till ecklesiastikminister Rydén och socialdemokratiska partiet avger Rappe sitt ”kraftiga principuttalande” (de uppskattande orden fälldes av biskop Lönegren i ett följande inlägg). Över 40 delegater i KM antecknar till protokollet sitt instämmande med Rappe. Också biskop Lindberg riktar angrepp åt de håll, där man vill inskränka kristendomsundervisningens utrymme i den obligatoriska skolan — detta samtidigt som ungdomens brottslighet sedan 1913 ökat med 290 %. Han beklagar, att bland departementssakkunniga fanns — trots väl tilltagen numerär — icke en enda av kyrkans eller kristendomens närmaste målsmän.

De skarpa tonfallen i KM 1918 är åtminstone delvis betingade av att många kyrkans företrädare ogillar Rydén på posten som ecklesiastikminister. Redan 1904 under sin folkskollärartid i Malmö hade Rydén vållat irritation hos kyrkliga myndigheter. Kyrkfolket hade också i gott minne, att Rydén 1910 enligt annonsering skulle hålla ett politiskt anförande i Malmö påskdagen kl. 11. Följden blev en årslång tidningsdebatt om ”Värner Rydéns politiska påskmessa”.

Men Rappe och Lindberg har nog också lektor Petrini i sikte vid sina inlägg. Denne fäste 1904 uppmärksamhet vid sitt namn genom broschyren Den svenska folkskolan, där han öste sin vrede över präster och folkskollärare för deras förmenta försummelse mot folkundervisningen. Berg gav honom då svar på tal. Vid den tiden var Petrini domkapitelledamot i Växjö. 1917 utgav han sitt

arbete Katekesreformen. 1918 utkommer skriften Kyrkans oskadliggörande. Petrini är sedan 1914 matematiklektor i Stockholm.

I Katekesreformen ivrar författaren för en kristendomsundervisning, som "bygger etiken på nytestamentlig grund i stället för på dekalogen". Det finns bara en fast grundval för moralläran, nämligen "moralen själv, sådan den ingår i människonaturen" (s. 33). Därmed demonstrerar Petrini, att han endast ansluter sig till den nytestamentliga etiken i den mån denna överensstämmer med den naturvetenskapliga etiken. "Sedeläran bör bygga på självbevarelse-driften hos individen, släktet och samhället", deklarerar han (s. 35).

Petrinis språk är genomgående, ej minst vid granskningen av huvudstyckena i Luthers lilla katekes, grovt agitatoriskt och självmedvetet. Sammanfattningen (s. 55) av hans genomgång kan räcka som bevis för påståendet: "Luthers lilla katekes har som vi sett så gott som intet med Jesu liv och lära att skaffa, utan den är alltigenom oevangelisk och byggd på gammaljudiskt-hednisk grund. Den är monoton och långrandig med sin schablonmässighet, som stundom leder till rena löjligheter, sina ständiga upprepningar av synonymer och sina långa uppräkningsar".¹²

Tvårsäkerheten i Petrinis tankegångar, demonstrerad och avslöjad redan 1904, har inte minskat med åren. Dessa hans angrepp på Luthers katekes har sin grund i de teologiska uppfattningar, som framförts och nu enligt Petrini bör beaktas. Han nämner själv den textkritiska vetenskapen med dess fordran på pietet mot texterna, den moderna bibelkritiken, den teologiska riktningen med koncentration på evangelierna och deras Jesusgestalt i stället för på Pauli brev samt den religionshistoriska forskningen, som påvisat likheter mellan kristendom och hedniska frälsningsreligioner med förekommande mysteriekult. Vidare nämner han "de mer bildade teologernas" avståndstagande från exempelvis dogmen om treenigheten (s. 60) eller djävulsläran (s. 61), naturvetenskapernas storartade utveckling sedan Luthers tid och bundenheten vid bekännelsen, vilken i svenska kyrkan blivit "fri".

¹² "Det är därför i sanning nödvändigt att fortast möjligt befria barnen från ett sådant pedagogiskt missfoster som Luthers lilla katekes" (s. 56).

När Petrini granskar F. A. Johanssons kateketiska lärobok, finner han, att dess förnämsta förtjänst är av negativ art. "Den märks inte direkt, utan först när man jämför den med den ännu gällande katekesutvecklingen, finner man hur mycken vidskepelse, lögn och gallimatias förf. har rensat bort" (s. 68).

Sista avsnittet i boken ägnas katekesnämnden och dess läroboksförslag. "Det är betecknande", heter det här, "för nämndens uppfattning av moralbegreppen, att den kallar sin lärobok för "Vår kristna tro", ehuru både riksdag och kyrkomöte ha begärt en lärobok i "den kristna tros- och sedeläran". Härmed har nämnden ådagalagt, att den betraktar sedeläran som en del av tros läran, moralen som ett utslag av tron".

Det ligger närmast till hands, menar författaren, att jämföra katekesnämndens läroboksförslag "med professor F. A. Johanssons på K. M:ts uppdrag utarbetade lärobok. Vid denna jämförelse framstår katekesnämnden i hela sin inbiliska ömklighet" (s. 105).

Totalintrycket blir enligt Petrini, att liksom kyrkan visat sig inkompetent att åstadkomma en ny psalmbok, har den visat sig inkompetent att frambringa en lärobok i "den kristna tros- och sedeläran". — "Man får då inte helt slött låta kyrkan bestämma över, hur den första kristendomsundervisningen skall bedrivas i skolorna, ty därtill har hon visat sig sakna de intellektuella och moraliska förutsättningarna" (s. 113).

Redan genom rubriksättningen anger Petrini rakt på sak sitt program vis-à-vis kyrkan, när han 1918 på Tidens förlag publicerar sin broschyr Kyrkans oskadliggörande. Han framhåller här till en början, hur den katolska kyrka, mot vilken Luther uppträdde, hade varit befrämjare av sköna konster såsom arkitektur, musik och konstslöjd. Luther uppträdde mot påvedömetts förfall, men det var just förfallet inom den kyrkliga sfären, vilket svarade mot konstens förnämsta glansperiod. För att skaffa pengar till S:t Peterskyrkan i Rom använde påven "knepet" att sälja avlatsbrev, mot vilket Luther uppträdde. På grund av motsättningen till de påvliga intressena för konsten blev reformationen snarast konstfientlig. De reformerta gick längre än lutheranerna, men när pietismen längre fram fick fot i lutherska länder, blev religionen här mer och mer fientlig mot konst, vetenskap och framåt-skridande.

”Vi ha med tacksamhet och glädje”, skriver Petrini (s. 9), ”firat fyrahundraårsminnet av den store förkämpan för sanning och rätt, minnet av honom som med sin trosvisna kraft bröt det andliga förtryckets bojar”. Men inom den lutherska kyrkan blev det snart lika klen beställt med trosfriheten som inom den katolska. En stor del av Luthers verk blev på det sättet omintetgjord. Dock inte hela verket. Luthers bestående insats är nämligen att ha krossat kyrkans makt. I den mån detta inte skett i Sverige, måste fullföljandet innebära ”*krossandet av resterna av kyrkans makt*” (s. 10).

Prästernas ovillkorliga plikt enligt Petrini är att motarbeta folkets vidskepelse genom att sprida upplysning. Nu faller emellertid prästerna, även de mer bildade, undan för det vidskepliga kyrkfolket, eftersom det är just kyrkfolket, som tillsätter präst. ”För att råda bot på detta kyrkans största fel är det alltså nödvändigt att *avskaffa alla prästval*.” Om kyrkan skall bibehållas, blir första villkoret, ”att *pästerna tillsätts av k. m:t*”. Om biskoparna skall bibehållas, blir andra villkoret, att den bestämmelsen bör upphävas, ”att *k. m:t skall vara bunden av prästernas förslag*”.

Efter att ha givit Söderblom och Fries en eloge för deras ärliga uppsåt att behandla de religiösa spörsmålen på ett fullt objektivt och hederligt sätt, kommer Petrini (s. 22) med förslaget om ”kyrkans desinficering”. Han skriver: ”Konfirmationen avskaffades av Luther, och denna katolska vidrighet har inte återinförts i vår kyrka förrän för cirka ett hundra år sedan. Det vore att värdigt fira Luthers minne att nu börja den behövliga reformationen med att förbjuda detta kyrkliga ofog”.¹³

¹³ På samma våglängd som Petrini befinner sig Engberg (Statskyrkans avskaffande, Stockholm 1918) och Vougt (I konfirmationsfrågan, Malmö 1927; utgiven av Föreningen för medborgerlig konfirmation i Malmö). I den sistnämnda skriften läses (s. 16): ”Under de i enlighet med modärn moralvetenskap tillrättalagda etiska satserna döljes endast ofullständigt den krassa lönemoral, som gjort kristendomen så utomordentligt lämpad att vara en religion, som biträtt de maktägande i ett klassamhälle i deras strävan att hålla de exploaterade nere”. — Längre fram (s. 35) heter det: ”Det är från arbetarklassen revolten (brytning med konfirmationsgången; förf. anm.) måste komma, från den klass, som instinktivt är medveten om de kristna dogmernas oförenlighet med dess livssyn och som lärt sig att i dem se en skickligt utnyttjad tillgång för härskarklassen gentemot de exploaterade”.

När Petrini kommer in på spörsmålet kyrka och folkskola, hade man kanske väntat att påträffa Hedins namn, eftersom Petrini går i dennes fotspår. Men Hedin nämnes inte. Varje ansats till nyansering saknas, då Petrini i agitatorisk yra slungar fram följande påstående: ”Det är helt enkelt himmelskriande såsom kyrkan har misshandlat folkskolan under de 75 år den haft herraväldet över densamma” (s. 27). Kyrkans oskadliggörande kan härvidlag inte ske på mer än ett sätt:

”*kyrkans fullständiga skiljande från varje befattning med skolan*”.

Samtidigt som Petrini varnar för att förväxla religionen med kyrkan, säger han sig med flit tala om att oskadliggöra kyrkan, inte att tillintetgöra den. Det finns nämligen ingen anledning att vända sig mot kyrkan, när den väl är oskadliggjord. Då kan det hända, att kyrkan vaknar upp, omvänder sig och blir nyttig. ”Vi skola komma ihåg”, lyder slutorden, ”att evangeliernas Jesus förde en ständig kamp mot läsare och präster, eller fariséer och skriftlärda som de på den tiden hette, och det är inte för tidigt om vi nu efter 1900 år taga upp den kampen och föra den till ett målmedvetet slut”.

C. Ledande synpunkter i undervisningsplanen.

Jämfört med Folkundervisningskommitténs betänkande och Folkskolöverstyrelsens förslag angående ämnet kristendomskunskap företer den slutliga utformningen av ämnet i 1919 års undervisningsplan markanta avvikelser. Det gäller i fråga om timantalets reducering och katekesundervisningens förekomst. Namnet Rydén är i allmänhetens uppfattning helt hopkopplat med undervisningsplanen. Fullständigt riktigt är icke detta. För att teckna en klar bild av läget är en del påpekanden av vikt.

Mot yttrandet från 1918 av Söderblom om skolmyndigheternas väntade ”sorgfälligt förberedda plan för undervisningen” måste sägas, att undervisningsplanen fastställes på ett sätt, som i mångas ögon får prägel av hastverk. Förespråkarna för en sådan mening har främst avvikelserna beträffande kristendomsämnet i sikte. Folk-

skolöverstyrelsens förslag forceras fram av Rydén under hösten 1918.¹⁴ Först i september 1919 får Rydén tid att på allvar gripa sig an med planens slutliga utformning. Man kan anta, att Rydéns snabba arbetstakt ökas än mer på grund av vetskapen om koalitionsregeringens osäkra framtidsexistens och måhända hans egen känsla som ecklesiastikminister av att sitta löst på sin post. Genom sitt samröre med firman Svensk import blir Rydén som bekant nödgad att avgå som ecklesiastikminister¹⁵ (28/11 1919). Undervisningsplanen är daterad 31/10 1919 men utkommer från trycket 17/3 1920. Rydén leder slutredigeringen, eftersom planen var beslutad under hans statsrådstitel. Olof Olsson blir hans efterträdare som ecklesiastikminister till hösten 1920, då Bergqvist inträder på posten. Undervisningsplanen skulle tillämpas redan från och med höstterminen 1920, men en övergångstid upp till tre år kunde beviljas ett distrikt. Eftersom uppskovet utnyttjas flitigt, kommer planen att gälla för hela landet först från och med höstterminen 1923. Föreskrifterna i 1900 års normalplan samt 1865 och 1878 års cirkulär angående folkskolans katekesundervisning upphäves vid den nya planens införande. Genom planen mister katekesnämndens läroboksförslag aktualitet.

Den nyblivne generaldirektören och chefen för skolöverstyrelsen Bergqvist är Rydén till hjälp beträffande kristendomsämnet. Vid ett sammanträde på Rydéns ämbetsrum en septemberdag 1919¹⁶ avråder Bergqvist Rydén från att utesluta katekesen från folkskolans kristendomsundervisning. Det är två starka självmedvetna män, som i andra skolmäns närvaro mäter sina krafter. Rydén låter sig icke rubbas från sitt beslut att slopa katekesundervisningen, sådan den dittills bedrivits. "Bergqvist sade då i en kanske något hastig vändning, att sammanfattningen av den kristna tros- och livsåskåd-

¹⁴ Se SFH, IV, s. 436—37.

¹⁵ Gerdner, Det svenska regeringsproblemet 1917—1920, Uppsala 1946, s. 160: "I mitten av november riktades häftiga angrepp mot de båda nämnda statsråden (Rydén och Schotte; förf. anm.) med anledning av deras inblandning i det komprometterade kristidsföretaget Svensk import. Opinionsstormen, som bars fram av en ärlig moralisk indignation men samtidigt inte saknade inslag av partipolitisk taktik, tvingade de båda angripna statsråden att efter samråd med kollegerna begära sitt avsked den 24 november".

¹⁶ SFH, IV, s. 439—41.

ningen borde ske utan användning av särskild lärobok, mot vilket Rydén ej hade något att invända".

I Rydéns anförande till statsrådsprotokollet 31/10 1919¹⁷ framgår, att han biträts av olika sakkunniga, som dock ej namngives. Salqvist¹⁸ säger sig ha bedrivit efterforskningar, vilka sakkunniga utöver Bergqvist, som kunde tänkas ha varit behjälpliga i fråga om kristendomsämnet. Han nådde dock ej större resultat än att "en i frågan initierad" gav beskedet, att efter Bruces bortgång 1942 fanns ingen kvar, som skulle kunna ge besked. Längre fram uttalar emellertid Salqvist, att Linderholm påverkat Rydén och att personlig vänskap rådde dem emellan. Vi vågar oss på den förmodan, att eftersom Linderholms, Kjellbergs och Petrinis skrifter och åsikter i hithörande sammanhang varit bekanta för Rydén och — åtminstone till största delen — av honom omfattats med sympati, hör dessa tre med till kretsen av de icke namngivna sakkunniga. Vid planens utformning i stort och vid avfattandet av vissa formuleringar skedde samråd med andra regeringsledamöter. Edén kommer främst i åtanke. Vid en diskussion i AK 1920 om anslagen till folkskoleväsendet tar statsminister Edén till orda och försvarar Rydéns handläggning av undervisningsplanen liksom planen mot angrepp. Med undervisningsplanen i helhet hade man all anledning att vara tillfredsställd, och den komme att leda till den svenska folkskolans bästa. Att ärkebiskop Söderblom, först genom sina artiklar 1918 och sedan via Bergqvist, utgjort en återhållande kraft mot radikala önskemål, torde vara obestriddigt. Traditionen från Berg och insatserna för religionsundervisningens pedagogisering poängteras särskilt i 1919 års undervisningsplan. I anslutning till Folkskolöverstyrelsens förslag framhåller den, att undervisningen skall vara avpassad efter barnens mottaglighet och behov.

Rydéns anförande till statsrådsprotokollet 31/10 1919 är det främsta dokumentet, när det gäller hans uppfattning om kristendomsundervisningens reformering. Han framhåller, att en ny undervisningsplans svåraste och ömtåligaste uppgift att lösa är, hur man skall anordna kristendomsundervisningen i folkskolan. Han

¹⁷ RD 1920, Konstitutionsutskottets utlåtanden, nr 55, s. 48 f.

¹⁸ Salqvist, a.a. s. 215 och s. 284.

anför exempel på meningsbrytningar, ”som ändock allenast utgör en helt summarisk axplockning av olika meningar och motsättningar å förevarande område”. I alla fall visar axplockningen med full evidens, ”huru svår och grannlaga uppgiften är att i undervisningsplanen utforma föreskrifterna angående kristendomsundervisningen”. Han hävdar, att någon fullt samlande lösning är omöjlig att finna. — Detta kan betecknas som en Rydén's förklaring till att utformningen inte kunde bära kompromissens prägel. I ett föredrag i Linköping i juli 1920 framhåller han, att de stämmor, som ville ändring i undervisningsplanen beträffande kristendoms-kunskapen, vore mycket olikartade. ”Att förena de uppfattningar, som företräddes av Tornedalens læstadianer, av Bibeltrogna vänner m. fl., med sådana åsikter, som vunnit starkt gehör i riksdagen, vore givetvis ej möjligt, och detta förhållande visade på att en reformation av kristendomsundervisningen i folkskolan ej kunnat komma till stånd utan strid”.¹⁹

Rydén's ledande synpunkter har varit, att religionsundervisningen i skolan skall vara *obligatorisk* för barn, som tillhör kristna tros-samfund, och vidare, att den i folkskolan skall bestå i *kristendomsundervisning*, med andra ord vara konfessionell och inte konfessionslös.

”Då det sedan gäller att bestämma, huru denna undervisning skall anordnas, synes mig följande allmänna grundsatsar böra uppställas:

- a) Undervisningen skall vara lämplig för barn;
- b) Den bör avse att bibringa kunskap om kristendomens uppkomst, innehåll och utveckling med huvudtyngden lagd på Jesu egen gärning och förkunnelse;
- c) Skolan bör i sin undervisning avhålla sig från att indragas i de vuxnas strider beträffande religiösa spörsmål utan i stället sträva efter objektivitet i framställningen samt såmedelst medverka till skapandet av en vidhärtad fördragsambhet mot olika tänkande”.

Rydén understryker som sin bestämda övertygelse, att en lämplig barnundervisning i kristen tro inte går att meddela genom Luthers lilla katekes. ”Luther skrev icke denna bok för barn”. Man har misslyckats i försöken att åstadkomma en godtagbar lärobok med

¹⁹ SFH, V, s. 419.

Luthers lilla katekes som utgångspunkt. Han erkänner, att Söderbloms arbete Levnaden, tron och bönen intar ett bemärkt rum bland förslagen. ”Jag tvekar emellertid ej att även om detta uttala den bestämda uppfattningen, att detsamma trots sina stora förtjänster i många avseenden, ej lämpar sig som lärobok för det åldersstadium, varom det här är fråga”.²⁰

Sin redogörelse för kristendomsämnet, vilken upptar cirka 60% av hela anförandet, slutar Rydén med orden: ”Med den omläggning av undervisningen, jag här förordat, torde undervisningstiden i flertalet skolformer kunna bestämmas till två veckotimmar, utom tiden för den dagliga morgonandakten”.

Enligt dessa principer för kristendomsundervisningen är undervisningsplanen för rikets folkskolor uppställd (Svensk författningssamling 880/1919). Utöver vad som redan framkommit angående undervisningsplanen, är det betydelsefullt att hålla fram dess innebörd i tre avseenden.

För det första är det fråga om en författning till skillnad från tidigare anvisningar och normalplaner. Detta får till följd, att den kommunala bestämmanderätten avsevärt inskränkes till förmån för statens dirigering och strävan till likformig undervisning över hela riket.

För det andra inledes tabellerna med timplaner av en timplan för sjuårig folkskola. Även i sjunde klass är kristendomsundervisningen obligatorisk och omfattar två veckotimmar. Det ger en summa av 14 timmar. Sjunde läsårets två veckotimmar i kristendoms-kunskap vid en ålder, då eleverna nått större mognad, erfarenhet och abstrakt tankeförmåga än tidigare, måste tillmätas stor betydelse. Folkundervisningskommittén och E. Billing hade, som tidigare omtalats, endast sexårig folkskola i sikte. Å andra sidan blir Folkskolöverstyrelsens förslag om tre veckotimmar i sjunde klass ej följt i undervisningsplanen utan reducering sker till två veckotimmar.

²⁰ Några år senare hyser den flitige och skicklige läroboksförfattaren Rydén förhoppningen, att han skall skriva en lärobok i kristendoms-kunskap för folkskolan, varvid han skall få påräkna ingen mindre än Söderblom som medarbetare. Dessa planer blev aldrig förverkligade. — Se Svenska folkskolans märkesmän, Lund 1942, s. 217.

För det tredje är undervisningen i katekes fullständigt omlagd. Katekesutläggningarna i läroboksform är utmönstrade. Det bör däremot erinras om att Luthers katekes inte är utmönstrad ur undervisningsplanen. Men medan den tidigare höll en rangplats vid meddelandet av etisk fostran, har förhållandet nu blivit ett annat. ”Till belysning av Luthers religiösa och sedliga uppfattning och hans sätt att sammanfattande framställa kristendomens huvudstycken läses i detta sammanhang Luthers lilla katekes”, heter det i undervisningsplanen (s. 2590). Katekesens ställning som en Svenska kyrkans bekännelseskrift är undanskymd, och dess ställning enligt undervisningsplanen innebär, att den skall kasta ljus över ett bestämt historiskt skede, nämligen reformationstiden. Platsen, som katekesen fått lämna, skall dock ej stå tom. Avsikten är, att bergspredikan skall inta katekesens forna plats i kristendomsundervisningen. Ingenting säges dock om att det är ett svårbemästrat och oprövat fält för folkskollärarkåren och att lämplig lärarhandbok saknas. Lärobok skulle ju inte förekomma. Man har svårt att släppa intrycket, att Rydén själv liksom undervisningsplanen undviker att beröra de svårigheter, som måste dyka upp för undervisaren i samband med Jesu etik, sådan den möter i bergspredikan. Den optimistiska synen, att det är en tämligen självklar och lättlärd sak att undervisa i och om Jesu enkla lära saknar stöd i erfarenheten.

Förste folkskolinpektör Nordlund i Stockholm deklarerar i en intervju:²¹ ”Som sin personliga mening ville d:r Nordlund säga, att det möjligen kunde vara mindre lämpligt att i så stor utsträckning som den nya stadgan anvisar hålla sig till Jesu bergspredikan, då man för barnen skulle framställa moralens grunder. Den etik som bergspredikan företräder är nämligen så hög och delvis så paradoxal att den icke fullt lämpar sig för barnuppfattningen. Moralen sådan den framställs i tio Guds bud och i Luthers förklaringar till dem måste te sig lättare att omsätta i levande livet”. Detta innebär i sin modesta formulering dock en sträng dom över den gjorda förändringen, som uttryckt i andra ord påstås råka i konflikt med religionsundervisningens pedagogisering.

En förutsättning för undervisningsplanens lyckliga genomförande

²¹ Dagens Nyheter, 20/3 1920, s. 9.

måste ligga i en förbättrad seminarieutbildning. Vid ett föredrag i Varberg 1920 har Rydén det rådet att ge äldre lärare, som inte helt mäktar följa de nya bestämmelserna, att de skulle undervisa ”med sitt lärarhjärta och lärarsamvete som vägledare”.²² Undervisningsplanen siktar långt in i framtiden och behöver fördenskull inte klavbinda de äldre inom lärarkåren.

D. Kritik av och erkännande åt undervisningsplanen.

Anmärkingar mot såväl Rydéns handläggning av ärendet som själva undervisningsplanen låter ej vänta på sig, sedan den väl kommit ut i tryck.²³ I konstitutionsutskottet 1920²⁴ riktar hovrättsrådet K. J. Ekman ej mindre än 10 olika anmärkingar, vilka utmynnar i att han yrkar ”å föredragande departementschefen Värner Rydén ansvar enligt 107 § regeringsformen”.²⁵ Detta sker i form av reservation till konstitutionsutskottets godkännande efter granskning av statsrådsprotokollen. Av utskottets 20 ledamöter instämmer 6 i reservationen som helhet och ytterligare 3 i samma an-

²² Anfört efter SFH, V, s. 419—20.

²³ Mot SFH, V, kan riktas förebråelsen, att man har alltför bråttom att komma förbi kritiken mot undervisningsplanen beträffande kristendomskunskap, vilken kritik levereras i FK och KM 1920. Större utförlighet, som varit väl motiverad på grund av frågans storleksordning, hade också inneburit större korrekthet. Uppläggnings framtingar från vår sida en redovisning av kritiken — ej betingad av lust att ge Rydén någon prickning utan betingad av strävan till objektivitet. Mot bakgrunden av den skarpa kritiken 1920 framstår för övrigt erkännandet åt undervisningsplanen i KM 1929 som så mycket mera värt.

²⁴ RD 1920, Konstitutionsutskottets utlåtanden, nr 55, s. 47.

²⁵ Regeringsformen, § 107, första stycket, har följande lydelse: ”Skulle konstitutionsutskottet anmärka, att statsrådets ledamöter samfällt eller en eller flera av dem, uti deras rådslag om allmänna mått och steg, icke iakttagit rikets sannskyldiga nytta, eller att någon föredragande icke med övöld, nit, skicklighet och drift sitt förtroendeämbete utövat, äge då utskottet att sådant tillkännagiva för riksdagen, vilken, om den finner rikets väl det kräva, kan hos Konungen skriftligen anmäla sin önskan, att han ville ur statsrådet och ifrån ämbetet skilja den eller dem, emot vilka anmärkning blivit gjord”. — Anfört efter Nothin-Petri-Nordenstam, Svensk lagsamling, Stats- och allmän förvaltningsrätt, Stockholm 1954, s. 38.

svarsyrkande,²⁶ ”såvitt det avser nedsättningen av tiden för kristendomsundervisningen i folkskoleklasserna från av skolöverstyrelsen föreslagna tre timmar till två timmar i veckan”. Oppositionsyttringen är som synes stark, och fråga är, om den icke framträtt med större kraft, ifall Rydén vid den aktuella tidpunkten suttit kvar som ecklesiastikminister. Nu är läget sådant, att AK inte alls tar upp någon debatt om saken. I FK däremot drabbar undervisningsplanens angripare och försvarare samman i en het diskussion, som bör redovisas.

Ekman anmärker på 1) att expedieringen av ärendet fördröjts från 31/10 1919 till 17/3 1920, 2—3) att sakkunniga myndigheter icke fått tillfälle att yttra sin mening, 4) att i stället för ärendets beredning av sådana myndigheter hade av departementschefen tillkallats oansvariga enskilda rådgivare,²⁷ 5) att timantalet reducerats för ämnet kristendomskunskap, 6) att Luthers lilla katekes avskaffats såsom lärobok i den kristna tros- och sedeläran, 7) att Rydén i visst hänseende på ett ”oriktigt och missledande sätt” framställt för ärendet betydelsefulla omständigheter, 8) att ämnet

²⁶ Svenska Morgonbladet 1/6 1920 (jfr fortsättningen i ledaren 3/6 1920) har följande kommentar i ledaren, kallad Dechargedebattens brännpunkter: ”En annan fråga, som förts på tal inom utskottet (konstitutionsutskottet; förf. anm.) — den viktigaste för övrigt i hela dechargebetänkandet — gäller hr Rydéns förfarande beträffande kristendomsundervisningen. Ej mindre än tio reservanter, sju högermän, två frikyrkliga liberaler (Jansson i Kungsör och Jansson i Edsbäcken) och en socialdemokrat (Hallén) stå eniga om att klandra den starka nedsättningen i tiden för kristendomsundervisningen. Det är endast lotten eller den förseglade sedeln, som åstadkommit, att detta yrkande kommit att bli framställt reservationsvis och ej som en formlig utskottsänmärkning. Redan av detta vill det synas, att det föreligger en allmän och stark mistämning inom alla partier mot den Rydéniska nedprutningen av timantalet i kristendom, och det vore väl märkvärdigt, om denna mistämning, som, av en mängd möten ute i landet att döma, delas av en stor del av lärarkåren, ej skulle förmå frampressa en ändring. Vad man begär är ju endast, att skolöverstyrelsens förslag, som föreskriver en tid av tre timmar i veckan i stället för de Rydéniska två, respekteras. Denna begäran är *synnerligen* välgrundad”.

²⁷ Anmärkning 4) har följande lydelse: ”Anmärkes, att i stället för den grundlagsenliga beredning genom sakkunniga och ansvariga myndigheter, som sålunda bort äga rum, ett flertal oansvariga, enskilda rådgivare av departementschefen, såsom det synes, på eget bevåg utan något Kungl. Maj:ts bemyndigande tillkallats; vartill kommer, att någon upplysning om vad dessa sålunda tillfrågade personer tillrätt eller avstyrkt icke i handlingarna förefinnes”.

givits en ”mera *konfessionslös* karaktär än förut”, 9) att historieundervisningens mål angivits ”på ett oklart, ensidigt och tendentiöst sätt”, 10) att de lokala skolmyndigheternas hittillsvarande rätt att själva ordna sitt skolväsende i hög grad inskränkts.

Gentemot kyrkoherde Klefbeck's anförande²⁸ till försvar för undervisningsplanen och med uttalad tacksamhet för Rydén's gärning har Ekman ett skarpt genmäle. Han säger:

”Herr Klefbeck talade också till sist vackra ord om att man skall visa tolerans, att man icke får förfölja andra för deras åsikter, utan respektera dessa. Ja, mina herrar, däri instämmer jag fullkomligt med herr Klefbeck, men då får väl också svenska folket, som till sin alldeles övervägande del är ett kristet folk, fordra den respekten för sin uppfattning, att också undervisningen av barnen i skolan blir byggd på kristendomens grund, så att icke denna undervisning skall urvattnas och ledas in på andra banor. Att här har begåtts ett ofantligt stort övergrepp emot allt vad kristen tro heter i vårt land, tror jag de flesta kristna skola vara ganska eniga om. Det är icke en tillämpning av toleransens grundsatser, utan ett övervåld, som här är begånget”.

Folkskolinspektör Almkvist och häradshövding Petré'n dämpar talangfullt angreppsstötarna från Ekman och riksarkivarie Clason men förmår icke bryta angreppens sakliga udd. Jämte Clason framträder på Ekmans sida biskop Bergqvist och häradshövding Rogberg, båda dock mindre aggressivt. På försvarssidan står jämte Klefbeck, Almkvist och Petré'n folkskollärare Lundberg och kyrkoherde Sandegård.

Clason anmärker i sitt inlägg på ”ärendets formlösa behandling” och anser det inte vara ett hållbart försvar att åberopa andra fall, när det dröjt månader mellan ett ärendes föredragning i statsrådet och en författnings utfärdande. Sådant ville han i varje sammanhang betckna som ett ”oskick”. Han finner det ”motbudande, att man så brådstörtat . . . på dessa . . . *bakvägar* genomdriver en sådan reform”. För närvarande har svenska folket enligt talarens mening ingen bättre grund att bygga etisk fostran på än kristendomsundervisningen, som meddelas i skolorna. Han säger sig dock väl veta,

²⁸ FK:s protokoll 1920, 5, onsdagen den 2 juni f. m., s. 71—89, e. m., s. 1—19.

att det finns en uppfattning, som tror på andra grunder för folkets etiska fostran. Men skall det bli en reformation av den kristna läran i Sverige, slutar Clason, ”ja, då skall denna reformation komma till, ej genom sådana finurligheter och godtyckligheter i de offentliga formerna, som här använts. Den skall komma till efter helt andra, klara och rena linjer, och den, som i detta fall skall vara reformatorn, som skall bygga vårt lands uppfostran på en bättre kristlig och sedlig grund än den, som den hittills har vilat på i århundraden, den, som skall bli en ny Martin Luther eller en ny Olaus Petri, det skall vara en man av helt annan art än den, som kontrasierat denna författning”.

Om RD 1920 i dechargedebatten inte ger uttryck för en i båda kamrarna samlad uppfattning, oppositionell mot undervisningsplanen och dess handläggning, blir en sådan uppfattning så mycket starkare markerad i KM 1920. Sju motioner i anledning av undervisningsplanen har Första tillfälliga utskottet (betänkande nr 5) att ta ställning till. Som centralmotion i frågan framträder nr 63, undertecknad — med G. Billing som första namn — av samtliga biskopar utom ärkebiskopen, som i egenskap av ordförande står utanför, och biskop Ullman, vilken av Kungl. Maj:t befriats från skyldigheten att delta i KM 1920. En sådan samfällid biskopsmotion innebär en nyhet i KM och ger klart uttryck för den betydelse, man tillmäter spörsmålet.

Det heter i motionen: ”Gärna och villigt må erkännas, att denna undervisningsplan i vissa hänseenden är tacknämlig, detta särskilt i fråga om den ställning, som däri tillmätas Nya testamentet och kyrko- och missionshistorien.” Oron åter är föranledd av 1) den reducerade undervisningstiden 2) avbrottet i ”en mer än fyra hundra år gammal svensk församlingstradition” beträffande Luthers lilla katekes, till vars ställning som ”en vår svenska folkkyrkas bekännelseskraft” ej tagits hänsyn 3) avvisandet av lärobok i den föreskrivna ”sammanfattningen av den kristna tros- och livsåskådningen”; det hävdas i motionen, att ”från både kyrklig och pedagogisk synpunkt måste i stället krävas begagnande av särskild lärobok”. — Självklart förekommer ordningsföljden ”kyrklig och pedagogisk synpunkt”, men hänvisning till den pedagogiska synpunkten bör ha varit speciellt tillfredsställande för biskoparna. För en gångs skull är rollerna ombytta, sedan kyrkans företrädare

under långa tider varit föremål för från kritik på grund av sin förment opedagogiska ståndpunkt i fråga om folkskolans kristendomsundervisning.

I anslutning till motionen är KM:s skrivelse nr 24 till Konungen avfattad. Den uttrycker i bl. a. två meningar kritik av undervisningsplanens formella handläggning. Det heter: ”Kristendomsämnet har *hittills* (kurs. av förf.) varit ett huvudämne inom folkskolan. Över arten av denna undervisning har kyrkomötet i så måtto haft att vaka, att det ankommit på kyrkomötet att antaga katekes”. — I formuleringen kan man läsa mellan raderna, att eftersom KM har rättigheten att antaga katekes, så skall en antagen katekes inte heller avskaffas eller få sitt användningssätt förändrat utan KM:s hörande och medgivande. Detta är G. Billings betraktelsesätt, klart uttryckt i hans första debattinlägg. Han sade sig vara den ende vid KM 1920, vilken deltagit vid antagandet av 1878 års katekes. Man kan förstå det personliga engagemanget i hans yttrande, att ”då vi nu stå så att säga vid gravläggningen av 1878 års katekes, ville jag här säga ett gott och erkännamt ord om den”.

Inläggen i KM 16/11 ger i skarpa ordalag uttryck för oro och opposition. Sålunda hävdar biskop Lindberg, att undervisningsplanens tillskyndare ”i mycket hög grad våldfört sig på vårt folks djupaste känslor, och att därifrån denna opposition uppkommit”. — ”Jag bör uttala och måste uttala mitt ogillande av sättet för undervisningsplanens tillkomst med avseende å kristendomsundervisningen”.

G. Billing framhåller: ”Om någon fråga är av vital betydelse för vårt folk, den stora massan, så är det frågan om godkännande av läroboken i kristendom för barnen. Det är en fråga, som berör hela vårt folk, alla vårt folks barn. Det är således, om jag får uttrycka mig så, den mest demokratiska fråga, som kan uppställas. I dessa demokratiska tider hade man haft skäl att vänta, att den också skulle avgöras på demokratisk väg. Men jag vet icke, att jag varit med om någon frågas avgörande på så odemokratiskt sätt som just denna”. Förutvarande statsrådet von Sydow instämmer i G. Billings yttrande och säger: ”Jag måste således från min ståndpunkt som domare säga, att tillkomsten av undervisningsplanen synes mig ha skett mindre konstitutionellt”.

Som sammanfattning kan påståendet fällas, att KM 1920 står

bakom G. Billing, då denne betonar, att KM har "all anledning och även skyldighet att uttala sitt beklagande av vad som försiggått" vid handläggningen av undervisningsplanen.

Evangeliska Fosterlandsstiftelsen och Svenska Missionsförbundet håller 1920 sina årskonferenser²⁹ samtidigt i Stockholm. Enligt flera talares mening bör Ev. Fosterlandsstiftelsen höja en kraftig protest mot den nya undervisningsplanens utformning av kristendomsundervisningen. Omständigheterna är sådana, att kravet på en revision av undervisningsplanen är påkallat. Sv. Missionsförbundets generalkonferens beslutar antaga det framlagda styrelseförslaget till uttalande, vad beträffar undervisningsplanen.³⁰ I uttalandet säges, att de frikyrkliga länge varit mot "katekesplugget" och att

²⁹ Svenska Morgonbladet 17/6 och 18/6 1920.

³⁰ Uttalandet lyder i helhet: "Frågan om våra barns skolundervisning i kristendom är av utomordentlig betydelse för vårt folks framtid. Svenska Missionsförbundets Generalkonferens har i djup känsla av det ansvar, som påvilar densamma, såväl för Förbundets medlemmars barn som för hela vårt folk, velat tillkännagiva sin uppfattning i anledning av de förändringar, som nyligen skett i undervisningsplanen för rikets folkskolor. Den uppfattningen har länge hävdats av de frikyrkliga, att katekesplugget icke varit ägnat att befördra intresset för kristendomen, varför Generalkonferensen tacksamt erfarit, att påbud givits om katekesundervisningens ersättande av en lämpligare läroform. Villigt giva vi vår anslutning till de uttalanden, som skett, att kristendomsundervisningens tyngdpunkt bör vila på religiös och etisk grund samt vara fri från utfall och klander mot i dogmatiskt hänseende oliktankande medmänniskor. Ett även från vårt håll framburet krav, att undervisningen i kristen tro bör bygga direkt på Jesu personlighet och hans lära, sådana de framstå i det Heliga bibelordet, har i läroplanen vunnit beaktande. Dock tro vi, att för det stora flertalet av lärare och lärjungar en lärobok i den kristna tros- och livsåskådningen är nödvändig, därest icke undervisningens olika moment skola sönderfalla och upplösas. Alldeles bestämt nödgas Generalkonferensen hävda, att det nu anslagna antalet timmar för kristendomsundervisning är otillräckligt, och den riktar till skolmyndigheterna en ödmjuk men enträgen vädjan att öka antalet undervisningstimmar till vad Kungl. Skolöverstyrelsen i sitt förslag till normalplan föreslagit, nämligen tre timmar i veckan".

Tillägget har följande lydelse: "Generalkonferensen har med beklagande erfarit, att vissa något oklara uttryck i kursplanen på icke religiöst håll tolkats såsom om meningen vore att förhindra en klart evangelisk och positiv kristendomsundervisning. Vi ogilla bestämt denna tolkning, liksom även alla försök att i den genomförda reformen se ett första steg till införande av s. k. konfessionslös religionsundervisning".

generalförsamlingen nu tacksamt erfarit, "att påbud givits om katekesundervisningens ersättande av en lämpligare läroform". Man uttalar sig vidare för lärobok i den kristna tros- och livsåskådningen samt för en ökning till tre veckotimmar enligt Skolöverstyrelsens förslag för kristendomsundervisningen. Utöver styrelsens förslag till uttalande beslutar generalkonferensen ett tillägg, vari man säger sig ogilla "alla försök att i den genomförda reformen se ett första steg till införande av s. k. konfessionslös religionsundervisning".

Det är en betydelsefull ståndpunkt, som deklarerar i tillägget. Här markerar man avståndet, som råder mellan frikyrklig och liberal uppfattning, sådan den senare kommit till uttryck i exempelvis Fogelqvists artikel³¹ i Dagens Nyheter, där denne gör följande reflexioner till undervisningsplanen: "Detta är ju (gäller anvisningarna för kristendomsundervisningen; förf. anm.) tankefrihetens princip, omsatt i den moderna undervisningen, och först härigenom blir det möjligt att utplåna den fullkomligt artificiella gräns som hittills gått mellan 'troende' och 'fritänkare' för att ersätta den med den gräns som går mellan respektlösa och respekterande. Härigenom upphäves bekännelsekartan, som rutar in mänskligheten i skilda trosområden och som icke ser att uppsåtet är allt, bekännelseformlerna intet. Och först härigenom banas väg för en verkligt etisk uppfattning av religionen, liksom ock en möjlighet till samförstånd mellan oliktankande, som livas av samma mänskliga idealitet".

Undervisningsplanen föranleder petitioner, riksdagsmotioner, mötesresolutioner, uppvaktningar och tidningskriverier, som det inte

³¹ Dagens Nyheter 30/4 1920, s. 5; artikeln Skolreligion och skolpatriotism. Sista stycket i artikeln lyder: "Motståndet och anslutningen till den nya skolreformen äro verkligen en schibboleth på kultur. Vem som är pappa till denna skolreform betyder i detta fall intet. Även sättet på vilket den blivit genomförd är, när allt kommer till allt, en bisak. Huvudsaken är att här föreligger en plan till motsatsernas försoning både på det religiösa och det historiska området, en plan till en högre enhet än konfessionalism och nationalism någonsin mäktat åstadkomma. De som bekämpa denna skolreform, äro kulturens fiender, de må sedan skruda sig i den traditionella kulturkostymens allra vackraste klutar, så visst som all fruktbringande kultur är samverkan och icke söndring". — Bristen på nyansering är frapperande.

här är anledning att dröja vid. Trots divergenser i åtskilliga spörsmål synes man på alla håll, där ändring i undervisningsplanen beträffande kristendomsämnet anses motiverad, vara överens om att tiden för kristendomsundervisningen är för knappt tilltagen. Med blott två veckotimmar till förfogande per klass kan inte kristendomsundervisningen svara för skolans etiska fostran, såsom man varit van. Det står klart, att etisk fostran på annat sätt än förut måste enligt planen tillhöra skolans hela verksamhet, även om det inte blir klart utsagt. Fortsättningsskolans uppläggning av etisk fostran utgör en anvisning om hur undervisningsplanens tillskyndare tänkt sig uppläggningsen också i folkskolan.

När det mot oppositionen hävdas, att man bör vänta med att framställa ändringskrav, till dess undervisningsplanen hunnit verka några år och erfarenheter kunnat utvinnas, är givetvis synpunkten riktig. Å andra sidan har motståndarna till planen på känn, att väntar man en obestämd tid med att sätta in angreppsstötarna, så är risken stor för att intresset att ändra skall ha svalnat och frågorna allt mer förlora i aktualitet.

I FK:s dechargedebatt 1920 hade Petrén påpekat, att enligt undervisningsplanen kunde vissa avvikelser från timplanerna medgivas. Då generaldirektör Bergqvist i oktober 1920 blir ecklesiastikminister i De Geers opolitiska fackregering, kan man med skäl vänta, att jämkning i undervisningsplanen i av oppositionen önskad riktning skall komma till stånd. Så sker genom kungörelsen den 29 juni 1921.

Det schartauanska och gammalkyrkliga motståndet mot undervisningsplanen är dock för starkt för att upphöra på grund av sådana jämkningar och välvilliga tolkningar av planen. "Bolstads skolkamp" blir det starkaste uttrycket för detta motstånd. Den föres under åren 1920—29. Kampen gäller bevarandet av Luthers lilla katekes som lärobok i skolorna enligt ordningen före 1919 års undervisningsplan. Ledare är kontraktsprosten L. M. Engström³²

³² Se arbetet Bolstads skolkamp, del I; Vad Bolstad i katekesfrågan anført inför Kungl. Maj:t. Folkskrift utgiven av L. M. Engström, Göteborg 1929. Följande citat ur förordet (s. 5) anger kampens syfte: "Det brännande spörsmål, varom här kämpas, är av allmänfolklig och allmänkyrklig vikt; hela folket, hela kyrkan beröres på det djupaste härav.

i Bolstad och han har ett mycket starkt stöd av församlingens förtroendemän i skolråd och kyrkoråd liksom i lärarkåren.³³

I Bolstads skolråds anmärkningar mot undervisningsplanen såsom lag³⁴ heter det i § 2, som är uppställd i punkter, på följande sätt: "1. Undervisningsplanen är icke och har aldrig varit en verklig lag. Den är en *olaglig* lag. Sättet för dess tillkomst är olagligt. Vi fästa oss här uteslutande vid kristendomsämnet. 2. Undervisningsplanen är en *konstig* lag. Den synes huvudsakligen ha blivit författad *efter det* den blev antagen i statsrådet. 3. Undervisningsplanen synes oss vara en *svekbemängd* lag. 4. Undervisningsplanen är en lag, som bottnar i *missuppfattning*. Planens upphovsman uttalar i statsrådsprotokollet följande: 'Min bestämda övertygelse är, att det möter nästan oövervinnliga svårigheter att meddela en för barn lämplig undervisning i kristen tro på grund av Luthers lilla katekes'. — Häremot invändes: Tusenden och åter tusenden barnalärare från forntid och nutid — därtill de allra bästa — skulle kunna framträda och övertygelsefullt avlägga ett fullkomligt motsatt vittnesbörd. 5. Undervisningsplanen är en *obistorisk* lag. 6. Undervisningsplanen är en *aristokratisk* lag. Den ser gällande lagar högt över axeln. 7. Undervisningsplanen är en *pietetslös* lag. 8. Undervisningsplanen är en sårande lag. 9. Undervisningsplanen är en *vilseledande* lag. Den talar på ett vilseledande sätt om Luthers lilla katekes. Denna framställes åter och åter som ett 'historiskt dokument' och ingenting mer. 10. Undervisningsplanen är i det fall varom fråga är, en något *pjollrig* lag.³⁵ 11. Undervisningsplanen är i sina bestämmelser rörande Luthers lilla katekes en orimlig lag. 12. Undervisningsplanen är i sina bestämmelser i fråga om Luthers lilla katekes en *oförsvarlig* lag. 13. Undervisningsplanen är en *bedrövlig* lag, nämligen i sina verkningar. 14. Undervisningsplanen är en *olycksbringande* lag. 15. Undervisningsplanen är en *experimenterande* lag. Den experimenterar med en mängd oprövade infall i pedagogiskt hänseende. 16. Undervisningsplanen är en *dualistisk* lag. Den har en dubbel härkomst: från den svenska folkundervisningskommittéen samt från tyska och ryska revolutionsidéer. 17. Undervisningsplanen är en *opedagogisk* lag. 18. Undervisningsplanen är i sina bestämmelser beträffande Luthers lilla katekes en *förståelslös*

Ingen viktigare statlig eller kyrklig fråga finnes för närvarande än denna: Skall evangelisk-luthersk tro bli bevarad för framtiden inom Sveriges folk? Hur denna fråga kommer att lösas, beror huvudsakligen därpå, om Luthers lilla katekes åter skall bli lärobok för barnen i våra skolor eller ej".

³³ Engström, a.a. s. 85—86, 40.

³⁴ Engström, a.a. s. 97—138.

³⁵ Uttrycket "pjollrig" uppgives (s. 114) vara fältt av undervisningsrådet August Johansson i föredrag vid A.S.P:s jubileumsmöte i Uppsala 1928. "Välmenta, men något pjollriga äro bestämmelserna om utläsning".

lag. 19. Undervisningsplanen är en lag *med ren oförmåga att skatta katekesen*. Biskop J. A. Eklund säger härom: 'Vad Luthers lilla katekes beträffar, finner jag borttagandet av denna alldeles oförklarligt på andra grunder är den rena oförmågan att rätt skatta den'. 20. Undervisningsplanen är i sina bestämmelser en *otacksam* lag. 21. Undervisningsplanen är en *revolutionär* lag. Från första stund höjer den revolutionens fana. 22. Undervisningsplanen är en *diktatorisk* lag. 23. Undervisningsplanen är en *religionstvångets* lag. 24. Undervisningsplanen är en *bjärtlös* lag. 25. Undervisningsplanen är en *grym* lag. 26. Undervisningsplanen är en *förbatlig* lag. 27. Undervisningsplanen är en *index*-lag, vilken förbjuder böcker — den första i vårt evangelisk-lutherska land. 28. Undervisningsplanen är en *skamlig* lag. 29. Undervisningsplanen är ända från sin tillblivelse intill nu en lag, *ställd inför kravet på revision*. 30. Undervisningsplanen är en lag på *lerfötter*. Den är byggd på makt. Därför kommer den att falla, och dess fall blir stort. Katekesen kommer igen."

Det är tre motiveringar till att detta citat gjorts. För det första torde ingen anmärkning, som riktats mot 1919 års undervisningsplan, vara förbisedd av Bolstads skoloråd, som på detta sätt meddelar en sammanfattning av kritiken vid sitt sammanträde den 13 april 1929. För det andra har sådana angrepp på kyrka och katekes citerats i det föregående, att detta citat försvarar sin plats för jämviktens upprätthållande. För det tredje uttrycker citatet den faktiska meningen om 1919 års undervisningsplan i första hand bland schartauaner och gammalkyrkliga men även bland andra grupper.

När domen i Bolstadsålet fallit, innebärande att Bolstads församling — genom att vid kristendomsundervisningen ha använt Luthers lilla katekes som lärobok enligt ordningen före 1919 års undervisningsplan — icke skulle utfå något statsbidrag för sina skolor för åren 1928 och 1929, i runt tal 24.000 kronor, sättes en riksinsamling i gång. I första hand skall de influtna medlen användas för att ersätta Bolstads församling det frändömda statsbidraget; överskjutande medel skulle "fonderas för att vid förefallande behov användas för främjande av kristlig undervisning i evangelisk-luthersk anda bland vårt folk" enligt upporets formulering.³⁶

³⁶ Bolstads skolkamp, del II — hur avlopp den? av L. M. Engström, Vänersborg 1943, s. 56 f.

Bolstads tack för gåvan framföres av L. M. Engström 1931 och börjar med

Som första namn bland undertecknarna i Centralkommittén för Bolstadsinsamlingen³⁷ står prostén Thölén i Göteborg. Bland de 53 undertecknarna från landets alla delar må nämnas hovrättsrådet K. J. Ekman, chefredaktören Ljunglund, hovpredikanten Mazer, boktryckaren Håkan Th. Ohlsson, förutvarande statsrådet von Sydow och Viktor Södergren, vid den tiden komminister i Uppsala.

konstaterandet, att "Bolstads kamp för Luthers Lilla Katekes slutade med partiell frigörelse av denna för vår kyrka omistliga lärobok". Det heter vidare, att församlingens kamp följdes av varmt intresse även i Norge, Danmark, Finland, Tyskland, Holland, på missionsfälten och bland utlandssvenskarna, särskilt i Nordamerika. — Insamlingens slutsumma översteg 100.000 kronor.

Salqvists anförda arbete, som har tyngdpunkten förlagd till 1919 års undervisningsplan och därtill är prästmötesavhandling, borde ägnat Bolstads skolkamp större utrymme. Även om en utförlig redogörelse och bedömning av bolstads-kampen (Salqvist, a. a. s. 232—33) inte stod Salqvist till buds, hade han kunnat åskådliggöra, vad som skedde, långt bättre, än vad som nu är fallet i hans bok.

³⁷ SFH, V, s. 426, har följande kommentar till Bolstadsaffären: "Som exempel på den uppmärksamhet denna segslitna tvist hade tilldragit sig må nämnas, att det på initiativ från vissa håll i västra Sverige omedelbart startades en riksinsamling till förmån för Bolstad. Att församlingen hade vägrat att ställa sig till efterrättelse i allmänna författningar samt av domkapitlet och Kungl. Maj:t givna föreskrifter i fråga om kristendomsundervisningen ansågs tydligen vara så berömvärdt, att det förtjänade att belönas. Insamlingen inbragte ett ej ringa belopp. Emellertid syntes man i Bolstad ha funnit det väl äventyrligt att i längden finansiera skolväsendet med hjälp av enskilda insamlingar, varför man övergick till att efterleva undervisningsplanens bestämmelser.

Den här lämnade redogörelsen för de olika faserna i denna skoltvist visar å ena sidan, med vilken uthållighet och energi ett skoldistrikt strävade att komma undan de förpliktelser, som påvilade detsamma, å andra sidan, vilken försiktighet och, man kan väl säga, vilket tålmod, som de överordnade myndigheterna lade i dagen. Namnet Bolstad förekom vid denna tid ofta i dagspressen, men den grupp, som uppmuntrade den stridande församlingen, blev ständigt mindre. Man torde småningom ha insett, att de tillspetsade stridsmetoderna mera skadade än gagnade kristendomsundervisningens ställning. Fallet Bolstad blev också återropat som stöd för yrkanden om att helt skilja kristendomsundervisningen från folkskolan". — Utgivandet av SFH är ett initiativ av Rydén (SFH, V, s. 551). Enligt förordet till del V har han medverkat på vissa avsnitt av del V. Har han måhända skrivit avsnittet Bolstadsaffären? Det skulle förklara, varför ingenting nämnes om det samband, som otvivelaktigt finns mellan Bolstads skolkamp och Kungl. kungörelsen den 6 december 1929, varom mer i fortsättningen. Ironin i slutet av första stycket ovan förlorar sin udd, när man vet, att undervisningsplanen är ändrad i av Bolstadsoppositionen önskad riktning, då "man övergick till att efterleva undervisningsplanens bestämmelser".

År 1929 högtidlighålles i den protestantiska världen 400-årsminnet av Lilla katekesens utgivande. Söderblom bidrar genom att presentera sina forskningar beträffande katekesens historia och betydelse i arbetet Martin Luthers lilla katekes.³⁸ I läroboken *Levnaden, tron och bönen*, vilka tre beteckningar hänför sig till kristendomens urkunder tio Guds bud, trosartiklarna och Fader vår, har han demonstrerat, hur Luther redan i dispositionen följer objektivitetens linje. Såsom det heter (s. 144, 1944 års upplaga): En framställning av kristendomen måste bygga på dennas "mest hävdvunna och utbredda dokument. Den regeln gäller än i dag, förfarandet har vetenskaplig hemul".

Det framgår emellertid ganska tydligt, att han i sin höga uppskattning av Lilla katekesen, vars religiösa djup och följdriktighet han får fram än klarare genom att hänvisa till Stora katekesen, skiljer på lärobokens användning i kyrkans respektive skolans sammanhang. Han skriver (s. 200):

"I kyrkans undervisning, i nattvardsläsningen och dess förberedelse, söndagsskolan, är Luthers Lilla Katekes omistlig och torde komma till användning, så länge det finnes en kristen kyrka på jorden. Vad angår undervisningen i statens skolor, har missbruk i stor utsträckning skadat katekesens anseende... Den som skriver dessa rader, är livligt övertygad om, att Lilla katekesen har en betydelsefull framtid även i det borgerliga samhällets religionsundervisning".

Söderbloms försiktiga hållning gentemot 1919 års undervisningsplan vid en tidpunkt, då ställningen kan betecknas som gynnsam för en offensiv till förmån för katekesens återinförande i folkskolan enligt tidigare ordning, har säkert sin grund i hans bedömning av det politiska läget. Att göra folkskolans kristendomsundervisning beroende av om det blåser högervind eller vänstervind i poli-

³⁸ Söderblom, Martin Luthers lilla katekes, Uppsala 1929. Här heter det (s. 6): "Fyrhundra år är en vördnadsbjudande ålder. Men detta Martin Luthers mästerverk lider ingalunda av ålderdomssvaghet". Och längre fram (s. 9): "Katekesen var Luthers älsklingsbarn. Han skriver: 'Det är en liten bok, om man ser på papperet, men ändå innefattas däri hela summan av ett kristet liv, om man ser på meningen'. Katekesen är enligt Luther ett utdrag ur hela den Heliga Skrift, en sammanfattning av det, som utgör de kristnas lära, liv, vishet, konst, outtömligt rik och djup, icke heller lärda män äro utlärda i den".

tiken, kan, menar han, inte vara riktigt på längre sikt. Trots att han i mångas ögon synes svika förväntningarna på ledarskap, håller han försiktig kurs. Vad som främst för honom möjliggör en sådan kursläggning, är nog, att han vet med sig, att han gillar de ledande synpunkterna i undervisningsplanen och dennas uppläggning av etisk fostran, konkret byggande på Jesu person, liv och förkunnelse. Han framträdde 1925 inför världens ögon som samlingsens man.³⁹ I varje sammanhang är han beredd till uppoffring, om därmed splittring kan undvikas.⁴⁰

Eftersom det synes omöjligt att undvika, att folkskolans kristendomsundervisning också får politisk aspekt — och politik är det möjligas konst — är kompromissens väg den tjänligaste för att sagda undervisning skall få meddelas utan uppsplitande strider. Den övertygelsen bestämmer hans handlande vis-à-vis 1919 års undervisningsplan.

I ärkebiskopens anda talar E. Billing,⁴¹ då han vid KM 1929 (debatten kring motion nr 40 den 31 oktober) i sitt inlägg opponerar mot att motion nr 40 utmynnar i anhållan "att Luthers lilla katekes under skoltiden skall inläras". I stället för "skall inläras" föreslår Billing "må kunna inläras" — den föreslagna ändringen innebär ett medgivande till skillnad från motionens absoluta krav. Ty liksom förbudet "får icke inläras" måste dess motsats "skall inläras" betecknas som intolerant och vållande stridigheter. Formuleringen åter "må kunna inläras" är politiskt utjämnande och förlägger i frihetens intresse avgörandet från riksplanet till lokalplanet och den enskilde läraren, vilket visar på hänsynstagande till den skiftande religiösa strukturen i landet och lärarens personlighet.

Medan stämningen i KM 1925⁴² inte i nämnvärd grad föränd-

³⁹ Jfr Söderbloms ord, a. a. s. 103: "Katekesen är ekumenisk".

⁴⁰ Salqvist, a. a. s. 235 f. verkar mycket initierad och övertygad i sin framställning av Söderbloms avväganden härvidlag och har påverkat förf.

⁴¹ Aulén har publicerat en intressant skildring: Nathan Söderblom och Einar Billing — kontraster i samverkan (Svensk Teologisk Kvartalskrift 4/1962).

⁴² Se KM:s skrivelse till Konungen nr 24, där det — såsom citat från motion nr 79 av biskop Rodhe i Göteborg (med instämmande av ytterligare 32 ledamöter) angående kristendomsundervisningen i folkskolan — heter: "Att tiden för kristendomsundervisningen är alldeles för kort, blir allt mer och mer uppenbart... Och vad förbudet mot inlärande av Luthers lilla katekes beträffar, kan

rats sedan KM 1920 i fråga om inställningen till undervisningsplanen, kan man göra iakttagelsen, att vid KM 1926⁴³ börjar en positivare stämning bryta genom. Spörsmålet om Rydén's handläggning av undervisningsplanen har med åren blivit inaktuellt och förekommer föga efter det skarpa påtalet 1920. Däremot börjar erfarenheterna av undervisningsplanens verkan ute i skoldistrikten göra sig gällande. Erfarenheterna är i stor utsträckning goda och löftesrika, vilket blir framhållet.

Vid KM 1929⁴⁴ betonar ganska enstämmigt biskoparna Billing,

det icke i vårt land ur någon synpunkt försvaras". — Eftersom 33 undertecknare av motionen innebar majoritet i KM, befanns diskussion överflödigt, men det framhölls, att en sådan motion stred mot parlamentarisk praxis.

⁴³ Debatten förleddes av prosten Kihlén's motion, nr 7, angående upphävande av kyrkoherdes självskrivning som ordförande i skolrådet. Motionärens motivering för upphävandet blir föremål för ganska starkt ogillande.

Biskop Rodhe i Lund yttrar: "Jag anser, att kyrkan bör göra sitt allra bästa för att få kristendomsundervisningen i skolan så god som möjligt. Det är en av kyrkans stora uppgifter. Faktiskt råder ett visst motsatsförhållande mellan kyrkan och skolan med avseende å kristendomsundervisningen. Detta beror icke blott på olika teologiska åsikter — jag vill icke här uttala något klander eller gillande av vare sig den ena eller den andra åskådningen — orienteringssynpunkten i skolans kristendomsundervisning måste dock med nödvändighet bli något olika den i kyrkans. Det har därför här alltid varit en viss spänning och kommer alltid att vara det, alltefter förhållandenas utveckling. Den spänningen kan vara av ganska hälsosam natur..."

Biskop E. Billing yttrar: "Även kyrkoherde Kihlén delar tydligen med mig och oss alla den uppfattningen, att det är dock något oändligt värdefullt, som vi ha i den nuvarande kristendomsundervisningen i skolan. Det är inte bara tomt skal... Det kan väl inte vid detta kyrkomöte finnas någon, han må vara hur konservativ eller radikal som helst, som icke är med om att det, hur mycket än återstår för oss att önska i fråga om kristendomsundervisningen, är en utomordentlig skatt, som vi äga däri, att denna kristendomsundervisning dock finnes i skolorna och meddelas varje svenskt barn".

⁴⁴ Debatten förleddes av motion nr 40, undertecknad av biskop Block som första namn jämte tolv ledamöter. Undertecknarna hemställer, att KM ville i skrivelse till Kungl. Maj:t anhålla "att Luthers lilla katekes åter infördes såsom lärobok i folkskolan med föreskrift, att densamma under skoltiden skall inläsas". I motionen citeras Söderbloms värdering av Lilla katekesen såsom "ett snilleverk utan like i katekesernas historia". Vidare hans ord: "Sättes Katekesen på undantag, så besitter den en inneboende hälsokraft att återvinna den myndighet, som inga utvärtes åtgärder, utan endast innehållets värde kan säkerställa" (Söderblom, Martin Luthers lilla katekes, s. 12, 6).

Aurelius, Rodhe och Reuterskiöld, hur de vid skolbesök i samband med företagna visitationer menar sig kunna konstatera en höjd standard i bibelkunskap, vilket glädjande faktum finge skrivas på undervisningsplanens konto. "Men däremot får jag säga", fortsätter Billing efter att ha framfört sina positiva synpunkter, "att det är ytterligt svagt med kunskaperna, när jag försöker få *något slags* kateketiskt sammanhang, eller något, som *liknar* ett sådant, mellan de olika bibelställena." Biskop Stadener skärper denna kritik genom att framhålla, att "fast och viljeskapande kunskap är sällsynt; att försöka att få rediga och klara svar på frågor om exempelvis kallelser, Kristi efterföljd eller liknande ting, som höra till tros- och sedeläran, det slår slint".

Folkskolinspektör Lundström betygar utifrån de sista tio årens erfarenheter från skolan, att undervisningsplanen "har tillfört vår folkskola och dess undervisning mycket gott även på kristendomsundervisningens område". Han ville få det sagt i denna debatt, som föres på dagen tio år efter undertecknandet av undervisningsplanen den 31 oktober 1919.

På ett tidigt stadium av debatten har Bergqvists efterträdare som chef för skolöverstyrelsen, generaldirektör Holmdahl, gripit in med ett långt anförande. Han betonar i detta, att enligt hans övertygelse "äro de nu gällande, grundläggande bestämmelserna för kristendomsundervisningen av stort och förblivande värde". Undervisningsplanen innebär, att en grund blivit lagd, "väl ägnad att befrämja en god och efter riktiga principer lagd kristendomsundervisning". Holmdahl säger sig med tillförsikt se mot framtiden, ty efter omläggningen för tio år sedan "går utvecklingen på detta område nu mot en större fasthet och klarhet såväl i fråga om metoder som resultat". Efter att i avslutningen ha konstaterat, att folkskolans kristendomsundervisning är på väg mot en konsolidering, framhåller han det som angeläget "att betänka vikten av att denna utveckling får ostört fortsätta och att den på allt sätt stödjdes och befrämjas".⁴⁵

⁴⁵ Holmdahl citerar också motion nr 1, den s. k. biskopsmotionen, som är väckt i anledning av att religionsfrihetsakkunniga avgivit sitt betänkande 1927. En viktig plats i detta betänkande tillkommer givetvis enligt sakens natur skolans religionsundervisning. Förste folkskolinspektör Nordlund i Stockholm hade

Biskop Danells inlägg i frågan blir synnerligen uppmärksammat i tidningsreferaten. Det är prima nyhetsmaterial från KM att meddela, att biskop Danell uttrycker sitt missag med — såsom hans ord föll — ”den fanatiskt blinda strid, som stundom har förts till förmån för lilla katekesen. Jag litar fortfarande på att laglydnadens väg och nykterhetens väg, den väg, där man har blick för fakta, är den som bäst leder till målet”. Ingen kan ta miste på att yttrandet fälldes med direkt adress till L. M. Engström, dock inte med i KM 1929, och understödjarna av hans aktion i Bolstad.

Biskopens slutord formar sig till en hyllning av undervisningsplanen. Han yttrar:

”Det har talats här åtskilliga ord om den gällande undervisningsplanens förtjänster. Jag underskriver av fullt hjärta, och det är någonting, som vi inte skola gå förbi så lätt, detta, att dock bibeln och Kristi person ha fått en central ställning i den gällande undervisningsplanen. Alldeles särskilt har jag blivit gripen därav, att kristendomsundervisningens mål enligt gällande undervisningsplan säges vara att lämna barnen såsom behållning för livet en samlad och åskådlig bild av Jesus, hans liv och verk. Mig veterligen finns ingen annan och har inte funnits någon annan undervisningsplan, som på det sättet har uttryckt målet för kristendomsundervisningen i folkskolan”.

varit religionsfrihetskommisionens ordförande 1921—22. På tal om religionsundervisningen heter det i motion nr 1: ”Vid ingen (annan; förf. anm.) av de i religionsfrihetssakkunnigas betänkande berörda frågorna torde det erbjuda så stora svårigheter att med varandra förena de två momenten i den grundsynpunkt, från vilken vi från början utgingo: kyrkans strävan att alltjämt i möjligaste grad fasthålla sin karaktär av folkkyrka å ena sidan och det ouppgivbara kravet på, att dess utpräglad och karakteristiskt religiösa egenart icke får utplånas. Utgår man från tanken på kyrkan såsom folkkyrka, framträder det såsom ett intresse av första ordningen, att skolans kristendomsundervisning i vidast möjliga grad alltjämt må bliva för alla gemensam. (Att Billing svarar för utformningen, syns ganska klart; förf. anm.) Av de stora skiljaktigheter i religiös åskådning, som föreligga i vårt land, följer emellertid omedelbart, att kristendomsundervisningen då icke kan givas en alltför starkt utpräglad konfessionell prägel, vartill farhågor för en allt längre gående förtunning av den kristna halten i religionsundervisningen icke utan skäl kunna knyta sig”. — Holmdahl citerar i sitt anförande förra delen av denna sista mening; han gör halt vid satsen, som börjar med ordet vartill... Citatet använder han som stöd för den allmänskristna, biblisk-historiska uppläggning, som kännetecknar undervisningsplanen. I det väsentliga torde biskopsmotionens undertecknare vara ense med honom.

Till detta yttrande bör främst av alla Värner Rydén, som sitter med den talrika publiken på läktaren och följer förhandlingarna, ha lyssnat med välbehag. Några dagar senare⁴⁶ förmedlar han som redaktör för Svensk Läraretidning intrycken från KM till sin inresserade läsekrets. Som rubrik sätter han: Katekesagitatorernas nederlag. Man kan som motivering för denna rubrik betrakta hans konstaterande, att Bolstad helt saknade försvarare i KM bland rikets biskopar. ”Icke ens biskop Block gav en antydan om att han gillade prosten Engströms lagtrots”. Enligt artikeln fick åhöraren två dominerande intryck av debatten, nämligen att katekesmotionen i allmänhet betraktades som en ”kyrkopolitisk dumhet” samt att flera talare med Holmdahl i täten verkställde en ”räfst med lögnen”.

Rydén tar tillfället i akt att i artikeln såsom ofta eljest framhålla det uppsåt, han hade vid utformningen av undervisningsplanen: ”att få till stånd en för barn lämpad kristendomsundervisning och att skapa en sådan kristendomsundervisning i våra folkskolor, som befriar den svenska folkskolan från förödande strider om kristendomsundervisningens vara eller icke vara — strider som i så många andra land fört till den ödesdigraste splittring av hela barndomsskolan”. Det är närmast Holland och Frankrike, som han syftar på.

Debatten i KM föranleder honom till slutsatsen: ”*hädanefter viljar den nya kristendomsundervisningen på en orubbligt säker grund*”.

Artikeln slutar med en anvisning till den sittande högerregeringen, att efter vad som passerat i KM akta sig för att ”företaga en rubbning i undervisningsplanens principer”. Regeringen bör i samhällets och kristendomens intresse ”lägga katekespetitionerna ad acta”.

E. Kungörelsen den 6 december 1929.

Regeringen och ecklesiastikminister Claes Lindskog känner större samhörighet med de kretsar, som arbetar för ändring i katekesens

⁴⁶ Svensk Läraretidning 45/1929, s. 888.

ställning, än med de kretsar, som håller på status quo. Och den handlar därefter.⁴⁷ Det resulterar i kungörelsen 6/12 1929, vari påbjudes ändrad lydelse av undervisningsplanens anvisningar till kursplanen för ämnet kristendomskunskap i fråga om punkterna 5, 12 och 15. En rubbning i undervisningsplanen — för att använda Rydén's uttryck — blir följden, däremot knappast en rubbning i undervisningsplanens principer. Dessa hade stått sig väl mot kritikens stormvindar och visat sig vara framsynta, ej minst satta i relation till religionssakkunnigas synpunkter och biskoparnas ståndpunkt i den del av religionsfrihetsfrågan, som angår skolans religionsundervisning. Någon ökning av undervisningstiden för ämnet kristendomskunskap är inte i åtanke.

Det är riktigt, att ändringen genom elasticitet i utformningen medför viss oklarhet beträffande katekesens plats i folkskolans kristendomsundervisning. Men tolkningssvårigheter hade trots bud och förbud gjort sig gällande även inför undervisningsplanens formuleringar.

Ändringen markerar, att undervisningsplanen betecknar en medelväg mellan olika åskådningar. Strävandet att få fram en hållbar kompromisslösning utgör motiv för den vidtagna ändringen. Man känner på ansvarigt håll, att undervisningsplanens förbud är i behov av uppmjukning.

Ändringen har sin grund i samarbetet mellan Lindskog och Holmdahl. Det bör noteras, att skolöverstyrelsens majoritet var emot tanken på ändring.

För att möjliggöra jämförelse anföres nedan punkterna 5, 12 och 15 dels enligt 1919 års undervisningsplan och dels enligt 1929 års kungörelse:⁴⁸

1919

”5. Till *ordagrant inlärande* får ej föreläggas barnen annat än ett begränsat antal viktigare, för barnen lättfattliga bibelspråk — i enstaka

1929

”5. Till *ordagrant inlärande* får ej föreläggas barnen annat än ett begränsat antal viktigare, för barnen lättfattliga bibelspråk — i enstaka

⁴⁷ Att partitaktiska skäl spelat en viss roll vid regeringens beslut om ändringen har man svårt att komma ifrån, sedan man läst Rydén's urval av pressuttalandena (Svensk Läraretidning 51/1929, s. 1027 f.).

⁴⁸ Svensk Författningssamling 880/1919, s. 2588 f. samt 370/1929, s. 935.

fall något kort sammanhängande stycke ur bibeln — samt valda psalmverser eller korta psalmer. Vid utanläsningen bör läraren tillse, att tillräcklig tid erhålles för inlärandet och att icke samma krav ställas på alla barnen utan att all den varsamhet iakttages, som betingas av lärjungarnas individuella läggning.

12. I anknytning till den särskilda genomgången av Jesu bergspredikan återupplivas, sammanfattas och fördjupas de religiösa och sedliga intryck och lärdomar barnen erhållit under de föregående åren, så att de på detta sätt erhålla en mera samlad, efter deras mottaglighet och behov avpassad bild av den kristna tros- och livsåskådningen. Denna del av undervisningen skall hållas fri från abstrakta, systematiserande utredningar och definitioner, samt så anordnas, att den ej påkallar användning av någon särskild lärobok.

15. De berättelser och bilder av i religiöst och sedligt avseende betydelsefulla personer och händelser, som genomgås under de sista skolåren, böra hämtas företrädesvis ur den kristna kyrkans historia men även ur den allmänna religions- och kulturhistorien. De böra väljas så, att de kunna giva barnen någon föreställning om det religiösa och sedliga livets utveckling genom tiderna intill våra dagar, framför allt i vårt eget land, samt ställas i lämpligt samband med samtida händelser och personer, vilka behandlas vid historieundervisningen

fall något kort sammanhängande stycke ur bibeln — valda psalmverser eller korta psalmer samt ett mindre antal korta, till såväl innehåll som form för barnen lättillgängliga stycken eller minnesord, hämtade ur Luthers lilla katekes eller den kristna kyrkans klassiska litteratur i övrigt. Vid utanläsningen etc.

12. I samband med den särskilda genomgången av Jesu bergspredikan samt i anknytning till denna och till Jesu förkunnelse i övrigt återupplivas, sammanfattas och fördjupas de religiösa och sedliga intryck och lärdomar barnen erhållit under de föregående åren, så att de på detta sätt erhålla en mera samlad, efter deras mottaglighet och behov avpassad bild av den kristna tros- och livsåskådningen. Även denna del av kristendomsundervisningen bör vara åskådlig och konkret samt hållas fri från abstrakta utredningar och definitioner.

15. De berättelser och bilder av i religiöst och sedligt avseende betydelsefulla personer och händelser, som genomgås under de sista skolåren, böra hämtas företrädesvis ur den kristna kyrkans historia men även ur den allmänna religions- och kulturhistorien. De böra väljas så, att de kunna giva barnen någon föreställning om det religiösa och sedliga livets utveckling genom tiderna intill våra dagar, framför allt i vårt eget land, samt ställas i lämpligt samband med samtida händelser och personer, vilka behandlas vid historieundervisningen

i övrigt. Särskild uppmärksamhet ägnas reformationen och dess betydelse. Till belysning av Luthers religiösa och sedliga uppfattning och hans sätt att sammanfattande framställa kristendomens huvudstycken läses i detta sammanhang Luthers lilla katekes. Sistnämnda kursmoment upptages — där en sådan ordning icke genom kursväxling omöjliggöres — till behandling först efter det den till Jesu bergspredikan anknutna sammanfattningen av den kristna tros- och livsåskådningen blivit genomgången, och bör icke göras till föremål för utläsning eller läggas till grund för någon förnyad sammanfattning eller utförligare behandling av samma åskådning.⁴⁹

Kungörelsens motståndare koncentrerar sitt angrepp kring ändringen i punkt 5, där bl. a. uttrycket⁵⁰ "lättillgängliga stycken eller minnesord" skjutits in. Holmdahl hade endast föreslagit "minnesord" och det förstärkande ordet "stycken" är ditsatt av ecklesiastikministern utan något stöd från skolöverstyrelsens sida. Denna åtgärd är, menar motståndarna, resultatet av "katekesfanatikernas" bearbetning av ecklesiastikministern, och med stöd av ändringen kommer dessa kretsar att på nytt lägga katekesen som underlag för kristendomsundervisningen. Rydén betonar vid ett anförande i RD 1930 i anslutning till sin motion, att det inte är den enskilde läraren, som har avgörandet i sin hand, vad beträffar undervisningens omfattning, utan det är skolrådet, som bestämmer. Obehagliga konsekvenser för den enskilde läraren kunde sålunda på grund av ändringen vara att vänta. De uttalade farhågorna för framtiden bemötes med invändningar, att inte heller undervisningsplanen var fullkomlig; den tillät exempelvis ordagrant inlärande av psalmverser,

⁴⁹ Av punkt 15 anföres här inte det gemensamma slutet utan endast det parti, där formuleringarna avviker från varandra.

⁵⁰ I SFH, V, s. 444, citeras inte kungörelsen korrekt.

vars dogmatiska innehåll kan vara lika massivt som ett katekestycke.

I punkt 12 innebär ändringen, att begränsningen till Jesu bergspredikan avvisas till förmån för evangeliernas hela förkunnelse. Undervisningsplanens negativa inställning till lärobok för undervisningen i tros- och livsåskådning återkommer inte i kungörelsen. Partiet har strukits.

Ändringen i punkt 15 kan sägas framhålla, att Luthers lilla katekes innebär *mer* än ett historiskt uttryck för Luthers uppfattning.

Motståndarnas farhågor för framtiden på grund av kungörelsens ändring visar sig i stort sett vara ogrundade. I SFH anges den rätta proportionen,⁵¹ när det talas om "smärre ändringar av undervisningsplanen".

Vid RD 1930 motionerar emellertid Rydén⁵² i FK (nr 223) om att punkterna 5, 12 och 15 måtte återställas till den lydelse, som finns i 1919 års undervisningsplan. Han påstår i motionen, att kungörelsen 1929 inbjuder "till tvister och strider på ett ytterst ömtåligt område". I fortsättningen gör han en bedömning av läget, vilken svårligen kan kallas objektiv: "Det lugn och den avspänning i gamla motsättningar kring barndomsskolans kristendomsundervisning, som 1919 års undervisningsplan ovedersägligen medfört, hotar nu att efterträdas av bitter strid. Katekesfanatikerna låta sig ingalunda nöja med vad de nu vunnit — därom lämnar deras press så gott som dagligen bevis i insändare och upprop. På andra sidan ha långt gående yrkanden om religionsundervisningens omläggning, beskärning eller borttagande framställts, bl. a. genom motioner vid årets riksdag. Allt pekar hän mot en upprivande strid kring barndomsskolans kristendomsundervisning — en strid som direkt framkallats eller fått sin näring av den utfärdade kungörelsen".

Utskottsmajoriteten⁵³ ställer sig solidarisk med motionen, men två reservationer avlämnas.

I den utförligare reservationen föreslås, "att man åtminstone under någon tid avvaktar kungörelsens verkningar, innan man — en-

⁵¹ SFH, V, s. 445.

⁵² Rydén avlider den 14 september 1930.

⁵³ RD 1930, FK:s första tillfälliga utskotts utlåtande nr 7.

bart på grund av befarade men ostyrkta konsekvenser — fordrar dess återkallande”. Denna reservation innehåller också följande passus: ”Medgivandet, som 1929 års kungörelse innehåller, visar ett drag av frisinne och humanitet från regeringens sida, som landets kristna folk av alla kategorier bör sätta värde på. Ty här föreligger intet tvång. Där man icke önskar, icke vill läsa några 'korta stycken och minnesord' ur Luthers lilla katekes, där slipper man det. Där man vill det, där får man det. Farhågan för missbruk torde ock få anses överdriven. Kungörelsen av år 1929 är tillkommen för att skapa frid, ej strid”.

I den kortare reservationen föreslås ”att en mera omfattande erfarenhet rörande verkningarna av den vidtagna åtgärden (= kungörelsen 1929; förf. anm.) avvaktas”.

Efter en lång och livlig debatt i FK⁵⁴ med deltagande av bl. a. förutvarande ecklesiastikminister Rydén och ecklesiastikminister Lindskog samt efter en invecklad röstningsprocedur befinnes majoriteten ha röstat för den kortare reservationen. Rydéns motion är avslagen.

Oscar Olssons motion i FK (nr 69) med förslag om kraftiga beskränningar i kristendomsundervisningen och borttagandet av ”morgonböner och andra tvångsandaktsstunder i folkskolan” avstyrkes i utskottet,⁵⁵ som inhämtat yttrande över motionen från bl. a. skolöverstyrelsen.⁵⁶ FK går på samma linje och avstyrker.⁵⁷

Motionären, som har på självsyn grundad erfarenhet av fostran och undervisning i amerikanska skolor,⁵⁸ har emellertid i sitt anförande ett avsnitt om etisk fostran, vilket förtjänar uppmärksamhet, eftersom det i Deweys anda framhåller sambandet mellan etisk

⁵⁴ RD 1930, FK:s protokoll A 4, onsdagen den 14 maj, s. 17 f.

⁵⁵ RD 1930, FK:s första tillfälliga utskotts utlåtande nr. 8.

⁵⁶ I skolöverstyrelsens skrivelse heter det: ”Det synes (därför) ligga en motsägelse i att, såsom motionären gör, å ena sidan inskräpa samhällets både rätt och plikt att vänja barnen till sanningskärlek, rättfärdighetskänsla, osjälviskhet och andra dygder men å andra sidan beteckna det såsom en upprörande tvångsympning och ett verkligt våldsdåd från samhällets sida att i skolan låta barnen inlära kristendomskunskap”.

⁵⁷ RD 1930, FK:s protokoll A 4, fredagen den 23 maj, s. 1 f.

⁵⁸ Olsson, Demokratiens skolväsen; iakttagelser i amerikanska skolor, Stockholm 1926.

fostran och goda vanors inövande. Oscar Olsson säger: ”För några kvällar sedan yttrade en kvinnlig advokat i en diskussion på tal om den moraliska undervisningen mycket riktigt, att moralisk undervisning bör bedrivas i sådana ämnen, där det kan bli moralisk tillämpning. Det är det enda sättet att *inöva* en moral. Det bör ske i samhällslära, och det sker alldeles utmärkt i idrott och lekar. Om vi taga idrott och lekar — vad är det, som gör, att pojkbarna inte fuska där? Vad är det, som gör, att pojkbarna anse, att det skall gå rättvist och rättfärdigt till där utan fusk? Är det därför, att de tro, att den gode Guden ser dem och att den onde guden annars tar dem? Naturligtvis inte. Det bryr de sig inte om. De fuska inte i lekarna och i idrotten helt enkelt därför, att de äro 'renhåriga grabbar' — det är anledningen... Nej, det går inte med våra skolors innötning till en konventionellt religiös åskådning att få några resultat av den ute i det levande livet”. — Yttrandet är som sagt värt att uppmärksamma, men det hade varit på sin plats, att talaren betonat domares och kontrollanters uppgift att tillse, att de aktiva följer spel- och idrottsregler. Generaliseringen kan inte godtagas.

Det mest intressanta i yttrandet — enligt intentionerna i denna avhandling — är, ”att moralisk undervisning bör bedrivas i sådana ämnen, där det kan bli moralisk tillämpning. Det bör ske i samhällslära.” Här återkommer fortsättningskolans problemställning, sådan vi lärt känna den i det föregående. Men en skärpning har inträtt. Olsson synes benägen att i stor utsträckning neka till att kristendomsundervisningen har betydelse för skolans etiska fostran. I varje fall erbjuder ämnet samhällslära större möjligheter till moralisk tillämpning enligt Olssons mening.

Ett stycke till vänster om Oscar Olssons motion står motionen nr 362 i AK, där Nils Flyg, Karl Kilbom m. fl. kommunister föreslår: ”a) kyrkans skiljande från staten b) skolans fullständiga skiljande från kyrkan c) sådan ändring av gällande 'undervisningsplan för rikets skolor', att kristendomskunskap utgår...” Denna motion blir avslagen i såväl utskottet som i AK.⁵⁹

⁵⁹ RD 1930, AK:s första tillfälliga utskotts utlåtande nr 4; AK:s protokoll B 2, onsdagen den 12 mars e. m., s. 83.

Det är de båda sistnämnda motionernas innebörd, som Rydén åsyftar i sin motion. Sannolikheten är stor för att båda två hade blivit framlagda, även om inte kungörelsen 6/12 1929 hade funnits.

Oscar Olsson återkommer vid RD 1931 och 1933 med motioner, vari yrkas på helt konfessionslös religionsundervisning i folkskolan. De vinner inte bifall.

När krav framställles om reformering av folkskolans kristendomsundervisning vid RD 1939, har samhällsutvecklingen kommit in i ett skede, där behov av allmän revision av undervisningsplanen gör sig starkt gällande. Direktiven för 1940 års skolutredning beaktar detta behov och framhåller, att frågan om folkskolans undervisningsplan är angelägen.

Andra avdelningen

FOSTRAN OCH BILDNINGSIDEAL

INNEBÖRDEN I BEGREPPET FOSTRAN — METODISKA
ANMÄRKNINGAR

Det är en hundraårig samhällsdebatt, som vi i det föregående fått följa, om etisk fostran i skolan och metoderna för undervisning i ämnet. Kören av röster har varit samstämmig, så länge det gällt *behovet av fostran* i skolans värld. Överensstämmelse har rått beträffande synen, att den äldre generationen har ett kulturarv — i vidaste mening — som tillgång, vilket skall förmedlas till de unga genom fostran.¹

Men då frågan om *innebörden i fostran* tages upp, gör sig skilda meningar gällande. Tros- och livsåskådningen, mot vilken synen på fostran avtecknar sig, har visat sig mycket olikartad hos personer och grupper under de hundra åren från 1842. Stannar vi vid de sista tjugo åren före grundskolebeslutet, kommer vi också att möta starka meningsbrytningar. Värderingar och värderingsattityder har avvikit från varandra i debatterna vi följt. Motsättningar av reli-

¹ Nerman, Demokratins kultursyn, Stockholm 1962, s. 90 f., gör sig till tolk för en avvikande syn på kultur. Han säger sig ogilla uttrycket "kultur sprids". Den konventionella bilden av vad kultur är, har ett drag av passivitet, påstår han; "kultur är fortfarande något utanför flertalet människor, något som man tar emot. En utgångspunkt för en förändrad bild är att vi ser varje människa i princip fungerande på samma sätt som konstnären och författaren fungerar... Sett från denna synpunkt blir 'kultur' inte något som skapas av några... 'kultur' blir ett ord för varje individs uttrycksaktivitet och för resultatet av denna aktivitet... Den kanske största vinsten med en kultur- och bildningssyn som denna är att moraliserandet, kraven på 'kultur', kan falla bort. Den moraliserande kultursynen, som ju är mycket litet demokratisk men ändå den normala i vår demokrati, kommer utifrån och uppifrån och vill förändra människan i en viss riktning, göra henne inte bara annorlunda, utan till något mera. Den syn som här skisseras bygger på tillit till människans egna resurser".

giös, kulturell, politisk, social och pedagogisk art har kommit till synes.

Ibland har man nog gjort reflexionen vid ett debattinlägg, att en konsekvent åskådning föreligger, vilken utgör grund för värderingar och förslag i bestämd riktning. Ibland kan man i stället ha fått känslan av att handlingsmönster anbefallts, vars förslagsställare mera sökt övertala än övertyga, beroende på att tankegången varit oklar eller mer och mindre saknat hållfasthet.

Läsarens tålmod kan ha frestats av författarens sätt att låta de agerande komma till tals utan att enligt läsarens syn tillräcklig vägledning meddelats. Intensiteten i de förda skoldebatterna alltifrån tidigt 1800-tal ger dock belägg för att mer än en åsikt om fostran, dess mål och mening, varit för handen. Författaren menar, att redan ett urval av framförda uttalanden och synpunkter rörande etisk fostran i de många debatterna har systematiskt värde. Den kronologiska dispositionen bjuder enligt författaren utom fast kunskapsmeddelelse också dramatisk spänning: kristendomsundervisningen och dess roll för etisk fostran tillmättes av beslutande myndigheter efter hand minskat värde. Ett stort antal av skolbarnens föräldrar står dock tveksamma eller negativa inför nya värderingar.

I frågan om vad fostran kan tänkas innebära, finns andra frågor invävda, nämligen om människan och hennes situation: hurudan är människan och hurudan bör människan vara? Finns en avsikt med människan och mänskligheten, eller är tillvaron slumpens spel? Är godhet, rätt och sanning objektiva realiteter, eviga idéer? Eller är dessa storheter, liksom vad man framhåller som deras motpoler, människopåfund, dikterade av maktsynpunkter? Fantasi-konstruktioner utan verklighetsunderlag? Fiktions? Vanor och ovanor? Är värde för livet högsta princip i alla situationer?

Kring frågor av sådan art har naturligtvis bildningsdebatten kretsat i vårt land med inlägg från skilda håll. En debatt kring spörsmålet teologi och pedagogik med den svenska folkundervisningen och dess historia för ögonen, är däremot knappast inledd. Dock föreligger invit till sådan debatt i den allmänna skoldiskussionen, som förts under de sista två decennierna, samt i grundskolebeslutet 1962.

Vi har i tidigare kapitel kunnat urskilja problemställningar så-

som dogmatik och etik, religion och etik, religion och kultur, stat och kyrka utöver den här aktualiserade teologi och pedagogik. Ofta men inte alltid visar sig konjunktionen ”och” i respektive begreppspar ha dialektisk innebörd, samma som i ”kontra”. Det gäller åsiktskraftfält med attraherande eller repellerande verkan i omgivningen, beroende på dennas art. Uttryckt i andra ordalag: jämvikt kan råda, absolut motsatsförhållande kan också råda mellan storheter inom idéhistorien. Tänkbart är, att endera storheten dominerar den helhet, där båda utgör delar. Den ena storheten kan tillintetgöra den andra och bli ensam på valplatsen. Rent formalt sett är lösningsmöjligheterna ganska få. Idéhistorien ger exempel på att om flera storheter föreligger, sker gärna reducering av antalet till två. Sedan får den uppkomna dualismen utgöra lösning. Resultatet blir detsamma, om man genom analys av *en* storhet finner, att den i själva verket är en sammanställning eller sammansmältning av två. Genom syntes kan man från dualism komma till monism, varvid samtidigt interponerande lösningsmetod ofta tillgripes. Men vad som ger färg och dramatik åt idéhistorien är uppenbarligen inte så mycket det formala tillvägagångssättet som begreppen själva; dock är, när man går till innebörden, deras antal tämligen begränsat i idéhistoriskt sammanhang. Idéernas dramatik är främst betingad av den mångfacetterade, ständigt på nytt särpräglade historiska situation, i vilken idékampen försiggår.²

Blotta försök att hyfsa framkomna frågeställningar är värda uppmuntran och kan småningom avsätta frukt. Det är betydelsefullt,

² Groos, *Der Aufbau der Systeme*, Leipzig 1923, har speciellt ägnat sig åt undersökning av detta slag. Han skriver (s. VII): ”Wie man etwa an den Werken der Architektur die verschiedenen Bauformen herausheben und vergleichen kann, um sich ein Bild von den mannigfaltigen *Möglichkeiten der Konstruktion* zu verschaffen, so kommt es hier darauf an, die stilbildenden Faktoren in dem gedanklichen Aufbau der ’idealen Gegenstände’ darzustellen, die man als philosophische Systeme bezeichnet”. Han fortsätter (s. XI): ”Unter den stilbildenden Motiven bei dem Aufbau der Systeme scheint mir nun das *Arbeiten mit Gegensätzen* und dann wieder das Bedürfnis, *solche Gegensätze irgendwie zu überwinden*, besondere Bedeutung zu haben”. — Som motto för sitt arbete har han valt Goethes ord:

”Dich im Unendlichen zu finden,
Musst unterscheiden und dann verbinden”.

att förutsättningar, från vilka man utgått som oreflekterat självklara eller omedvetna, blir belysta från flera håll och kritiskt skärskådade. I regel är det klagörande, när det historiska sammanhanget följes upp. Erfarenheten lär, att konfrontation med en annan åskådning skärper blicken för den, man själv företräder, och kan ge nya perspektiv. På forskaren bör kravet ställas, att sanningskärlek skall vara ledstjärna, även då det är dennes personliga engagemang, som fört in på ena eller andra forskningsområdet. Frågan om fostran och bildningsideal, som berör hela livssituationen och angår envar, har helt naturligt nu och då kommit känslorna att svalla, agitation och propaganda att sticka upp.

En meningsfylld diskussion om fostran och dess mål förutsätter enligt författarens uppfattning *för det första* kunskap om innebörden i begreppsparet *ultimalfostran* — *proximalfostran*.

Ultimalfostran betecknar, att den uppställda pedagogiska målsättningen sammanfaller med tros- och livsåskådningen beträffande människan, människans bestämmelse och livets mål. Psykologin är en beskrivande vetenskap, men pedagogiken hör till sitt väsen samman med livstotaliteten och värderingarnas realitet. Pedagogiken utarmar sig själv, då den framhåller psykologisk pedagogik så starkt, att den filosofiska pedagogiken tystas ned eller glömmas bort.

Proximalfostran betecknar de näraliggande målsättningarna, medlen för ultimalfostran, t. ex. utvecklandet av färdighet i att läsa, skriva, räkna, tala främmande språk etc. Givetvis föreligger här mängder av problem, som inte låter sig bemästras genom att man refererar till ultimalfostran. Här är fältet fritt för experiment, inlärningsmetodik, testning m. m.

För det andra behövs kunskap om innebörden i begreppsparet formalsyn-materialsyn. I pedagogiskt sammanhang uppradas ibland med förkärlek begrepp, som endast äger innehåll och mening, då de placeras in i den referensram, som tillhör ultimalfostran. Utbrutna ur referensramen eller utan att ha inplacerats i en angiven referensram blir exempelvis följande begrepp vaga och konturlösa: personlighet, det sant mänskliga, människans högre anlag, växt, mognad, anpassning, självrealisering, funktionsduglighet, demokratisk fostran, social fostran, fostran till humanitet. Insatta åter i den referensram, som en bestämning av ultimalfostran innebär, blir

begreppen bärare av konkret innehåll, blir realbegrepp. Eljest är och förblir de formalbegrepp, varvid risk föreligger, att de i olika situationer etiketteras efter godtycke, självsvåld, opportunism osv. Och risken är för stor, för att man medvetet skall låta bli (i vetenskapens, objektivitetens eller neutralitetens namn) att fixera dem och på så sätt försöka vara obunden.

I anslutning till distinktionerna³ ovan — särskilt med sikte på ultimalfostran — genomför vi undersökningen i det följande. Med begreppet *teonom pedagogik* vill vi framhålla den teocentriska inriktningen, medan vi med det motsatta begreppet *autonom pedagogik* vill framhålla den antropocentriska.

³ Myhre, *Pedagogisk filosofi*, Oslo 1959, genomför dessa distinktioner under kapitelrubriken *Målsetting*, s. 144.

Det ovannämnda begreppet *självrealisering* analyserar Myhre sålunda (s. 149): "Typisk i så måte er begrepet *selvrealisering*, brukt som *ultimal målsetting*. Uttrykket forutsetter at det i menneskets natur fins visse potenser, og at vi gjennom oppdragelsen bør forsøke å realisere disse. Men nå fins det uendelig mange potenser i mennesket. Er det riktig å fremme alle uten å skjelne, slik at *selvrealisering* blir synonymt med *selvutfoldelse*? Det vil da si at vi godtar jeget slik det er i alle dets manifestasjoner. En slik tolkning av *selvrealisering* er det ikke mange som vil godta, om overhodet noen. *Selvrealisering* må da åpenbart heller tolkes som *realisering* av jeget slik det *bør* være. Men hvordan, ved hvilke metoder og hvorfra kan vi vinne erkjennelse når det gjelder å bestemme jeget slik det *bør* være? Svaret på dette henger sammen med vår oppfatning av menneskets natur og virkelighetens vesen, og det er begge deler viktige områder i den filosofiske og religiøse problematikk. *Selvrealisering* blir noe ganske forskjellig om man tolker den på bakgrunn av en humanisme av aristotelisk eller hegeliansk art, på bakgrunn av en naturalisme av nietzschiansk, spenceriansk eller deweyiansk karakter, på bakgrunn av en sosial naturalisme av marxistisk eller fascistisk art, eller om man tolker det på bakgrunn av en kristen menneskeoppfatning".

II

TEONOM PEDAGOGIK

När 1842 års folkskolestadga tillkom, hade Luthers lilla katekes, denna centrallärobok i svensk folkundervisnings historia, utövat sitt fostrande verk i tre hundra år. Det är av vikt att komma till klarhet om Luthers uppfattning av fostran och dess roll samt om den teologiska grundkonception, vari Luthers pedagogik utgör en del.

A. Luthers pedagogiska insats enligt gängse framställning.

I föregående mening är den tesen uttalad, att Luthers insats som folkuppfostrare och pedagog endast kan rätt uppfattas, då man utgår från hans religiösa och teologiska ståndpunkt. Ett sådant förfaringssätt, som måhända kan tyckas vara omedelbart för handen, har inte varit mer självklart, än att man först på 1930-talet kommer till full insikt om betydelsen av ett sådant metodiskt grepp. Det sker i Tyskland. Till Norden kommer denna insikt senare; Sverige synes för övrigt icke kunna redovisa för studier inom området "teologi och pedagogik" — av värde för att få grepp om skolans etiska fostran och kristendomsundervisningen — vilka tål en jämförelse med dem, som presterats i Danmark och Norge.⁴

⁴ Följande arbeten kan nämnas: Bugge, *Theologi og Pædagogik*, historisk belyst, Köbenhavn 1961; Hareide, *Pedagogikk og evangelium*, Oslo 1955; Asheim (norrman), *Glaube und Erziehung bei Luther — ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik*, Heidelberg 1961 (Comenius-institutets skriftserie). Redan i titeln anger Asheim sitt program: teologin är utgångspunkt. Han säger sig ha inspirerats av Doernes artikelserie 1933 i *Allgemeine Evangelisch-Lutherische Kirchenzeitung: Das pädagogische Problem im Lichte Luthers*.

Alla har varit av värde att tillgå för förf. vid utarbetandet av detta kapitel.

Låt oss till en början framhålla skrifter av Luther, som har pedagogisk inriktning. Tre skrifter tar direkt upp skolfrågor till behandling, nämligen *An den christlichen Adel* (1520), *An die Ratherren aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (1524) samt *Eine Predigt, dass man Kinder zur Schulen halten solle* (1530). Dessa utgör en första grupp. Till en andra grupp hör främst *Lilla katekesen* (1529), *Stora katekesen* (1529) och predikningar med kateketisk tonvikt. Hit kan också föras bibelöversättningen (tryckt i helhet 1534) i anslutning till Luthers uttalande: "Für allen dingenn solt in den hohen unnd nydern schulen die furnehmst und gemeynist lection sein die heylig schrift".⁵ Till en tredje grupp, vilken får anses som svåravgränsad, må slutligen föras skrifter, vari direkt eller indirekt pedagogiska synpunkter gör sig gällande, förslagsvis *De servo arbitrio* (Om den trålbundna viljan, 1525), där Luthers motsättning till Erasmus och humanismen får konsekvenser på fostrans område.

Vanligtvis har man nöjt sig med att bereda Luther tillbörlig plats i pedagogikens historia, varvid pedagogiska synpunkter och *inte teologiska* varit i förgrunden. Det har gått lätt och givit sådan utdelning, att tanken på ett annat förfaringssätt inte blivit aktuell. Reformationen innebär i början en skolväsendets förfallsperiod i berörda länder. En framställning av Luthers pedagogiska skrifter såsom kampskrifter mot skolväsendets förfall samt *för* dess uppsving och blomstring har varit normal form för presentation. När katolska kyrkan upphörde att fungera i reformationsländerna och klostren stängdes, försvann på samma gång kloster- och domkyrkskolor. Reformationens anhängare agiterade så kraftigt mot utbildningen vid universiteten, att dessa förlorade sin lockelse. Basels universitet slog igen, i Heidelberg räknade man vid universitetet lika många lärare som elever, i Gustaf Vasas Sverige kom skolväsendet närmast i lägervall — detta för att nämna några exem-

Av intresse torde också vara Holters teologisk-pedagogiska avhandling: *Moralundervisning og politikk — kampen om moralundervisningen i fransk folkeskole 1879—1886*; Oslo 1956.

⁵ *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung*, WA, VI, s. 461. — WA är vedertagen förkortning för *D. Martin Luthers Werke*, Weimar 1883 f.

pel. Katolska kyrkan hade varit den störste arbetsgivaren för skol- och universitetsutbildat folk; i den situation, som inträtt, tvivlade både föräldrar och ungdomar på möjligheterna att klara livets uppehälle på grundval av teoretiska studier.

Undervisningsväsendets nedgång blev uppenbar i samma mån som kompetent folk fattades, då det blev aktuellt att tillsätta präst- och ämbetsmannatjänster. Den ordning, som tidigare rått, då det gällde att bestrida kostnaden för undervisningsväsendet, nämligen att katolska kyrkan svarade för den, förbyttes på många håll i oordning. En sak stod tämligen klar från början, nämligen att kyrkan i reformationens länder saknade resurser att överta katolska kyrkans ekonomiska ansvar för skolor och universitet. Här måste världslig myndighet träda till.

Landquist⁶ gör följande kommentar: "Luther har inlett denna utveckling och därmed också, vad han ej förutsåg, inlett skolans emancipation från kyrkan. Han vågade visserligen ej tänka sig att staten — eller furstarna — skulle överta ansvaret för skolorna men han vädjade till städernas myndigheter att behärta det betryckta skolväsendets sak".

I anslutning till ovanstående må några citat av Luther anföras. För evangeliets egen skull, menar han, är kunskaper i Bibelns originalspråk hebreiska och grekiska nödvändiga. "Dessa språk utgör de skidor, vari andens svärd är instucket, skrinet, vari man bär evangelieklenoden, kärlet, vari man tappar evangeliets dryck, skafferiet med maten — och såsom evangeliet självt betygar, dessa språk är korgarna, där man har bröd och fisk. — Die sprachen sind die scheyden, darynn dis messer des geysts stickt. Sie sind der schreyn, darynnen man dis kleinod tregt. Sie sind das gefess, darynnen man disen trank fasset. Sie sind die kemnot, darynnen dise speyse ligt. Und wie das Euangelion selbs zeygt, Sie sind die körbe, darynnen man dise brot und fische und brocken behellt".⁷

"So wolt ich kein ampt lieber haben, denn Schulmeister odder knaben lerer sein. Denn ich weis, das dis werk, nehest dem predig ampt das aller nutzlichst, grossest und beste ist, Und weis dazu

⁶ Landquist, a.a. s. 68.

⁷ An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, WA, XV, s. 38

noch nicht, welchs unter beiden das beste ist, denn es ist schweer alte hunde bendig und allte schelcke frum zu machen...⁸

"Ich halt aber, das auch die oberkeit hie schuldig sey die unterthanen zü zwingen, yhre kinder zur schulen zu halten..."⁸

När Luther gör uttalanden, som berör den samtida skolsituationen, är det inte förvånande, att han har den högre skolundervisningen i sikte. Hans betydelse för folkundervisningen hör samman med lilla katekesen och bibelöversättningen. Dessa verk har adress direkt till gemene man. Därför kan deras betydelse för läskonstens utbredande knappast överskattas. Den enskilde skulle ju själv möta Gud i hans ord. I protestantiska länder var den roll, som katolicismen tillmäter präst och mässa, definitivt slut. Luthers insats innebar ett starkt religiöst motiv till att befrämja läskunnighet och bekämpa analfabetism.

B. Pedagogikens ställning enligt romersk-katolsk grundsyn.

En sådan presentation, som här lämnats, av Luthers betydelse i pedagogikens historia torde även enligt Bugges, Hareides och Asheims förmenande vara riktig och behövlig. Presentationen är emellertid ensidig och otillräcklig ur den synpunkten, att accenten ligger så starkt på det pedagogiska, att det *inre teologiska* sammanhanget, som för Luther är det primära, förloras ur sikte. Eftersom invändningen är befogad, vill vi nu praktisera den metod, som bl. a. de ovannämnda teologerna anvisar.

I stället för att då som bakgrund till Luthers pedagogiska insats teckna skolväsendets oordning och förfall måste vi framhålla pedagogikens ställning enligt romersk-katolsk grundsyn. Här kan urskiljas typiska drag alltifrån högmedeltidens skolastik intill den romersk-katolska kyrkan av i dag. Kontinuiteten i katolicismens pedagogiska tanke är respektingivande. — Tankekomplexet Guds pedagogi möter redan hos Origenes och Irenaeus,⁹ vilka framhåller,

⁸ Eine Predigt, dass man Kinder zur Schulen halten solle. WA XXX, del 2, s. 579 f. och 586.

⁹ Se Lyttkens, Guds pedagogi hos Irenaeus (Svensk Teologisk Kvartalskrift 4/1959).

att Guds fostran av människan ger till resultat, att hon växer till högre och högre grad av fullkomlighet.

Trots medeltidsmänniskornas geocentriska världsbild med dess små perspektiv i motsats till nutidsmänniskornas uppfattning av universum hade de förra, generellt sett, större perspektiv på tillvaron, än vad som i dag är förhållandet bland stora folkgrupper. Det var under medeltiden vanligen en förutsättning för tänkandet att betrakta livet på jorden, från vaggan till graven, som en försvinnande del, jämfört med det eviga livet hos Gud. Den medeltida världsbildens och tidsuppfattningens snävhet enligt våra dagars mått kompenseras av ett evighetsperspektiv, som nutiden i mycket förlorat. Medeltidsmänniskornas horisont var bakåt i tiden begränsad av skapelseverket, som — efter vad man ansåg — ägt rum några årtusenden tidigare, och framåt i tiden av den yttersta domen, varom farsoter och järtecken inte sällan gav påminnelser. Gud var A och O, begynnelsen och änden. — Mer i det fördolda levde antikens människosyn kvar under medeltiden, men betydelsen av detta förhållande skall skildras i samband med den autonoma pedagogiken.

Pedagogikens uppgift i det medeltida tankesammanhanget består i att leda människan fram till det eviga livet hos Gud. Kyrkan fastställer auktoritativt, vad som är människolivets mål och mening. Någon ändring härvidlag har i princip fortfarande inte skett; det heter sålunda enligt romersk-katolsk troslära i dag:¹⁰ "Gud vill att vi *lyssnar till Kyrkan*. Vi måste tro allt vad hon tror och lär oss att tro. Då följer vi sanningens väg och når fram till det eviga livet". Thomas ab Aquino lär, att människans fullkomlighet (perfectio) innebär att få del (participatio) i Guds övernaturliga väsen. Det kan också heta i anslutning till Johannes-evangeliet (17:3), att "det eviga livet består i en fullständig kunskap om Gud. (Vita aeterna consistit in plena Dei cognitione...)"¹¹

Typiskt för Thomas' teologiska tänkande är, vad som ibland betecknas som hans och skolastikens additionsförfarande. Till män-

¹⁰ Den kristna trosläran, Stockholm 1958, s. 7. Översatt av Johannesson från tyska originaltexten: Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands.

¹¹ De veritate, quaestio 14, articulus 2. Översättning till engelska (Truth) av Mulligan. Chicago 1952—53.

niskans natur adderas övernaturen, till människans förnuft adderas tron. Vad beträffar tron, ligger accenten på det intellektuella momentet: medan förnuftet enligt sitt väsen meddelar kunskap om de naturliga, immanenta sammanhangen, så meddelar tron enligt sitt väsen kunskap om de övernaturliga, transcendentia (eller med ett synonymt uttryck metafysiska) sammanhangen. Någon absolut motsättning mellan förnuft och tro existerar inte enligt Thomas' åskådning. I hans system är Aristoteles¹² filosofen par' préférence, och själva systemets uppbyggnad (Summa theologiae), som brukar liknas vid en gotisk katedral, sker med tillhjälp av det alexandriska världsschemat.

Prenter¹³ bidrar till förståelsen av Thomas' konception genom följande utredning:

¹² Också för nythomismen har, kan man säga, Platon och Aristoteles en grundläggande betydelse. I Lyttkens arbete Nythomismen (Stockholm 1962, s. 82 f.) möter redan som rubrik påståendet: "Nythomismens vetenskapsideal är hämtat i antik filosofi". I sin skarpsinniga analys av Maritains tänkande kommer här Lyttkens till följande resultat: "Därmed begränsas vetandets räjong till logiska och analytiska satser. Dess sanningsområde utgöres av logiska eller matematiska sanningar. Man måste då fråga sig, hur det över huvud är möjligt att inordna ett helt vetenskapssystem under ett vetenskapsbegrepp, som i vetandet endast inräknar logisk, analytisk sanning. Måste ej följden bli, att endast logiken och vissa former av matematiken räknas som vetenskaper, medan alla övriga vetenskaper falla utanför definitionen?"

Maritain ställer sig emellertid ej frågan, hur de olika formerna av mänskligt vetande skola kunna inordnas under hans definition på vetande. Han söker ej en gemensam formel för att beskriva dessa olika former. I stället fastställer han ett vetenskapsideal. Ut ifrån detta ideal kan han sedan rangordna det mänskliga vetandet efter graden av likhet med idealet. Han har en värderande metod, inte en vetenskapligt systematiserande".

¹³ Prenter, Thomismen, Köbenhavn 1953, s. 69.

Thomas får själv komma till tals i följande citat: "Jag svarar, att man bör säga, att denna vetenskap (sacra doctrina; förf. anm.), eftersom den i visst hänseende är teoretisk, i annat praktisk, övergår alla andra såväl teoretiska som praktiska vetenskaper. Av de teoretiska vetenskaperna säges nämligen den ena vara former än den andra, dels på grund av visshetsgraden, dels på grund av föremålets höghet. I båda avseendena överträffar denna vetenskap de övriga teoretiska. I fråga om visshetsgraden, emedan de andra vetenskaperna har sin visshet från det naturliga ljus, som utgår från det mänskliga förnuftet, vilket kan taga fel, denna däremot har sin visshet från det ljus, som utgår från den gudomliga kunskapen, som ej kan taga miste. — Respondeo dicendum quod, cum ista scientia

”Derfor kan i Guds væsen erkendelse og vilje ikke skilles. De er eet. Men det, der gør, at erkendelse og vilje hos oss skilles, er netop dette, at erkendelsen ikke er fuldkommengjort endnu. Den er kun på vej. Og den begynder nedenfra med sansningen. For så vidt som erkendelsen er på vej mod sin fulde realisering, er den jo selv stræben, villen. Og denne erkendelsens egen vej opad mod sin fuldkommengørelse, som den først finder i erkendelsen af Gud (— og denne fuldkommengørelse kan mennesker kun nå ved nådens hjælp, da den naturlige fornuft ikke kan erkende Gud i hans væsen —) er netop afgørende bestemt af viljen”.

Belysande för medeltidens syn på pedagogiken är Gersons¹⁴ skrift Traktat om hur man skall föra barnen till Kristus (Tractatus de parvulis trahendis ad Christum).

Bugge¹⁵ samlar huvuddragen av den medeltida synen på relationen teologi och pedagogik i tre punkter. ”For det første er *theologi og pædagogik nært sammenknyttet*. Dernæst er *pædagogikens antropologiske grundlag klart theologisk bestemt*. Endelig er pædagogiken i den katholske middelalder *overvejende en kirkelig funktion*”.

quantum ad aliquid sit speculativa, et quantum ad aliquid sit practica, omnes alias transcendit tam speculativas quam practicas. Speculativarum enim scientiarum una altera dignior dicitur, tum propter certitudinem, tum propter dignitatem materiae. Et quantum ad utrumque, haec scientia alias speculativas scientias excedit. Secundum certitudinem quidem, quia aliae scientiae certitudinem habent ex naturali lumine rationis humanae, quae potest errare: haec autem certitudinem habet ex lumine divinae scientiae, quae decipi non potest”.

Sancti Thomae Aquinatis, Doctoris Angelici, opera omnia; pars prima, Tomus IV Summae Theologiae; Romae 1888 (ex Typographia Polyglotta S. C. de propaganda fide). Sidan 16; quaestio I, articulus V: utrum sacra doctrina sit dignior aliis scientiis.

¹⁴ Gerson (1363—1429), kansler vid universitetet i Paris. Hans huvudverk är De unitate ecclesiastica. Två av hans traktater på franska översattes till svenska och trycktes här 1495 respektive 1514. — Gerson gjorde en betydelsefull insats vid reformkonciliet i Konstans, som började 1414 under kejsar Sigmunds ledning. På initiativ av bl. a. Gerson infördes vid konciliet en förhandlingsordning, som delvis hade sin förebild i Parisuniversitetets organisation. Utskottsarbete, omröstningsprocedur och majoritetsbeslut enligt parlamentarisk ordning anses till ej ringa grad kunna föras tillbaka till Konstans-konciliet arrangemang. — Skriften ovan står i Joannis Gersonii Opera omnia, T. III, 1—3, apud Petrum de Hondt, 1728, spalt 277—291; skriften är upplagd som en utläggning i 4 avdelningar av Matt. 19:14.

¹⁵ Bugge, a. a. s. 19 f.

En autonom pedagogik i modern mening är det inte tal om här. Pedagogikens, filosofins och skolans uppgift består i att vara trons tjänarinna, ancilla fidei; med andra ord är deras uppgift att befärma människolivets mål, sådant detta enligt kyrkans lära är fixerat i uppenbarelsen.

Det är överraskande att konstatera, att vad vi allmänt kan beteckna som rationalismens och liberalteologins pedagogiska intresse har mycket gemensamt med katolska kyrkans pedagogiska intresse. I katolska kyrkan har nämligen — för att sätta saken på sin spets — evangeliet till stor del blivit pedagogik. När rationalism och liberalteologi ägnar sitt intresse åt pedagogik och etisk fostran, tages utgångspunkten i naturlig teologi. Också katolska kyrkan väljer för sin pedagogiska byggnad orienteringspunkten i naturlig teologi. Vi erinrar oss, att i Thomas' system föreligger ingen egentlig motsättning mellan natur och övernatur, mellan förnuft och tro. Snarare tvärtom: det föreligger harmoni. Människan är i kraft av sitt naturliga förnuft redan på väg mot den eviga sanningen hos Gud. Men vägen är lång och irrblossen många. Därför måste den övernaturliga nåden, förmedlad av kyrkan, komma till hjälp: däri har man garantin för att hinna målet. Det är vidare att märka, att Thomas' tanke-system fortfarande utgör en hörnsten i katolska kyrkans tankebyggnad. Kontinuiteten i katolska kyrkans pedagogik är obruten.

Pius XI utfärdar 1929 encyklikan¹⁶ Divini Illius Magistri. Närmast tillkommer den för att reglera förhållandet till den fascistiska staten i fråga om synen på fostran. Thomas' tankar utgör förutsättningen för vad som framhålls i encyklikan. Det hävdas, att en autonom pedagogik leder vilse, eftersom en sådan blott räknar med immanenta krafter. Det första spørsmålet, som encyklikan behandlar, gäller: Vem skall fostra, och vem har det största ansvaret för fostran? Frågan brukar möta under beteckningen mandatproblemet. Familjen och staten är naturligtvis inte borttappade i sammanhanget, men svaret kan blott bli ett: Kyrkan, dvs den romersk-katolska kyrkan.

Medan frågan i evangelisk-lutherska länder för skolans vidkom-

¹⁶ Acta Apostolicae Sedis, Romae 1929, s. 723: De christiana iuventae educatione; daterad 31/12 1929.

mande galler, *hur fostran skall vara beskaffad*, accentuerar katolska kyrkan mycket mer frågan, *vem som skall fostra*. I anslutning härtill fastställs, att det eftersträfvansvärda målet är: Katolsk fostran i katolska skolor för katolska barn och ungdomar.

Med detta i minne har vi att ta itu med uppgiften att utreda Luthers teologisk-pedagogiska syn.

C. Luthers teologisk-pedagogiska syn. Regementsläran.

Först må påpekas, att termen teonom som kännetecken på Luthers syn i denna sak icke skall ofreflekterat tydas i calvinsk mening med dess teokratiska ideal. Luther som författare till skriften om en kristen människas frihet har en annan grundsyn än Calvin. Om man med teokrati menar en samfundsordning, i vilken Gud genom kyrka och prästerskap tilldelas högsta makt i allt, så är detta teokratiska ideal hemmahörande i reformert men ej i lutherskt tänkande. Det är av yttersta vikt att ha förståelse för hur Luthers tanke arbetar på olika plan.

Dualismen¹⁷ hos Luther är iögonfallande. När man i Lutherinterpretationen använder två begrepp, förbundna med konjunktionen ”och”, måste man ställa frågan, huruvida ”och” har sin gängse innebörd eller har en innebörd, liktydig med ”kontra”. I de båda begreppsparen¹⁸ skapelsen och lagen samt evangeliet och kyrkan har ”och” sin gängse samordnande innebörd. Begreppsparet Gud och djävul är det klaraste exemplet på att ”och” har innebörden ”kontra”. Paren lag och evangelium samt kallelse (vocatio) och efterföljd (imitatio) uttrycker ”kontra”-innebörden. Men de båda sistnämnda exemplen företer glidningar mellan de två innebörderna av ordet ”och”, vilka glidningar kan spela en stor roll vid tolkningen av accent och nyanser. Formalt bedömt har Luther ofta bakom den dualistiska åskådningen en överordnad monism aktuell

¹⁷ Dualismen hos Luther är det betecknande namnet på Brings avhandling, Stockholm 1929.

Uttrycket det antagonistiska draget kan också påträffas som beteckning för samma företeelse i Luthers åskådning.

¹⁸ Skapelsen och lagen samt Evangeliet och kyrkan är de betecknande namnen på Wingrens avhandlingar, Lund 1958 och 1960.

för tanken. Begreppsparen lag och evangelium samt andligt och världsligt regemente är uttryck för hans dualistiska åskådning, men han hävdar samtidigt tveklöst, att den ena storheten såväl som den andra är i Guds hand. — Det är ett legitimt intresse att bedöma Luthers åskådning, såsom här sker, men för att undvika missförstånd måste med all energi hävdas, att det ingalunda är formallogiska resonemang, som fört Luther till hans åskådning utan *den levande religiösa verkligheten, evangeliets budskap, Ordet*.

Nu synes Luther-forskningen vara enig om att Luther från omkring 1520 har sin grundkonception färdigutbildad. Har man arbetat sig fram till en relativt säker kunskap om denna, blir det lättare att behärska Luthers egen skiftande terminologi. Törnvall har lämnat väsentliga bidrag i sin studie av den centralpunkt, som läran om det andliga och det världsliga regementet intar i Luthers teologi. I polemik (a.a. s. 100 f.) mot tyska forskare hävdar Törnvall, att ”den för regementena karakteristiska skillnaden har sin grund i tvenne till innebörd och struktur olika stiftelser och kan följaktligen icke förstås utifrån begreppsschemat idé — materia”. I fortsättningen framhåller Törnvall, att Luther icke har ”ett sätt att särhålla andligt och världsligt regemente och ett annat för att skilja t. ex. mellan natur och nåd eller mellan Gud och skapelsen”. I avsikt att demonstrera Luthers skiftande terminologi angående andligt och världsligt regemente har Törnvall gjort en tabelluppställning enligt följande.

Andligt regemente.

ecclesia
Christlich Kirch
Predigamt
Regnum Christi
Verbum Dei
Regnum Dei
Coelum
Taufe
Geistliche stende
Euangelium, Wort Gottes
Sanctitas specialis
Sanctitas gratialis
Benedictio spiritualis
Iustitia fidei
Creator

Världsligt regemente.

politia, Rathaus
weltlich Herrschaft
weltlich Regiment
regnum Caesaris
verbum hominum
regnum terrenum
terra
natürliches Leben
weltliche Oberkeit
Mose, lex
Sanctitas generalis
Sanctitas legalis
Benedictio corporalis
iustitia operum
Creatura

Donator	dona
Divinitas	larva
Opus Dei	Opus meum
Opera Dei	opera nostra
Sanctitas passiva	sanctitas activa
geistl. Gerechtigkeit	leibliche Gerechtigkeit
plenitudo deitatis	particula deitatis
Vita aliena	vita naturalis vel animalis
Regnum Dei	regnum humanum
regnum spirituale	regnum rationis
Veritas in abscondito	veritas politica
Theologia	Philosophia
Verum theologice	verum corporaliter, moraliter
Verum theologice	verum in politia
Christus sec. deitatem	sec. humanitatem
Maiestas divina	Caesar, princeps
Opera Theologica	opera moralia, naturalia
Regnum fidei	regnum operum
Religio	politia
Verbum	omnes creaturae
Natura divina	natura humana
Dienst	Herrschen
Unterkeit	Oberkeit

För att förstå Luthers dualism i begreppsparat Gud och djävulen eller med annan formulering Gud och det onda måste man ha klart för sig, att Luther inte går in på teodicéproblemet, knappast inlåter sig på frågan om det ondas ursprung och uppkomst. Han utgår liksom Jesus från det ondas fakticitet, talar om det som en aktiv, verklig makt. Det är ”för arten av hans dualism typiskt, att det goda och det onda ej alls ställas bredvid varandra som två kvalitativt skilda substanser, ej som två slags vara, utan som två slags viljeinriktningar”.¹⁹ Den dualism, som är så typisk för nyplatonismen och som via denna har påverkat klosterväsendet, är utmönstrad hos Luther. Hos honom är en radikal motsats rådande mellan det goda och det onda, en kvalitetsmotsats. I stället för att som katolska kyrkan accentuera motsatsen ande — kropp (idé — materia) accentuerar Luther iustus — peccator (rättfärdig — syndare). Han har gjort sig fri från den belastning, som det innebär

¹⁹ Bring, a. a. s. 300.

att betrakta det onda som negationen av det goda. I sitt avståndstagande från det aristoteliska och skolastiska tänkandet gör sig också Luther fri från Thomas' förfaringssätt att addera det övernaturliga till det naturliga.

Det genuint lutherska kommer enligt allmän uppfattning klarast till uttryck i Luthers syn på tro och gärningar.²⁰ Vi vill dröja vid den frågan, eftersom Luthers pedagogiska tankegång är nära förbunden med dels hans regementslära och dels hans kallelselära. Till dessa måste man anknyta, då det gäller tro och gärningar. Kallelsen hör jordelivet till och har *nästan* till föremål, varken Gud eller jaget. Och gärningarna hör kallelsen till. Det förhåller sig på det sättet, att kallelsen i människornas mångskiftande värld har sin grund i Guds befallning. Djupast sett framstår enligt en sådan åskådning människorna *alla som lika*, som varandras likar och jämlikar. Humanismens ideal kommer däremot blott alltför lätt att leda i riktning mot olikhet människorna emellan, till en gradering, föranledd av bildning, utbildning, förfining i vanorna, intelligens etc. I deras rätta sammanhang, nämligen coram hominibus, i *den jordiska kallelsen och riktade mot medmänniskan*, är goda gärningar ofrånkomliga. Men att åberopa goda gärningar som merit, då det gäller Gud och frälsningen, innebär uppror mot Gud. Inför Gud kommer det an på människans tro. Men inte heller den som en merit utan som ett uttryck för gudsförhållandet, ett barnskapets *anförtroende* åt Gud av allt, som man har. Vad det enligt Luthers lära om kallelsen innebär att inför Gud, coram Deo, åberopa goda gärningar som merit, har fått ett expressivt uttryck i följande satser:

”När nu någon kommer med gärningarna inför Gud i himmelens rike, så upphäves Guds ordning i *båda* rikena. Eftersom Kristi regemente är givande och nåd och evangelium, så betyder gärningen här ett försök att avsätta Kristus från hans tron: människan låter sina gärningar konkurrera med himmelens konung. Men samtidigt är nästan försummad på jorden: gärningen är tydligen ej gjord för nästans skull utan för att pråla med inför Gud. Tron är upphävd i himmelen och kärleken är upphävd på jorden: varken Gud eller nästan får det, som tillkommer vardera.”²¹

²⁰ Vi hänvisar till Bring, Förhållandet mellan tro och gärningar inom luthersk teologi, Helsingfors 1933.

²¹ Wingren, Luthers lära om kallelsen, Lund 1942, s. 23.

a. *Luther kontra Erasmus.*

Om man vägrar acceptera, att Luthers tros- och livsåskådning är bestämd av dualismen Gud — djävul, kan man inte tränga in i hans teologiska konception, förstå hans omskapande tanke och handlingskraft. Det är det antagonistiska grunddraget i Luthers åskådning, som dikterar hans ståndpunkt också i polemiken med Erasmus. Denne laborerar med begreppsparet det gudomliga — det mänskliga; han kan i uppfattningen av människans vilja såsom fri räkna med anslutning från såväl den romerska teologin som humanismen och spiritualismen (Bring om Erasmus i Kristendomstolkningar, Lund 1950, s. 208). Enligt fostrans möjligheter att nå resultat är oftast pedagogikens målsmän benägna att följa Erasmus' linje: viljans frihet är förutsättning för en fostran till att handla under ansvar. Luther står i sin samtid tämligen isolerad med sitt *förnekande* av människans och viljans frihet, bottnande i att för Luther dominerar storheterna Gud — djävul.

Avgörande för förståelsen är kunskapen om att Erasmus och Luther intager respektive position utifrån olika grundsyn. Humanisten Erasmus ser problemet mer från filosofisk aspekt och ur människans perspektiv. Reformatorn Luther ser problemet — och man skall minnas, att det är Erasmus, som valt stridsfrågan — från religiös aspekt och ur Ordets perspektiv. Budskapet om Gud, den allsmäktige skaparen, uttryckt i första trosartikelns bekännelse, gör tanken på människans fria vilja omöjlig. Härtill svarar Erasmus, att människan har *ansvar*, ergo måste hennes vilja vara fri. De båda motståndarnas argumentering befinner sig på olika plan. Problemet blev icke löst den gången, och problemet är olöst också i dag. Det ligger som bekant ingalunda så enkelt till att viljefriheten är ett faktum, så snart man ser problemet ur filosofisk synpunkt, såsom Erasmus gör. I filosofins historia är determinism kontra indeterminism ett fortlöpande tema.

Här må åter betonas, att pedagogiken i sin uppfattning av fostrans värde gärna följer Erasmus. Vidare må betonas, att Luthers ståndpunkt inte är betjänt av psykologiska och genetiska skäl, som i vår tid kan åberopas för determinism. Luthers ståndpunkt är klar och koncis utifrån hans religiösa grundsyn och dualistiska uppfattning, enligt honom ett uttryck för Ordet. Är människans

vilja inte bunden av Gud, så är den bunden av djävulen. *Fri är den aldrig.* ”Människan kastas mellan Gud och djävul. När hon är bunden av Gud, så är hon fri contra diabolum. När hon är bunden av djävulen, är hon fri contra deum. I förra fallet är liberum arbitrium, beläget i det yttre, i kallelsen, riktat nedåt, bundet av Gud, alltså *gott*. I senare fallet står liberum arbitrium coram deo, i himmelen, riktat uppåt, bundet av djävulen, alltså *ont*. I endera av dessa lägen måste människan stå”.²²

Ur humanistisk synpunkt måste Luthers människouppfattning betecknas som pessimistisk. Det är emellertid enligt Luther den enda människouppfattning, som är möjlig, när man orienterar utifrån Ordet. Typiskt för Luthers uppfattning, som inte följer varken skolastikens eller humanismens väg, blir, att fostran enligt honom tillerkännes *mindre spännvidd*, än vad som är fallet i motståndarnas läger. Under rubriken Die Pädagogie Gottes har Asheim²³ i detta sammanhang vägande ord att komma med:

”Zum Ausgangspunkt nehmen wir eine Stelle in 'De servo arbitrio', wo Luther den biblischen Gedanken der Wiedergeburt gegen Erasmus' Verständnis der Freiheit des menschlichen Willens ausspielt. Die Kinder Gottes, so heisst es hier, werden nach der Heiligen Schrift nicht zur Kinderschaft *erzogen*, und zwar weder vom Gesetz Gottes noch von irgendwelcher menschlichen Unterweisung. Sie werden vielmehr zu Kindern Gottes von Gott *wiedergeboren*, was mit aller wünschenswerten Klarheit zeigt, dass der *freie Wille* hier nichts gilt.

²² Wingren, Luthers lära om kallelsen, s. 117.

Bring, Den lutherska förkunnelsens uppgift (Ny Kyrklig Tidskrift 3/1963, s. 89 f.), är inne på samma paulinsk-lutherska tankebanor, då han i sitt utkast till tidsanalys skriver: ”Den 'arvsynd' som finns hos var människa är alltså just i grunden viljan att själv vara Gud, att inte lyda Gud utan att själv vilja härska. Man eftersträvar den högsta frihet — och erhåller trældom. Önskan att göra sig till Gud gör människan beroende av makter, som trälbinder henne, av lagar, som verkligen gör henne ofri. I stället för lydnaden i kärlek för Gud, råkar hon in i slaveri under makter och gudar, som binder hennes inre, skapar ångest, snör in henne i egoism. Att helt bindas av sin egoism är att stå under djävulens välde — egoismen är kärlekens motsats. Kärleken är villig lydnad för Gud, och dess resultat är frihet och växande, och därmed ett allt klarare utvecklat människovärde. Egoismen är stagnation i fråga om den av kärlek bestämda personligheten. — Då egoismen härskar, vill man ersätta frihet och kärlek med makt och teknik”.

²³ Asheim, a.a. s. 109 f.

Das in unserem Zusammenhang Interessante ist nun, dass hier, wie aus dem Wortlaut der soeben referierten Stelle hervorgeht, zugleich Wiedergeburt gegen *Erziehung* ausgespielt wird. Das niemand durch menschlichen Willen und menschliches Bestreben ein Kind Gottes werden kann, heisst nach Luther gleichzeitig auch, Erziehung kann uns nicht dazu verhelfen, selbst eine Erziehung nicht, die sich des Gesetzes Gottes als Erziehungsmittel bedient und also gleichsam göttliche Unterstützung *hat* oder eine göttliche Hilfe *ist*. Eine Überbetonung der Möglichkeiten des menschlichen Willens, wie sie Luther bei Erasmus feststellen zu müssen meint, bedeutet m. a. W. nach seiner Auffassung zugleich eine Überbetonung des Wertes und der Reichweite der Erziehung”.

Låt oss tillfoga, att humanisten Erasmus i sin syn på fostran ansluter sig till skolastikens tankeschema, enligt vilket människan steg för steg tar sig uppför himlatrappan, som leder till det eviga livets fullständiga kunskap om Gud. Luthers religiösa grundsyn, som kommer honom att framhålla pånyttfödelsen i stället för fostran, utgör ett hinder för alla försök att låta Luther gälla som grundare av ett nytt bildningsideal.²⁴ Allt i livet är hos honom underställt Guds suveräna vilja, och av den anledningen är det inte plats i hans tänkande för något sådant som en fostrans autonomi. Medeltidens uppfattning är härvidlag Luthers uppfattning: *pedagogiken och fostran är teonom, icke autonom*. Påvisandet av denna överensstämmelse får på inga villkor undanskymma den olikhet, som råder. Enligt medeltidens syn är naturen *underordnad* övernaturen, vilket leder till betraktelsesättet, att det borgerliga livet, arbetet och verksamheten i världen, inte kan i värde nå upp till

²⁴ Asheim tar också avstånd från försök till sådan tolkning hos forskare som Falk och Kaufmann. Se noten 71, s. 81.

Det hade givetvis varit en fördel att kunna reservera termerna bildning och bildningsideal endast för tiden från och med Herder och nyhumanismen. Men när man inte i Tyskland har uppfattat en allmännare användning av dessa termer som anakronism, har vi inte heller funnit det nödvändigt att begränsa termernas användning i tidshänseende.

Sjöstrands användning av termen framgår av följande citat (Pedagogikens historia, I, Malmö 1960, s. 79): ”Humanismen är aristokratisk och utvecklades av de rika och förnäma, de intellektuella och estetiskt högststående. Reformationen sprang däremot fram ur samhällets lägre och mellersta skikt och vädjade mera till den breda massan. I överensstämmelse härmed är Luthers bildningsideal utan tvivel mera demokratiskt”.

munkars och nunnors klosterliv. Enligt Luthers syn är det världsliga och det andliga regementet *samordnade* storheter, av Gud stiftade i lagens och evangeliets tecken. Klosterlivets speciella meritvärde gäller ej mera, såsom Luther utlägger sin regementslära.

Om pånyttfödelse talar Johannesevangeliet (3:3 f.), brevet till galaterna (6:15) och brevet till efesierna (4:24) för att nämna några exempel ur N. test. *Pånyttfödelsen* tillhör evangeliets värld, det andliga regementet.

Om uppfostrare och att fostra talar brevet till galaterna (3:24 f.) och brevet till efesierna (6:4). *Fostran* tillhör lagens värld, det världsliga regementet. Fostrans syfte är att aktualisera kallelsen. De fyra begreppen fostran, kallelse, lag och världsligt regemente skall enligt Luther förstås utifrån första trosartikeln, vilken framhåller Gud som skaparen och människan som hörande till skapelseverket.

Evangeliets värld, det andliga regementet, gäller inte för dagen hela mänskligheten (fastän det i kyrkans lydning för Jesu dop- och missionsbefallning skall bringas dithän) utan endast kristenheten. Inom denna finns det många, som vänder sig bort från Gud och hans erbjudande om frälsning genom Kristus.

Men lagens värld, det världsliga regementet, gäller *hela* mänskligheten, varje enskild människa, hedning och kristen, muhammedan, hindu, buddhist eller kristen, katolik, grekisk-ortodox eller protestant, förnekare och bekännare — gäller verkligen *varje* enskild människa i hela hennes livssituation. Bedömt ur systematisk synpunkt är det Genesis' uppgift att förmedla denna syn. Luthers utläggning av fjärde budet i stora katekesen anknyter till skapelsens ordning genom att inskräpa, att i detta bud är tre slags fäder framställda för oss: ”först naturliga föräldrar, sedan husfäder och sist landets herrar”.

Till sin utredning om det världsliga regementet och fostrans plats däri ger Hareide²⁵ följande kommentarer:

²⁵ Hareide, a.a. s. 44 f. På s. 42 skriver han: ”*Dempe*, men ikke *utrydde*, er vel nesten et klassisk uttrykk for luthersk syn på oppdragelsens mulighet. Synden lar seg ikke utrydde ved oppseding eller andre menneskelige midler. På det naturlige plan kan synden bare kjempes imot og dempes. Noe høyere mål kan et nøkternt menneskesyn ikke sette.”

”Alle står i forhold till Gud i skaperplanet. Og Gud er allmektig. Denne allmakt bruker han også. Menneskene kan gjøre motstand mot hans plan og vilje, de kan synde, være ulydige, bryte mange av livslovene og forfusse sitt liv til grensen av det dyriske. De kan nekte og fornekte gudsbildet både i ord og gerning.

Men de kan ikke nekte å bli brukt av Gud. Han *tvinger* nemlig i skaperplanet, selv om hans føring er elastisk. Loven og dens åk blir lagt på alle mennesker. De blir tvunget inn i samliv med sine medmennesker, tvunget til å leve i skaperordningene: ekteskapet, foreldresvaret, lydighetsforhold, under styremakter, under lover, i samfunnsliv, etter sed og skikk som gjelder blant menneskene. Her må alle tjene Gud og hans vilje. Han ønsker orden for menneskelig samliv, og det blir realisert ved at menneskene tvinges til det.

Det er faktisk skaperordningene som holder menneskene oppe moralsk — ikke en iboende moralisk kraft. Her ser vi da også hva målet for den menneskelige oppseding må bli: å føre menneskene inn i Guds ordninger og inn i sine kallsplikter”.

b. Sammanfattning.

Motiveringen till en undersökning av Luthers pedagogiska syn är föranledd av Lilla katekesens enastående ställning i den svenska folkundervisningens historia.

En sammanfattning av undersökningen må göras i fem punkter.

1) Den vanligen förekommande redogörelsen för Luthers pedagogiska insatser kräver en teologisk komplettering för att hans intentioner klart skall komma fram. En teologisk-pedagogisk uppläggning måste till.

2) Det innebär, att en jämförelse mellan medeltidens och Luthers teologisk-pedagogiska åskådning är den mest fruktbara metoden att gå till verket med.

3) Medeltidens tankeschema natur-övernatur förutsätter, att naturen *underordnas* övernaturen, vilket bl. a. leder till konsekvensen, att klosterlivet värderas högre än arbetslivet för övrigt. Luthers regementslära bygger på *samordning* av andligt och världsligt regemente, vilket betyder en ny arbetsvärdering och klosterlivets upphörande.

4) Fostrans uppgift enligt Luther är att aktualisera kallelsen.

Denna hör till skapelsens och lagens värld,²⁶ ofrånkomlig för envar; kallelsen har till syfte att tjäna nästan. Pedagogik och fostran är enligt Luther teonom, icke autonom. Något bildningsideal kan inte påvisas i Luthers åskådning.

5) Fostrans gräns fixeras av Luther genom hänvisning till pånyttfödelsens realitet enligt Ordet. Att genom fostran steg för steg nedifrån närma sig Gud, såsom skolastiken och humanismen lär i anslutning till lärorna om nåden och viljans frihet, strider enligt Luther mot Ordets vittnesbörd. Pånyttfödelsen är en Guds gåva genom Kristus med rörelseriktning uppifrån och ned. Den hör det andliga regementet och evangeliets värld till; fostran åter hör till det världsliga regementet och lagens värld.²⁷ Härav följer, att det

²⁶ I sin redogörelse för Gogartens politiska etik framhåller Hillerdal (a.a. s. 157): ”Nach Gottes Willen ist die Bestimmung des Menschen die Bereitschaft für den Nächsten, das Für-einander-sein. Die sündige Wirklichkeit des Menschen zeigt sich jedoch in dem Hass und dem ständigen Gegen-einander-sein. Damit diese Feindschaft nicht zur gegenseitigen Vernichtung führt und wenigstens äusserlich das Mit- und Für-einander-sein gewahrt bleibt, hat Gott den 'Staat', bzw. die 'Obrigkeit' eingesetzt. Der Staat führt zum Zweck der Erhaltung des menschlichen Lebens das Schwert und schützt auch die übrigen Ordnungen: die Familie, das Recht und die Wirtschaft.”

²⁷ En presentation av Gogartens tes angående sekulariseringsfrågan — framförd i bl. a. arbetet *Der Mensch zwischen Gott und Welt*, Heidelberg 1952 — lämnar Hillerdal (a.a. s. 162 f.) i följande referat: ”Ausgehend von Luthers Zweireichlehre und der ihr zugrundeliegenden Unterscheidung von Gesetz und Evangelium hat sich Gogarten in seinen letzten Arbeiten dem Problem der 'Säkularisierung der Welt' zugewandt. Es gibt zwei Formen der Säkularisierung. Während sich in der einen Form der neuzeitliche Mensch auch vom christlichen Glauben löst, bleibt er in der anderen Form an ihn gebunden. Die Säkularisierung bildet ein Übel und kann nicht anerkannt werden, wenn sie der Ausdruck jener Eigenmächtigkeit ist, mit der der Mensch sich gegen Gott verschliesst und sich selbst gewinnen will. Denn solche Freiheit kennt weder die Bindung an Gott noch die Hörigkeit gegenüber dem Mitmenschen. Sie schlägt deshalb in ihren extremen Gegensatz um und führt aufs neue zur Knechtschaft unter die Herrschaft der 'Welt'. Gogarten bezeichnet diese Form als 'Säkularismus'. Die Säkularisierung darf aber nicht nur als ein Unglück angesehen und bekämpft werden. Die Befreiung der weltlichen Dinge von der kirchlichen Vorherrschaft und ihre Unterstellung unter die Herrschaft der Vernunft ist ein grosses Verdienst des Reformators”.

Lögstrup framhåller i sitt arbete *Den etiske Fordring* (Köbenhavn 1957, s. 127), vari han i anslutning till Gogarten vill se Jesu egen förkunnelse såsom

strider mot Luthers mening, om man uppfattar och använder Lilla katekesen huvudsakligen som en lärobok i etisk fostran. Skriften är av Luther tänkt och skriven som ett uttryck för Guds handlande enligt regementsläran.

D. Ortodoxins och pietismens teologisk-pedagogiska syn.

Mycket snart undergår Luthers regementslära modifikationer och hans teologiska åskådning som helhet väsentliga förändringar.

Melanchton tillerkänner den av Luther utdömda aristoteliska filosofin så pass stort utrymme, att man från tiden omkring Luthers död kan tala om förekomsten av en skolastik på evangelisk-luthersk mark. Trosbegreppet blir i samma mån intellektualiserat. Detta framstår senare som ett grundläggande drag inom ortodoxin med dess starka tonvikt på den rena läran. Ämbetstanken vinner starkt gehör, och i anslutning därtill markeras kravet på lydnad. Beträffande Melanchton är hans beroende av humanismen så tydligt, att frågeställningen i våra dagar kan uppkomma, huruvida han i sin syn på fostran är mest influerad av Luther eller av humanismen.

Johann Gerhards *Loci theologici* (1622) brukar man betrakta som ortodoxins dogmatiska huvudverk. Här heter det: "Scholae

innebärande förutsättningen för sekulariseringsprocessen, att katolska kyrkan begår ett fel genom att laborera med en filosofi, som gör katolska kyrkans lära till en ideologi. Protestantismen bör acceptera sekulariseringen (enligt Gogartens intentioner), menar Lögstrup: inställningen till sekulariseringen blir i dagens läge den avgörande skillnaden mellan katolicism och protestantism.

I arbetet *De europæiske ideers historie* av Lund, Pihl och Slök, Köbenhavn 1962, heter det (s. 246 f.): "Ret beset er sekulariseringen nemlig *begrundet i kristendommen selv*. At verden er skabt af Gud og overladt til mennesket, betyder, at det er menneskets opgave at omgås verden i overensstemmelse med, hvad den virkelig er, nemlig verden. Forholdet til Gud finder slet ikke sted i eller gennem verden, men verden er som skabt af Gud simpelt hen verden. Derfor må man omgås naturen, indrette samfundet og være til i verden uden at lade andre overvejelser end dem, der er begrundet i selve sagen, være retningsgivende. Man kunne altså sige det sådan, at det, at verden ikke er religiøs, er i sig selv en religiøs — eller kristelig — påstand. På den måde bliver det netop kristendommens indsats at have frigjort verden fra religiøs indblanding".

sunt seminaria ac plantaria Ecclesiae". Vid 1500-talets slut hette det ännu: "Scholae seminaria sunt ecclesiae et reipublicae".²⁸

I det pedagogiska tänkandet vid 1600-talets slut i evangelisk-lutherska länder har Luthers regementslära omvandlats, så att hans samordning av andligt och världsligt regemente förbytts i en accentuering av det andliga regementet såsom överordnat det världsliga. Bugge skriver: "Målsætningen for opdragelsesarbejdet influeres af katholiserende og humaniserende tendenser, og skolens arbejde bliver opfattet som væsentlig værende en kirkelig funktion".²⁹

Pietismen är präglad av samma pedagogiska uppfattning, som vi

²⁸ Iohannis Gerhards SS. Theol. D. et in Academia Ienensi Professoris, *Locorum Theologicorum*, Tomus Sextus: De Magistratu Politico (Ex Typographia Philippi Gamoneti, 1639), spalt 593.

Några rader längre ned heter det: "Quemadmodum in corpore humano est suauissima venarum et arteriarum, syzygia siue combinatio: ita in corpore Christi mystico Ecclesiae ac Scholae pulcerrima quadam harmonia sibi inuicem sunt coniunctae. — Liksom det i människokroppen består den underbaraste hopfogning eller förening av vener och artärer, så är i Kristi mystiska kropp kyrkor och skolor i den skönaste harmoni sinsemellan förbundna med varandra". — Jfr Bugge, a.a. s. 44 f.

Följande citat ur kyrko- och skolordningar på 1500-talet är belysande.

Wittenberger Reformation (1545): "Zur Erhaltung und Verbreitung des Evangeliums sowie jeglichen Regiments sind Wissenschaft und Schulen nötig".

Württembergers Kirchenordnung (1559): "Die von Gott verordneten Mittel, rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer für geistliches und weltliches Regiment und Haushaltung zu erziehen, sind die Schulen".

Lippe'sche Kirchenordnung (1571): "Neben dem Evangelium und Predigtamt ist für die von Gott verordneten Regimenter nichts nötiger und nützlicher als die Kinderschulen".

Braunschweig-Grubenhagener Kirchenordnung (1581): "Der Superintendent soll besonders für die Schulen sorgen, aus denen man die Pflänzlein für die 3 Stände Gottes in der Welt nimmt".

Brieger Schulordnung (1581): "Die Schüler sollen für kirchliches und weltliches Regiment, und für alle menschlichen Verhältnisse erzogen werden".

Citaten hämtade från Mertz, *Das Schulwesen der deutschen Reformation*, Heidelberg 1902, s. 498, 520, 580, 607.

Jfr Vormbaum, *Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten, siebenzehnten, achtzehnten Jahrhunderts*, 1—3, Gütersloh 1860—64; Hahn, *Die evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts* (Pädagogische Forschungen; Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, 3), Heidelberg 1957.

²⁹ Bugge, a.a. s. 48.

funnit vara utmärkande för såväl medeltiden som Luther och ortodoxin: man resonerar om fostran och dess mål utifrån en biblisk människosyn. Fostran har sin plats i det eskatologiska skeendet, som Bibeln uppenbarar i sin skildring av människans skapelse, syndafall och frälsning.

Men när pietismen tillkännager sin ståndpunkt i fråga om andligt och världsligt regemente, sker det i subjektivistisk och psykologiserande riktning. Ortodoxins tendens att sätta det andliga över det världsliga, kan i pietismen drivas så starkt, att det världsliga förloras ur sikte, blir nedvärderat och ringaktat. Människan är på pilgrimsfärd genom ökenland. Ansvar och omsorgen för det världsliga bör inte ta pietistens tid och kraft i anspråk. Ett sådant betraktelsesätt medverkar givetvis till att sekulariserade synsätt får tillfälle att vinna terräng.

Vidare har pietismen, främst i Zinzendorfs utformning herrnhutismen, ett typiskt drag av *idealisering*: Jesus framställs som förebild för den kristna personligheten. Fostran skall frambringa denna.

Med införandet av termen idealisering, vilken ju har nära beröring med termer som idealbildning och bildningsideal, har vi kommit in på den andra utvecklingslinjen, som jämte den teologisk-pedagogiska kännetecknar uppfattningen av fostran och dess mål, nämligen den filosofisk-pedagogiska.

Det kan sägas, att det är denna senare uppfattning, som leder till pedagogikens självständiga ställning. För att markera frigörelsen från teologin och understryka, att det i det följande i mycket är fråga om en annan antropologi, väljer vi uttrycket autonom pedagogik. Givetvis finns inom denna utrymme för skiftande åskådningar med såväl idealistisk som naturalistisk grundsyn.

III

AUTONOM PEDAGOGIK

Vid vår skildring av de idéhistoriska sammanhangen från ovan nämnda synpunkt utgår vi från samma tidsskede som i föregående kapitel, det tidsskede, då stora geografiska, astronomiska och kulturella upptäckter kommer till stånd. Det är enligt den vanliga indelningen nya tidens historia, som tar sin början.

Luther föds under Sixtus IV:s pontifikat och besöker Rom under Julius II:s. Påven Leo X, av huset Medici, blir i första hand den, som får mottaga Luthers angrepp på påvedömet. Alla tre liksom Alexander VI, av huset Borgia, är i skönhetsdyrkan och praktlystnad, livstörst och självkänsla, politisk frigjordhet och hänsynslöshet typiska företrädare för den mäktiga kulturströmning, vi kallar renässansen.³⁰ Luther får en chock, när han under ett månads långt besök i Rom 1511 möter fördärvet i kyrkans medelpunkt.

A. Renässansens och humanismens pedagogiska syn.

Till sitt allmänna väsen, som här endast kan skisseras, utgör renässansen den ram, inom vilken — i opposition mot medeltidens livsstil — människans frigörelse från bojar och band samt hennes tillit till egen förmåga avtecknar sig. Renässansens förmåga att fascinera

³⁰ Burckhardts verk *Die Geschichte der Renaissance in Italien* (2. Aufl., Stuttgart 1878) är fortfarande betydelsefullt, trots kritiken, i dess syn på att renässansen betecknar revolt mot medeltidens asketism och världsfrånvändhet till förmån för livs- och förnuftsdyrkan och främst i dess betoning av renässansen som betecknande den moderna individualismens födelsetimme. Termen renässans präglades i Burckhardts samtid. — En god skildring av renässansen lämnas i Europas historia, I, av Ferguson och Bruun (svensk översättning av Ahlberg, Stockholm 1938).

eftervärlden beror kanske främst på dess flödande konstnärliga skapande; även när målare och skulptörer hämtar motiven från Bibelns värld, är deras konst orienterad från människans plats i tillvaron. Det gudomliga kommer i andra hand: konsten kan i stort betecknas som världslig trots det religiösa ämnesvalet.

Renässansens människor är vanligtvis inte irreligiösa och ateister. De skapande konstnärerna är fånglade av första trosartikeln, deras verk är en dyrkan av den gudomliga alstringsförmågan i slösande yppighet och skönhet. Michelangelos scener ur skapelsehistorien, utförda i Sixtinska kapellet, kan anföras som exempel. De av konstnärerna så varierade motiven den heliga familjen samt madonnan med barnet hör också i sin allmänmänskliga karaktär samman med första trosartikeln. Det är den ideala familjelyckan och moderslyckan, som skildras; Jesusbarnet för tanken till mänsklighetens guldålder och oskuldsfulla tillstånd — jämte Bibeln kan exempelvis Ovidius dikt *De fyra tidsåldrarna* tänkas ha varit inspiration. Både konstnärerna och uppdragsgivarna har samma individualistiska och aristokratiska livssyn med förankring i antiken.

Med skarpa sekulariserade drag framträder renässansens autonoma pedagogik i florentinaren Machiavellis *Il principe* (1513). Samtidens inriktning på det aristokratiska, individuella och realistiska får här en tolkning, som legat till grund för många furstesöners fostran.³¹

Termen renässans har innebörden pånyttfödelse av Greklands och Roms antika kulturer. Därav framgår att det är naturligt att betrakta Italien som renässansens moderland, varvid man dock måste ha i minne den splittring i stater och furstendömen, som kännetecknar dåtidens Italien. Det är möjligt att följa en djuggående men långsam strukturförändring i europeiskt tankeliv under seklerna från korstågens upphörande — år 1291 förloras den sista latinska besittningen i Syrien — till reformationen. Förändringarna sker snabbast i Italien, eftersom det är de många städernas, det livliga handelsutbytet och de stora kapitalens land. Norr om Alperna, där

³¹ I sin biografi Erik XIV (tredje upplagan, Stockholm 1948) rubricerar Ingvar Andersson ett kapitel Erik och Machiavelli. — Det är en brist i Bugges arbete, att renässansens allmänna karaktär får så blygsam plats och att Machiavelli ej ens nämnes. — *Il principe*, *Fursten*, är översatt till svenska 1757, 1867 och 1914 (Hjalmar Bergman).

dessa förutsättningar i allmänhet inte är för handen utan feodalismens grepp fastare, är förändringarna svårare att iakttaga.

När man riktar uppmärksamheten på renässansen som litterär epok, blir dess pedagogiska intentioner bäst belysta. Inte endast Machiavelli är från Florens utan också Dante och Boccaccio, medan Petrarca är född i Arezzo. Det är de tre sistnämnda, som har förtjänsten av att ha skänkt det splittrade Italien ett nationellt språk under det 14:e århundradet, på italienska *il Trecento*. Italien blir därigenom en kulturell enhet. Ingen har som Dante i hans Gudomliga komedi givit ett samlat uttryck för medeltidens³² tankevärld. Men det är av vikt att se Dante som individualist och Vergiliusbeundrare — det är antikens vise skald, som ledsagar Dante genom helvete och skärseld. Petrarca, som är några årtionden yngre än Dante, har mindre av medeltid, mer av renässans i sitt väsen: hans sinne för personlighetens daning och för antikens svunna värld gör honom till lärdomsaristokrat och humanismens fader; Cicero blir genom Petrarcas insatser föremål för renässansmänniskornas hän-

³² Samtidigt med att den feodala medeltidens — ytligt sett — kompakta block blir lättare tillgängligt genom att renässansen spåras ner i italienskt 1300-tal, kan man iaktta en tendens i historieforskningen att lägga snittet mellan antiken och medeltiden vid sen tidpunkt. Att dra gränsen vid Augustulus avsättning 476 med germanen Odovakar som efterträdare är ganska godtyckligt. Langobardernas infall i norra Italien 568 utgör inte heller någon bärande grund för att här sätta gräns mellan antiken och medeltiden. Pirenne (Mahomet et Charlemagne, Paris et Bruxelles 1937) drar gränsen först omkring 700 under motivering, att det är den av arabiska folkvandringen förorsakade delningen av Medelhavsområdet i två kulturvärldar, vilket innebär antikens slut och medeltidens början. Idéhistoriskt sett är det intressant att följa detta uppslag, som leder till att tidsavståndet mellan antiken och renässansen avsevärt krymper. Termen medeltid (*medium aevum*) präglas i renässansen som ett uttryck för ringaktning: det är tiden mellan den ljusa antiken och antikens förnyelse. Denna ringaktning måste utmönstras, när termen numera användes i vetenskapligt sammanhang.

I samlingsverket *Vårt kulturarv*, band II, Hålsingborg 1963, s. 28, skriver L'Orange under rubriken *Från antiken till medeltiden*: "Under ytan som visar folkvandringar, krig och hela romarrikets upplösning och förfall, försiggår en process där allt det som var karakteristiskt för forntidens kultur underkastas förvandling och upplösning. *Men det försvinner inte*. Både i religion, i litteratur, i byggnadskonst och bildkonst, ja i hela livsformen är medeltiden... *en förvandlad fortsättning på antiken*."

givna dyrkan. Boccaccio är världsligare, kanske flärdfullare än sina båda landsmän. Med sin öppenhet i sensualismens tecken är han typisk för den rådande frigjordheten i städerna.³³

Påståendet har fog för sig, att genom alla medeltidens århundraden är antik antropologi, yttrande sig bl. a. i respekt för personlighetsdaningen och förnuftsutvecklingen, bevarad. Här får det räcka med att erinra om att under den karolingiska epoken arbetar Alcuin för att aktualisera de antika idealen; kring katedralen i Chartres vandrar på 1100-talet lärde, som är mer tjusade av antikens levnadsvisdom än av klosterlivet. Italien med Rom och antika vittnesbörd, vart blickarna vänds, påkallar givetvis uppmärksamheten. Kanalsystemet med antikidealens flöden är både vittutgrenat och strukturiert i anknytning till klostrens, riddarborgarnas, hovcirkelarnas och ordensväsendets liv. Erosmotivets brottnings med agapemotivet i den kristna kärlekstankens utformning samt i sinom tid aristotelismens dominans bär vittnesbörd om att inte kyrkan ens i sitt innersta står oberörd.

Latinska klassiker läses flitigt under hela medeltiden. Visserligen avser studiet främst att demonstrera mönster för grammatiska konstruktioner, men de medeltida tänkesätten kan inte helt omöjliggöra de studerandes inlevelse i antik människosyn. När yttre förutsättningar för ett liv enligt antikens mönster är för handen — det är fråga om stadsliv, handelsutbyte och därav betingat kapitalsamlande, vilket tillsammans innebär feodalismens bortträngande — blir reaktionen stark mot "medeltidens gotiska barbari". Mäktiga flöden går i dagen.

Renässansens och humanismens tid bryter in. Jämte de filologiska och poetiska intressena sätter humanismen de pedagogiska i högsätet.

³³ Schück skriver om Boccaccios Decamerone (Världslitteraturen, III, andra upplagan, Stockholm 1953, s. 46): "Sällan har heller renässansens hela livsåskådning framlagts så ohöljt som här. Här möter den aristokratiska livsstilen, individualismen, den skeptiska attityden, sensualismen, föraktet för dumheten och beundran för intelligensen och den starka personligheten, som med den överlägsnes rätt fördomsfritt tar för sig av vad livet har att bjuda. Kvinnan betraktas som mannens jämlike med samma rättigheter, också när det gäller erotiken, och den fräna satiren mot kyrkan förebådar redan reformationen."

Boccaccio är renässansens förste store realist och den italienska prosans skapare, och hans Decamerone blev mönstret för hela den fortsatta novelllitteraturen."

Quintilianus³⁴ handledning *Institutio oratoria* (uppfostran till talar-konst) påträffas i komplett skick 1416 i det schweiziska klostret S:t Gallen. Det ger en kraftig impuls till flera lärde att sysselsätta sig med pedagogiska spörsmål. Turkhotet mot Konstantinopel och stadens fall 1453 betyder en överflyttning av grekiska stormän i andens värld till italienska städer. I deras bagage ingår mängder av dyrbara manuskript. Grekiska språket och källstudiet går på så sätt en blomstringstid i möte.

Erasmus utger 1516 — av vikt för Luthers bibelöversättning — en upplaga av N. test. på grekiska och latin, vilken sistnämnda nyöversättning han utfört, delvis avvikande från Vulgata. Reuchlins lexikaliska och grammatikaliska insats för studiet av latin och grekiska samt först och sist hebreiska är väsentlig; samtiden ger honom hedersnamnet *trilingue miraculum*, det trespråkiga undret.

1477 slår den Platonska akademien i Florens upp sina portar. Huset Medici har ställt de erforderliga medlen till förfogande. Eldsjälen i det hela är Marsilio Ficino,³⁵ vars insats kan betecknas som en förnyelse av erostraditionen och som en proklamation av människoguden. Hans strävan går ut på att förena platonsk filosofi med kristen tro i en högre enhet. Platonism innebär för honom såväl Platons som Plotinos tanke- och religionssystem; det hela är för Ficino en mänsklig vishet, som blivit bevarad i skiftande uttrycksformer alltifrån mänsklighetens ljusa ungdomstid. *Iliaden* och *Odyssén* trycks första gången i Florens 1488.

Enligt gammaltestamentlig syn kan såväl världen som människan endast rätt uppfattas, när man har Gud som utgångspunkt. Enligt grekisk syn kan människan endast rätt uppfattas, när man har världen, den kosmiska ordningen, som utgångspunkt. Med båda dessa scheman bryter Ficino och renässanstänkandet som helhet taget: människan skall inte förstås eller uppfattas utifrån någon annan storhet,

³⁴ Se Landquist, a. a. s. 31 f., beträffande Quintilianus pedagogiska tankar i *Institutio oratoria* (från omkring 94 e.Kr.). Humanisten Vegios arbete *Om barns uppfostran* ansluter till Quintilianus "utan nämnvärd originalitet", skriver Landquist, s. 53. — Rörande handskriftsfyndet, se Bugge, a. a. s. 56.

³⁵ Jfr Nygrens presentation av Ficino under kapitelrubriken *Erosmotivets förnyelse i renässansen*. (Den kristna kärlekstanken genom tiderna; eros och agape. Senare delen. Lund 1936.)

utan människan är en självständig storhet. Människan är sin egen herre. Det är för denna antropologi, som renässansens konst ger uttryck.

Ficinos personliga intresse för Platons matematiska motiv är ganska svalt, men i varje fall indirekt har Ficino inspirerat till matematikstudier. Dessa blir av enorm betydelse för naturvetenskapernas framväxt. Universalsnillet Lionardo da Vinci kan betraktas som en portalgestalt till den nya naturvetenskapen på matematisk och empirisk grund.

Humanisternas brottnig med de källkritiska problemen får till följd, att deras kritiska skärpa också inriktas på andra områden. Kyrkans auktoritativa anspråk visar sig vid närmare granskning inte hålla måttet.

Det eggande mottot *Ad fontes!* (Till källorna!) är ursprungligen hemmahörande på det litterära och filologiska området. Men efter hand växer det ut till att bli ett fältrop i humanisternas kamp mot allsköns trångsynthet, kyrkligt auktoritetsförtryck och medeltida vidskepelse. Deras kärlek till *ratio*,³⁶ personlighetsutvecklingen och levnadskonsten kommer fram i ett annat motto, belysande deras åskådning: "*Homo sum, humani nil a me alienum puto*"³⁷ (jag är människa och anser intet mänskligt vara mig främmande)".

Uppgörelsen mellan Erasmus och Luther, vid vilken vi har uppehållit oss tidigare, demonstrerar klart humanismens antropologi och

³⁶ Aspelin skriver i *Tankens vägar*, II, Uppsala 1958, s. 16, om Nicolaus Cusanus: "I enlighet med det skolastiska språkbruket skiljer Cusanus först och främst mellan begreppen *ratio* och *intellectus*. *Ratio* är det diskursiva tänkandet, som drager slutledningar ur givna premisser och använder dem som utgångspunkt för nya slutledningar. Med dess hjälp kan vi jämföra tingen med varandra, uppfatta deras olikheter och bestämma de skilda tingens inbördes relationer. *Ratio* åtskiljer sina föremål: att definiera betyder ju att ange objektets *differentia specifica*, d. v. s. det som skiljer det från andra objekt inom en viss klass. Det diskursiva förståndet arbetar med motsatta och statiska begrepp och kan inte komma över motsatserna. *Intellectus* är den högre insikt, som fattar sammanhanget mellan de åtskilda tingen. Den utmynnar i en överrationell åskådning (*intuitio*) av motsatsernas enhet, *coincidentia oppositorum*. Den är det högsta vetandet, men den är på samma gång ett icke-vetande, ty den kan inte uttryckas i positiva begrepp".

³⁷ Uttrycket möter först hos Menandros (342—291 f.Kr.), sedan hos Terentius (död 159 f.Kr.).

därmed sammanhängande pedagogik. För att ytterligare belysa humanismens syn på fostran skall en redogörelse lämnas för Erasmus' tankar i hans pedagogiska huvudverk. Det utkom 1529 under rubriken *Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate*³⁸ (Föredrag över vikten av att låta fostra pojkar till sedlighet och vetenskap alltifrån födelsen på ett sätt, värdigt fria människor).

Jämsides med att Erasmus anknyter till tankegångar hos Quintilianus, lämnar han på sitt resonerande vis råd och anvisningar utifrån sin egen erfarenhet. Han framhåller miljöns betydelse och värdet av goda vanors inövande. Såsom redan titeln på hans arbete anger, är han på det klara med att de tidiga barnaårens intryck och upplevelser är av fundamental vikt för en människas liv. Därför bör en liten pojke "dricka vetenskapens nektar samtidigt med mjölken" (s. 3). Det är helt i sin ordning, att föräldrarna är omsorgsfulla i sitt val av lämplig föda till den lille, badar honom och ger honom tillfälle till kroppsrörelse. Men fördenskull finns det ingen anledning att försumma utvecklingen av det andliga hos den lille. Bina och myrorna fungerar instinktivt och blir inte undervisade om hur de skall leva och vad de skall göra. "Men människan kan varken äta eller gå eller tala, om man inte lär henne det" (s. 4 f.). En människa har mer att tacka den för, som sätter henne i stånd att leva riktigt, än att tacka den för, som endast gav henne livet. "Liksom sådana knappt är förtjänta av att kallas halva mödrar, som endast föder men inte fostrar, är sådana knappt förtjänta av att kallas halva fäder, vilka i all sin omsorg för barnens kroppsliga välbefinnande låter det anstå med att smycka barnens ande med allehanda ädla kunskaper" (s. 6 f.). Man föds nämligen inte till människa, utan man bildas därtill.

"När naturen gav dig en son, gav den dig intet annat än en rå massa; det är din sak att giva den följsamma och till allt bildbara materien den högsta formen; försummar du din uppgift, får du en best, är du åter sorgfällig, får du så att säga en gud (numen)" (s. 8).

"Såsom hunden födes till jakt, fågeln till flykt, hästen till löpning och

³⁸ Redogörelsen här ansluter sig till den tyska översättningen av Israel, Zschopau 1879 (nr 2 i skriftserien *Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts*).

oxen till plogen, så födes människan till filosofi och hedervärd sysselsättning. Och liksom varje levande väsen mycket lätt lär sig det, vartill den är född, så fattar människan utan särskild möda undervisningen till vad gott och ädelt är, ty därtill gav henne naturen drivkraft och anlag, om blott till den naturliga böjelsen uppfostrarens omsorg sällar sig" (s. 12).

I sina pedagogiska anvisningar, där intressets roll vid inläringen och ett gott förhållande mellan lärare och elev betonas, är Erasmus frikostig med citat från antika författare och sedelärande anekdoter från Grekland och Rom.

Uppfostrans mål betecknas som *virtus* (dygden) — det högsta i livet är personlighetens utveckling till humanitet, till levnadskonst, till självfullkomning. Något avståndstagande till det religiösa livet påträffas inte hos Erasmus, och bibelcitat förekommer i hans skrift, men det är betecknande, att det religiösa har underordnats det etiska.

Någon anslutning från Erasmus' sida till kyrkans mandatanspråk beträffande fostran och skolväsen kommer inte i fråga.

Det är en kristen humanism han förkunnar men samtidigt en autonom pedagogik.

Ur den rikhaltiga renässanslitteraturen må ytterligare två skrifter framhållas, som var på sitt sätt kan öka förståelsen för tidens människosyn och livsåskådning. Det bör då förutsäckas, att humanismen som helhet tagen inte lägger avgörande vikt vid furstlig eller adlig börd. Erasmus föddes ju som oäkta son till en präst. Förmågor kunde mycket väl ersättas av skicklighet som författare och diktare eller av annan skapande konstnärlig förmåga, varvid måleri, skulptur och arkitektur närmast kommer i fråga, eller av affärsbegåvning. Sådana uttryck för ståndscirkulation har väl alltid funnits, och skall man härvidlag visa på något nytt i just renässansens uppfattning, bör det bli en erinring om den skarptecknade individualismen i motsats till den gängse människosynen i medeltidens korporativa sammanslutningar. Lika viktigt torde vara att påpeka, att dessa drag av ståndscirkulation inte må förleda till uppfattningen, att humanismen skulle vara demokratisk (enligt vårt sätt att tolka termen) eller speciellt intressera sig för folkbildningen. Det kan vara befogat att uttala en varning mot sådan felsyn. Humanismen är klart aristokratisk i sin uppfattning, och med "profanum vulgus" befattar man sig knappast.

Renässansens gentlemannaideal tecknas oefterhärmligt av diplomaten Baldesar Castiglione i hans charmfulla bok *Hovmannen*. Med mönster från Platon och Cicero låter oss Castiglione i dialogens form ta del av hur det manliga idealet bör vara. Författaren betraktar den bildade kvinnan som den bildade mannens jämlike — här lanserar humanismen en jämlikhetsprincip av betydelse — och kvinnoösynpunkterna bereds stort utrymme i boken. Höviskhet och noblesse är bokens signum: det är ej minst i mannens umgänge med kvinnan, som gentlemannaegenskaperna framträder. Det värde för umgängelsen människor emellan, som ligger i ett välvårdat yttre, framhålles. Och vid den estetiska sidan av tillvaron, musik- och konstutövning, fästes avseende. Men människans verkliga skönhet har sin källa i hennes inre. Genom mångfalden av spirituella anmärkningar och anekdoter från de agerandes sida, där envar har sin nyansrikedom, enas man vid diskussionernas slut om följande drag: utmärkande egenskaper för den man, som skall få röra sig i samhällets högsta kretsar, är ingalunda endast eller ens nödvändigtvis ädel börd, fastän det tillsammans med andra egenskaper utgör en fördel; krigaregenskaper är heller inte avgörande, även om man önskar förtrogenhet med idrottslekar, vapenbruk och militärstrategi; de utslagsgivande egenskaperna är personlig charm och taktfullhet, hänsynstagande och goda seder. In summa: personlighetens bildning och mognad.³⁹

Mot 1500-talets slut ger humanismens uppfattning av människan och fostrans roll utslag i Michel de Montaignes *Essayer*. Två av dessa är rubricerade *Om pedantismen* respektive *Om uppfostran*. Humanismens tidigare tendenser till imitation av antiken är hos

³⁹ Il libro del cortegiano del conte Baldesar Castiglione, Venetia 1533; The book of the Courtier (engelsk översättning 1561 av Hoby), London 1900, med introduktion av Raleigh, nr 23 i serien The Tudor Translations. — Enligt Raleigh blev boken färdigskriven 1516, tryckt 1528 (s. VIII).

Raleigh har följande värdering av boken: "No single book can serve as a guide to the Renaissance, or as an index to all that is embraced by 'the comprehensive energy of that significant appellation'. But if one, rather than another, is to be taken for an abstract or epitome of the chief moral and social ideas of the age, that one must be The Courtier. It is far indeed from being the greatest book of its time; it is hardly among the greatest. But it is in many ways the most representative" (s. VIII).

Montaigne övervunna. Personlighetens bildning är fostrans mål, varvid uppfostraren-läraren ständigt skall ha till ledstjärna att väcka lärjungens omdömesförmåga och kritiska (= förutsättningslöst undersökande) sinne.

Utan illusioner, med mild resignation såsom frände till antikens stoiker, betraktar Montaigne sig själv, människorna och livets mening. Valspråket "Que-sais-je? (Vad vet jag?)" liksom hans ofta citerade uttalande i företalet till *Les essais* "Jag är själv ämnet för min bok" ger oss nyckeln till hans personlighet. Ett tornrum i sitt slott Montaigne låter han inreda till bibliotek. Det blir hans elfbenstorn, där han inrättar sig i en suveränt intellektuell avskildhet utan att engagera sig i samtidens politiska och religiösa strider. Med hänsyn till hans ställning som åskådare på parkett skulle han kanske hellre betecknas som epikuré än stoiker.

Castiglione och än mer Montaigne har ur religiös synpunkt avlägsnat sig ett gott stycke från Erasmus' kristna humanism. Liksom uttrycket sekularisering är befogat i fråga om Machiavellis *Il principe* är det befogat i fråga om Castigliones *Il cortegiano* och Montaignes *Les essais*.

Montaignes levnadsvisdom kommer väl fram i en mening som denna: "Il n'est rien si beau et legitime que de faire bien l'homme et deuëment, ny science si ardue que de bien sçavoir vivre cette vie..."⁴⁰

*

Till den romersk-katolska kyrkans pedagogiska grundkonception har såväl reformationen som humanismen ställt sig avvisande. Ett fruktbringande samarbete mellan de båda strömningarna har därvid försiggått. Med stöd av reformationsverkets män har humanisterna sålunda kunnat inregistrera stora framgångar, vad det gäller re-

⁴⁰ *Les Essais de Montaigne*, I—IV, réimprimés sur l'édition originale de 1588 par Motheau et Jouaust, Paris 1873—75; IV, s. 217: "Det finns ingenting så vackert och så befogat, som att väl och behörigen spela sin roll som människa; inte heller någon vetenskap så svår som att kunna väl och naturligt leva detta liv."

former inom undervisningsväsendet. Det klassiska latinet har tillförsäkrats en aktad ställning, grekiska språket studeras med liv och lust både i klassisk och nytestamentlig gestaltning; även hebreiskan har fått träda fram i ljuset ur sin tidigare obemärkthet. Dörrarna till antikens värld står öppna. Humanismen har å andra sidan varit reformationen till hjälp genom källforskning rörande bibliska skrifter och därpå grundad översättning av N. test. samt genom kritik av skolastikens och påvedörets orättmätiga auktoritetsanspråk. Allsköns vidskepelse och relikdyrkan har förlöjligats till förmån för en djupare religiös inställning. Humana uppfostringsmetoder har anbefallts.

Gentemot Luthers *teonoma pedagogik* har emellertid humanismen visat sig företräda en klart *autonom pedagogik*. I sin relation till kristendomen kan humanismens talesmän företräda ett flertal ståndpunkter mellan Erasmus och Montaigne.

B. Till 1600-talets idéhistoria.

Vanligen anses 1600-talet innebära om inte en reaktion så i varje fall ett på stället marsch i pedagogiskt avseende. Italien förlorar sin kulturella rangplats till förmån för Frankrike. Tyskland lider svårt under trettioåriga krigets skövlingar och behöver en lång återhämningsperiod. Den nya stormakten Sverige har behov av ökade kadror av välutbildade ämbetsmän till statsförvaltningen. Medan en lättförklarlig stagnation råder i Tyskland, innebär 1600-talet i Sverige en mäktig uppbyggnadsperiod för skolor och universitet. Mångenstädes i Europa gör sig statsmakten i form av envälde kraftigt gällande.

Århundradets främste pedagogiske tänkare, Comenius, röner i Sverige — bl. a. genom Louis och sonen Laurens de Geers försorg — speciell uppskattning. Axel Oxenstierna och Johan Skytte intresserar sig för hans arbete med latinska läroböcker. Den svenska kyrkolagen av år 1686 är ett betydelsefullt dokument för folkundervisningen. Inom folkundervisningen faller också i första hand Comenius pedagogiska insatser. Hans utveckling av åskådningsundervisningen och framställning av fostrans etapper från spädbarns-åldern till den fullvuxna åldern är epokbildande. Comenius är den

store föregångaren för en demokratisk syn på uppfostran och undervisning såsom allas förmån och plikt — honom tillkommer främst äran av att ha gjort begreppet folkskola levande och inspirerande.

Som reformpedagog med psykologisk inriktning har han sin givna plats i den autonoma pedagogikens idéhistoria. Detta får dock inte skymma blicken för att han betraktar fostran som en kosmisk funktion, sub specie aeternitatis. Hans egenartade, av nyplatonism influerade mystik och hans apokatastasis-åskådning berättigar honom tveklöst till en plats jämväl inom den teonoma pedagogikens idéhistoria. Men det är inte fråga om vare sig katolsk eller evangelisk-luthersk uppfattning utan något för Comenius⁴¹ säreget. Hans åskådning kan inte undgå att färgas av hans levnadsbetingelser: han är född tjeck, tillhör det mähriska brödraskapet, lever under årtionden som flykting. — Axel Oxenstierna hade föga

⁴¹ Bugge, a. a. s. 75 f., lämnar följande karakteristik av Comenius och hans åskådning: "Inden for den moderne Comeniusforskning betoner man med steds voksende styrke den grundlæggende betydning, Comenius' religiøse livsholdning havde for hans pædagogik. Man har indset, at de i samtid og eftertid så beundrede metodiske opdagelser er opbygget på en religiøs helhedsanskuelses fundament. Comenius var ikke blot den erfaringens og anskuelses apostel, som man nu og da noget ensidigt har villet gøre ham til. Det var han også, men han var dog først og fremmest 'ein Mann der Sehnsucht', for hvem tilværelsens tyngdepunkt lå i det hinsides, som E. Spranger allerede for over tredive år siden har understreget. En dybt religiøs, pansofisk totalanskuelse er det livssyn, der for Comenius udgør pædagogikens tankemæssige grundlag.

Pansofien er et forsøg på at sammentænke alle videnskaber til een samlet helhed. Således også hos Comenius. I den række af pansofiske skrifter, der efter nyere fortolkeres opfattelse udgør højdepunktet i al Comenius' tankning, er der især eet, der i vor forbindelse har interesse. Det er hans 'Pampædia', et værk, der blev afsluttet i 1677, og hvor hans syn på forholdet mellem theologi, filosofi og pædagogik træder tydeligt frem. Men også af andre grunde tiltrækker 'Pampædia' sig vor opmærksomhed. Det viser sig, at hensigten med dette værk er at skildre, hvorledes mennesket sættes i stand til at udføre de opgaver, der aftegnes i de øvrige pansofiske skrifter. 'Pampædia' intager derved en nøglestilling blandt Comenius' pansofiske værker og dermed i forfatterskabet som sådant. — Af dette interessante skrift har man tidligere kun kendt indledningen og de første to hovedafsnit. Efter epokegørende arkivfund så sent som i 1930'erne har man nu i 1960 kunnet udgive skriftet i dets helhed".

förståelse för hans mystiska tros- och livsåskådning, hans pansofi, men värdesatte honom som pedagogisk tänkare.⁴²

Vid vår framställning ligger det givetvis mindre vikt vid 1600-talet såsom ortodoxins århundrade. Här skall visas på strömningar i tiden, som bär den autonoma pedagogikens idéer framåt. Tre utvecklingslinjer må omnämnas.

1. Den naturrättsliga åskådningen fäster mindre avseende vid synen, att staten är en Guds ordning. Den understryker i stället, att staten har sin förankring i denna världen, tillkommen i avsikt att reglera människornas gemenskapsdrift, varvid som stats- och samhällslivets ursprung får tänkas en överenskommelse mellan individerna. Grotius och Pufendorf, båda i svensk tjänst, lägger fundamenten till den moderna naturrätten. På engelskt håll gör sig Hobbes till talesman för statsuveränen, som icke bör avstå något av sin makt exempelvis till parlamentet utan bestämma till och med över religion och allmänna tänkesätt — allt i det vällovliga syftet att hålla strid och splittring borta från sitt rike. Jämförd med Hobbes framstår visserligen Locke som toleransens förkämpe, men båda två har en inomvärldslig (om man så vill: sekulariserad) statsuppfattning.

2. Engelskt 1600-talstänkande är rikt differentierat och i helhet av största betydelse för det kommande århundradet. Den induktiva metoden inom vetenskaperna praktiseras på allvar i stället för den deduktiva (spekulativa), som dittills varit rådande. Inför naturens företeelser får gärna frågan varför? vika för frågan hur?, och det empiriska forskningsprogrammet slår igenom. Mekanik och teknik betraktas som väldiga maktmedel för människan, naturens herre, och hennes framåtskridande.

Uppfostran och kunskapsinhämtande avser, menar man, minst lika mycket att tjäna det praktiska livet (empirism) som att tjäna evighetsvarelse (teologi) eller personlighetsdaningen (humanism). Bacon, Boyle, Sydenham och Newton intar i denna fråga samma position. Mellan empirismen och den ekonomisk-industriella frammarschen i England liksom i Holland och Frankrike består en växelverkan.

⁴² Uppgiften från Landquist, a. a. s. 83.

3. Cambridgeplatonismen med Cudworth och Henry More som ledande namn lägger med sin grundåskådning en brygga över till kontinentens idealism, sådan den utformas i Leibniz' lära om monaderna och den prestabiliserade harmonin. Medan ännu Bacon knappast har klar blick för matematikens roll för naturvetenskaperna, sätter Leibniz och Newton båda matematiken i högsätet. Cartesius hade tidigare under århundradet baserat matematikprincipernas absoluta tillförlitlighet på uppfattningen, att dessa principer tillhör själens utrustning, given åt människan av Gud, vars väsen är sanning. Förnufts- och utvecklingsoptimismen utgör en föreningslänk mellan Leibniz och empiristerna.

Det kan vara skäl att påpeka, att då Cartesius, som alltid stod väl till buds i sin katolska kyrka, och Leibniz talar om Gud, är det närmast fråga om den laggivande Principen, mera om monism än monoteism. Därför ligger också deras pedagogiska betydelse inom den autonoma pedagogikens fält.

C. Till 1700-talets idéhistoria. Rousseau.

När vi går över till nästa sekel, får Aspelins⁴³ jämförelse mellan 1600- och 1700-talen bilda ingress:

”Sextonhundratalets tänkare inriktade sig framför allt på de stora *kosmologiska* problemen: deras mål var att utforma en rationell världsuppfattning i anknytning till tidens matematiska naturvetenskap. Upplysningstiden fullföljer denna tendens, men under detta skede träder den *humanistiska* aspekten i förgrunden. Popes bekanta sats: 'the proper study of mankind is man' är representativ för det allmänna tänkesättet. Den naturvetenskapligt filosofiska inställning, som karakteriserar det förra seklets 'nya filosofi', tillämpas nu på människans och det mänskliga samhällslivets problematik.

Psykologien blir en central vetenskap. Man vill förklara själslivets fenomen och fastställa deras lagar, liksom Newton förklarat materiens värld”.

Frankrikes ställning som ledande kulturnation når sin kulmen under 1700-talet. Den i renässansens värld inledda frigörelseprocess-

⁴³ Aspelin, a. a. s. II:124.

sen under humanismens banér får i upplysningens tidsålder sitt definitiva genombrott. Det är inte protestantismen och dess reformatoriska trosuppfattning, som leder till kravet, att Frankrikes skolor skall befrias från munkanda och katolska kyrkans — nationellt och geografiskt bedömt — främmande välde. Nej, det är humanistiska kulturkrav i förbindelse med vad som förmenas ligga i statsnyttans intresse, som leder därhän: till markerat autonom pedagogik och sekulariserat skolväsen.

Jesuitorden förbjöds i Frankrike 1762. Det blir den franska domstolen, parlamentet, som utdelar stöten genom sin deklaration, att jesuitorden innebär ett system, stridande mot Frankrikes lagar. Angreppet riktas mot katolska kyrkan i helhet, och Voltaires insats är välkänd.

Men då man följer den autonoma pedagogikens linje från humanismen via Lockes⁴⁴ tankar om en aristokratsons uppfostran (*Thoughts on Education*, 1693) till kampen mot katolska kyrkans bestämmanderätt över franskt undervisningsväsen, får man mest överklassens fostran och undervisning i sikte. Om folkundervisning är det knappast fråga. Det kan hävdas, att den aristokratiska åskådningen har gemensam position med den demokratiska, vad beträffar synen på förnuft, dygd och nytta. Till den senare åskådningen sällar sig emellertid på ett avgörande och omstörtande sätt *tanken på de medfödda, de naturliga rättigheterna*. Det för alltför långt att här våga sig in på ett eventuellt idéhistoriskt sammanhang mellan Luthers syn på skapelsen och lagen i hans regementslära samt upplysningstidens och franska revolutionens syn på naturliga rättigheter.

Med Comenius har Rousseau⁴⁵ den demokratiska människoupp-

⁴⁴ Voltaire är vunnit för Lockes kunskapsteori med psykologisk och empirisk orientering (framlagd i *An Essay concerning Human Understanding*, 1690). Han blir den, som introducerar Locke i Frankrike. Rousseau anknuter till Lockes uppfostringstankar. Båda ser i Locke en själsfrände, vad beträffar dennes frihets- och toleransåskådning (*On Civil Government; Letters on Toleration*). — *The works of John Locke*, 1—3, London 1714.

⁴⁵ Landquists jämförelse mellan Locke och Rousseau (a. a. s. 100 f.) bör återgivas: ”Den lugne och fantasilöse Locke och den sensitive och patetiske Jean Jacques Rousseau bilda en påfallande kontrast. Denna kontrast uttrycker också i viss mån skillnaden mellan de tider, i vilka de verkade. Locke hade sina egna

fattningen gemensam. Från den senares tid har detta ideal aldrig förlorats ur sikte utan tvärtom i allt större skala och på allt bredare front överflyttats från ideal till verklighet, i våra dagar speciellt gällande utvecklingsländerna. Den väsentliga skillnaden i sammanhanget mellan Comenius och Rousseau består däri, att medan den förre visionärt betraktar fostran som en kosmisk funktion och i det avseendet driver — låt vara i pansofisk anda — en teonom pedagogik, framträder Rousseau som individualismens och den autonoma pedagogikens man. År 1762, då *Émile* utkommer, räknas med rätta som den moderna pedagogikens födelseår.

Ur religiös synpunkt kan upplysningen karakteriseras som företrädande en deistisk åskådning. Varken renässansen eller upplysningen företräder *som regel* någon ateism. Däremot är det skäl att understryka agnosticismen hos Montaigne (*que-sais-je?*) och David Hume. Den senare kritiserar begreppet naturlig religion, vare sig det omhuldas av erkända teologer eller av radikala omstörtare. Religionen har sitt eget plan, menar Hume,⁴⁶ och den har inte sin

rum i den engelska högadelns slott, och han längtade icke därifrån: längtan förekommer icke bland hans begrepp om människolivet. Men Rousseau var en vandrare. Han hade vandrat till fots från Turin till Anncy i Savoyen, från Schweiz till Paris, från Paris till Venedig, hängivande sig åt sina drömmar och tankar under gångens behag och njutande den friska luften, blåa sjöar, snötindrande berg, samspråket i värdshusen och åsynen av människor i arbete på fält och vinberg. Han hade också vandrat mellan olika samhällsklasser: han hade i sin ungdom varit betjänt i Turin och var, då han skrev *Emile*, god vän med hertigen och hertiginnan av Luxembourg. Men sedan han ätit middag på deras slott i Montmorency, i vars park han själv bodde i ett trädgårdshus, gladde han sig att tillbringa kvällen hos sin goda granne, muraren Pilleu. Rousseau genombröt gränserna mellan samhällsklasserna: han hade en sinnelagets naturliga demokrati, som i alla tider är sällsynt men i ståndstidevarvet var nästan exempellös.

Detta sinnelag skapade jämte naturdyrkan de idylliska rastställena i hans liv och i hans skrifter. Men det stannade ej vid idyllen, som skulle varit ofarlig. Hans starka ande drog konsekvenserna av sitt tänkande och utvecklade därmed den väldiga demokratiska tendens, varmed han skulle skaka världen.

Locke fattade ståndordningen som stabil och kände ingen oro. Men Rousseau förutsade kommande välvningar”.

⁴⁶ Andra delen av Humes arbete *Enquiry concerning human understanding* (1748 och 1751) behandlar moraliska problem. Hans arbete *Natural history of religion* antages också vara skrivet 1751. Postumt utkommer 1779 hans *Dia-*

grund i rationella argument. Härvidlag synes han inta en starkare position än Kant, vars religionsfilosofiska arbete bär den betecknande titeln: *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* (1793).

Humes kritik träffar ej minst Rousseaus åskådning, sådan den föreligger i fjärde boken av *Émile*, den savoyardske prästens trosbekännelse. Filantropismens försök till konfessionslös religionsundervisning, där religionen löper risken att uppgå i moralläran, byggs på samma grund som Rousseau, nämligen naturlig religion.

När nationalförsamlingen efter fyra månaders sammankomst år 1789⁴⁷ utfärdar proklamationen om människans och medborgarens rättigheter, vilken är genomsyrad av Rousseaus samhällsfilosofi, har denna och närbesläktade åskådningar verkat i flera decennier. Samma är förhållandet, då kulten av det Högsta Väsendet i Rousseaus anda infördes 1794, varvid Robespierre leder processionen ut till Marsfältet och i ett tal betygar det Högsta Väsendet franska folkets vördnad.

D. Nyhumanismens bildningsideal. Herder.

En redogörelse för nyhumanismens åskådning torde vara principiellt ofrånkomlig i ett kapitel, som skall behandla fostran och bildningsideal. Samtidigt tjänar en dylik redogörelse direkt vårt syfte 1) att teckna den aktuella idéhistoriska bakgrunden till de skoldebatter, som ledande svenska kulturpersoner är inbegripna i de närmaste årtiondena före tillkomsten av 1842 års folkskolestadga

logues concerning natural religion. — The philosophical works of David Hume, 1—4, Boston and Edinburgh 1854.

Humes kritik av naturlig religion är till dels levererad före utgivningen av *Émile* samt helt och hållet före Filantropinums öppnande.

⁴⁷ Endast ett år dröjer det, tills konservatismen i England ger ett kraftigt reaktionsutslag. Det sker i form av Burkes traktat *Reflections on the revolution in France and on the proceedings of certain societies in London relative to that event* (1790; ny upplaga London 1841). Mot en ideologi, som hyllar revolutionära katastroftankar, sätter Burke sitt hemlands realistiska syn på historiens kontinuitet. Och Europas reaktionära statsmän — speciellt efter Wienkongressen — betraktar Burke som tidens klarsynta politiska snille.

2) att ge en behövlig historisk och pedagogisk anknytning till strävandena i grundskolans dagar att höja folkbildningen.

Att Rousseaus idéer om människan, samhället och kulturen är laddade med revolutionärt sprängstoff, det står klart, så snart de tre ståndens deputerade samlats i Versailles den 5 maj 1789; det blir än mer uppenbart, då tredje ståndet proklamerar sig som nationalförsamling den 17 juni. Ungefär 25 år tidigare har emellertid Kant i Königsberg introducerat Rousseaus tankevärld för en tjuguarig ostpreussisk student. Denne kommer delvis i rousseauansk anda att länka in idéhistorien på nya banor, vad beträffar poesi-, religions- och historieuppfattning. Tillika drar han linjerna för en bildningens universella historia och uppför den tankarnas referensram, till vilken man fortfarande i stor utsträckning associerar, då bildning i pedagogiskt sammanhang föres på tal. Hans namn är Johann Gottfried Herder.⁴⁸ Väl så mycket som av Kant är Herder

⁴⁸ Herder (1744—1803; adlad 1802) har redan i Riga, där han 1764—69 tjänstgör som lärare, senare också som präst, en intuitiv överblick av sitt kulturprogram. Grönbeck, *Mystikere i Europa og Indien*, del IV, Köbenhavn 1934, s. 142 f., skriver härom: "Egentlig er hele hans store produktion en selvbekendelse. Han er ikke konsekvent i den forstand at han hele sit liv siger det samme, tværtimod kunde han svinge temmelig stærkt i sine teorier, men eet står fast fra allerførst til allersidst, grundtankerne og grundfølelserne, den forståelse af livets art som han havde vundet i sin tidligste tid. Teoriene er for ham kun en form hvori han søger at fange så meget som mulig af realiteten, og derfor bliver svingningerne ret beset ganske overfladiske".

1769 startar Herder en omfattande resa, som bl. a. för honom till Paris. En ögonsjukdom tvingar honom till ett långt uppehåll i Strassburg 1770—71. Här utvecklar sig vänskapen mellan honom och Goethe, varvid Herder för in sin fem år yngre vän i folkvisans värld liksom i Shakespeares dramatik och Youngs drömvärld (*The complaint, or Night thoughts on life, death and immortality*). Samvaron kan sägas innebära upptakten till Sturm-und-Drang, som sedan övergår i romantiken. Genom Goethes förmedling blir Herder 1776 knuten till Weimar, där han avancerar till generalsuperintendent.

Kontakten Herder-Goethe-Schiller avsätter rik frukt i romantikens värld. Genom Herder kommer uppfattningen av universum som en organism att bli ett romantikens grundbegrepp.

Av Herders skrifter må nämnas: *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774); *Volkslieder* (1778—79), senare *Stimmen der Völker*; *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784—91). *Sämtliche Werke*, 1—33, Berlin 1877—1913, är utgivna av Suphan.

påverkad under studietiden i Königsberg av Hamann;⁴⁹ det är denne, som först fäster Herders uppmärksamhet vid Shakespeares, Youngs och MacPhersons⁵⁰ diktning. Montesquieu och Winckelmann⁵¹ har också utövat ett djupgående inflytande på Herder.

Liksom renässansen och upplysningen har gemensamma karaktärsdrag, består en positiv relation mellan humanismen och nyhumanismen. Därom bär ju namnen vittne. Det ligger dock en risk i namnet på den senare kulturströmningen såtillvida, att nyhumanismen kan bli uppfattad som en imitation, en upprepning av humanismen. För att motverka en dylik missuppfattning är det skäl i att framhålla skillnaderna. Dessa kan sammanfattas i fyra punkter.

1. Humanismen har sina rötter i klassisk mark, i Italien. Nyhumanismen växer däremot fram i Tyskland, med Herder som samlande namn, och får närmast betraktas som en germansk strömning.

2. Helt naturligt kommer humanismen att accentuera den romerska antiken; nyhumanismen präglas genomgående av sin orien-

⁴⁹ Hamann (1730—88) kan sägas ta upp filosofiska problem till behandling med utgångspunkt från sin bibliska och lutherska uppfattning. Hans svårtolkade tankar, där dock biblisk uppenbarelsetro jämte mysticism och irrationalism utgör typiska drag, renderar honom namnet "Magus des Nordens". Hamanns kritik mot upplysningens värdering av nyttoprincipen samt hans kärlek till poesi och mytologi vidareutvecklas av Herder. — Av Hamanns arbeten må nämnas: *Ueber die Auslegung der Heiligen Schrift* (1758), *Kreuzzüge eines Philologen* (1762) och *Golgatha und Scheblimini* (1784). — *Sämtliche Werke*, I—VI, Wien 1949—57 (*Historisch-kritische Ausgabe von Nadler*).

Som prov på Hamanns stil och allmänna åskådning kan detta citat (*Werke* I, s. 5) anföras: "So wenig wie ein Thier fähig ist, die Fabeln eines Aesops, eines Phädrus und la Fontaine zu lesen; aber wenn es fähig seyn sollte, selbige zu lesen, so würde es nicht im stande seyn, so thierische Urtheile über den Verstand der Erzählungen und die Füglichkeit derselben zu fällen, als der Mensch über das Buch Gottes critisirt und philosophirt hat."

⁵⁰ MacPhersons *The poems of Ossian* (1765) väcker hänförelse runtom i Europa. Herder och nyhumanisterna har dock inte klar blick för skillnaderna mellan det keltiska och det germanska kulturområdet.

⁵¹ Blanck utreder influenserna på Herder i sin avhandling *Den nordiska renässansen*, Stockholm 1911, s. 1—38, varvid han även pekar på släktskapen mellan Percys och Herders intentioner. — I Herders *Werke*, 33, ger personregistret möjlighet att direkt följa Herders uppskattning eller kritik av tänkandets stormän.

tering åt den grekiska antiken, varvid såväl konsthistorikern Winckelmann som språkforskaren Wolf i Halle påkallar uppmärksamhet.

3. Medan humanismen som helhet inte kan frigöra sig från ett drag av *imitation*, varvid Cicero gäller som det stora mönstret, föraktar nyhumanismen allt som har med imitation att göra och accentuerar utifrån sin historieuppfattning det förgångnas värde som *inspiration* för det närvarande och det kommande.

4. Det filosofiska och vetenskapliga fundamentet för nyhumanismen ligger inte i antikens tänkande utan i nya tidens: namn som Spinoza, Leibniz och Kant, Newton och Shaftesbury, Rousseau och Montesquieu är aktuella.

Nyhumanismens historiesyn är klart oppositionell mot upplysningens. Den senares uppfattning av kulturutvecklingen såsom skeende trappstegsvis verkar ytlig i en nyhumanists ögon. Med ett sådant betraktelsesätt kan man, menar nyhumanisten, aldrig lära sig förstå det förgångnas egenart och rätt värdesätta gångna kulturer; man är direkt disponerad för att gentemot det förgångna inta en överlägsen attityd, som omöjliggör verklig historisk kunskap. Till nyhumanismens djupaste intentioner hör just strävan att bedöma varje kulturerpok och varje folk enligt dess egenart; inlevelse i skeendet i stället för upplysningens värdering utifrån och uppifrån är ett obetingat krav i historiskt sammanhang.

Den av upplysningen dragna gränsen mellan kulturbärande och primitiva epoker och folk vill nyhumanismen ha bort eller i varje fall avsevärt nyansera. Herder formulerar nyhumanismens program härvidlag i satsen: "Jede Nation hat ihren *Mittelpunkt* der Glückseligkeit *in sich*, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!"⁵² En korrigering av upplysningstendenserna att undervärdera det förgångna liksom främmande folkslag föreligger i följande sats av Herder: "Der Unterschied zwischen aufgeklärten und unaufgeklärten, zwischen cultivirten und uncultivirten Völkern ist also nicht specifisch, sondern nur Gradweise".⁵³

⁵² Herders Werke, 5, s. 509 (Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit).

⁵³ Herders Werke, 13, s. 348 f. (Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit). Fortsättningen lyder: "Das Gemälde der Nationen hat hier unend-

Vår redogörelse för nyhumanismen är begränsad till sitt syfte genom att redogörelsen inflyter i skildringen av den autonoma pedagogikens historia. Sedan nu några nyhumanismens allmänna kännetecken meddelats, varvid vi betraktat Herder som dess typiske representant, är det alltså anledning att koncentrera framställningen till att gälla fostran och bildningsidealet. I dessa frågor har Herder så klara och framsynta besked att ge, att pedagogikens historia under 1800-talet i stor utsträckning präglas av hans anda — vi kan tänka på Pestalozzi, Herbart och Fröbel, i Sverige på Tegnér, Geijer och Agardh.

Fostrans ultimalmål kan i anslutning till Herder betecknas som *humanitet*. Begrepp sådana som religion, kultur, moral, frihet, jämlikhet och broderskap är i Herders tänkande underordnade begreppet humanitet. I sina Briefe zu Beförderung der Humanität⁵⁴ har han i tjugufemte brevet en aforistisk uppställning kring spörsmålet om det mänskligas karaktär. Vi väljer ut några aforismer, som var på sitt sätt uttrycker grundsatser i hans tänkande.

"27. Dies Ziel (des Menschengeschlechts; förf. anm.) ausschliessend *jenseit* des Grabes setzen, ist dem Menschengeschlecht nicht förderlich, sondern schädlich. Dort kann nur wachsen, was hier gepflanzt ist, und einem Menschen sein hiesiges Daseyn rauben, um ihn mit einem andern ausser unsrer Welt zu belohnen, heisst den Menschen um sein Daseyn betrügen.

29. Je reiner eine *Religion* war, desto mehr musste und wollte sie die Humanität befördern. Dies ist der Prüfstein selbst der Mythologie der verschiednen Religionen.

30. Die *Religion Christi*, die Er selbst hatte, lehrte und übte, war die

liche Schattierungen, die mit den Räumen und Zeiten wechseln; es kommt also auch bei ihm, wie bei jedem Gemälde, auf den Standpunkt an, in dem man die Gestalten wahrnimmt. Legen wir den Begriff der Europäischen Cultur zum Grunde: so findet sich diese allerdings nur in Europa; setzen wir gar noch willkürliche Unterschiede zwischen Cultur und Aufklärung fest, deren keine doch, wenn sie rechter Art ist, ohne die andre seyn kann: so entfernen wir uns noch weiter ins Land der Wolken. Bleiben wir aber auf der Erde und sehen im allgemeinsten Umfange das an, was uns die Natur, die den Zweck und Charakter ihres Geschöpfs am besten kennen musste, als menschliche Bildung selbst vor Augen legt, so ist dies keine andre als *die Tradition einer Erziehung zu irgend einer Form menschlicher Glückseligkeit und Lebensweise.*"

⁵⁴ Herders Werke, 17, s. 115 f.

Humanität selbst. Nichts anders, als sie; sie aber auch im weitsten Inbegrif, in der reinsten Quelle, in der wirksamsten Anwendung. Christus kannte für sich keinen edleren Namen, als dass er sich den *Menschensohn*⁵⁵ d. i. einen Menschen nannte.

31. Je besser ein Staat ist, desto angelegentlicher und glücklicher wird in ihm die *Humanität gepflegt*; je inhumaner, desto unglücklicher und ärger. Dies geht durch alle Glieder und Verbindungen desselben von der Hütte an bis zum Throne.

34. Ist der Staat das, was er seyn soll, *das Auge der allgemeinen Vernunft, das Obr und Herz, der allgemeinen Billigkeit und Güte*: so wird er jede dieser Stimmen hören, und die Thätigkeit der Menschen nach ihren verschiedenen Neigungen, Empfindbarkeiten, Schwächen und Bedürfnissen aufwecken und ermuntern."

Från tjugusjunde brevet kan ur ett och samma stycke följande expressiva satser hämtas: "Humanität ist der *Charakter unsres Geschlechts* . . . eine *Angelit*ät im Menschen kennen wir nicht . . . Das *Göttliche* in unsrem Geschlecht ist also *Bildung zur Humanität*".

"Bildung zur Humanität!" — det kan betecknas som ett Herders motto, vad beträffar fostrans ultimalmål. Jämte termen Humanität är just termen Bildung den mest typiska, man kan påvisa i Herders och nyhumanismens pedagogik. Såväl ordet som begreppet Bildung, respektive gebildet, är i sitt pedagogiska sammanhang en skapelse av Herder.⁵⁶ Den svenska översättningen bildning, respek-

⁵⁵ Denna idealiserande uppfattning av innebörden i namnet Människosonen, varmed Jesus betecknar sig enligt evangelierna, har av den moderna exegetiska forskningen förklarats vara en missuppfattning. Wallin uttrycker i psalmversen (55: 2) "Guds väsens avbild, och likväl en mänskason . . ." samma uppfattning som Herder ovan. Ordet användes i evangelierna som egennamn; det förekommer i evangelierna inemot 60 gånger, alltid utom på två ställen i Joh. ev. i bestämd form. Kanske kallar sig Jesus Människosonen i anslutning till Daniels bok i stället för Messias, eftersom detta namn i Jesu samtid är politiskt belastat? Stick i stäv med Herders och Wallins uppfattning kan man nu i anslutning till modern exegetik påstå, att det är *anspråksfullare* att kalla sig Människosonen än att kalla sig Guds son.

⁵⁶ Uppslagsordet bildning (spalt B 2569) i Ordbok öfver Svenska språket, utgifven af Svenska Akademien; fjärde bandet, Lund 1916, är försett med följande kommentar: "Här föreliggande betydelse af ordet (bildning i filosofisk-pedagogisk bemärkelse = själsodling; förf. anm.) har för tyskans bildung tidigast uppvisats hos Herder Ueber die neuere Deutsche Litteratur . . . Den synes . . . till en början oftast hafva använts af nyhumanisterna, särskilt Herder och Goethe.

tive bildad, har i sitt pedagogiska sammanhang det herderska idé-innehållet.

Det troligen tidigaste belägget för det pedagogiska begreppet Bildung i Herders skrifter är från 1768 samt möter i samband med att Herder framlägger sina synpunkter på översättning av grekiska diktverk till tyska. Han skriver:⁵⁷ "Der höchste Zweck der Uebersetzer, selbst höher, als der, Grieschiche Worte unsrer Sprache anzupassen, höher als der, unsre Kenntnisse zu erweitern; der höchste Zweck sei: *Die Bildung eines Publikum nach Grieschichem Geschmack*."

En analys av det sagda ger vid handen, att Herder har djup respekt för värdet av språkkunskaper. Men det är inte i den *klassiska filologins läger*, som han känner sig mest hemma, utan det är i den *klassiska litteraturhistoriens läger*. Men via studierna i klassisk poesi och dramatik med den mytologi, som där är till finnas, framväxer hos Herder ett lågande intresse för alla folks nationallitteratur. För inlevelsen i ett folks litteratur krävs historiskt sinne och känsla för traditionens utveckling.

Verbet bilden, på svenska bilda, möter ofta i passiv form. Det har den konsekvensen vid pedagogisk användning av ordet, att man *inte* skall mena, att läraren genom sin fostran bildar eleven. Nej, man skall anlägga det synsättet, att läraren i sin fostran och undervisning ger eleven incitamenten; eleven *blir bildad*, dvs bildningen kommer inifrån, är inte begränsad endast till förståndet utan gäller alla själsförmögenheternas aktivitet, samtidigt som deras harmoni. — Ett av de främsta incitamenten till bildning ligger i att förmedla de gamle grekernas tänkesätt, poesi, filosofi och konstutövning till

De ville med bildning beteckna en rikare, djupare, allsidigare, mera organisk och harmonisk utbildning (företrädesvis efter klassiskt, i synnerhet hellenskt mönster) af människans förmögenheter, af hela personligheten, än som vunnits genom den tidigare, mera yttre, dressyrartade uppfostran eller åsyftades af målsmännen för die aufklärung, hvilka hufvudsakligen afsågo fördomars och andra falska föreställningars aflägsnande samt meddelandet af sanna och gagneliga kunskaper och således väl ensidigt lade vikten på kunskapsförvärf i den praktiska nyttans tjänst".

⁵⁷ Herders Werke, 2, s. 143 f. (Ueber die neuere Deutsche Litteratur 1768).

nya generationer. I den andan har Herder fällt sina ord i det senast återgivna citatet.

I dagens språkbruk har *utbildning* något fack- och yrkesmässigt över sig till skillnad från *bildning*, vilken avser personlighetens helhet. Denna känsla för ordet bildnings innebörd är att betrakta som ett arv från nyhumanismen. Dess synsätt genomsyrar även dagens bildningsdiskussion. Som belägg för att bildning⁵⁸ inte blott anknyter till förstånd, minne och kunskaper brukar då och då i pedagogiskt sammanhang nuförtiden den aforismen framföras, att "när man glömt, vad man lärt, sitter bildningen kvar".

En betydelsefull distinktion beträffande ordet bildnings innebörd kommer fram i den segslitna debatten om formell respektive reell bildning. Distinktionen gäller kanske mest bildningens förstånds-sida men saknar ingalunda anknytning till känsla och vilja. Ett exempel får åskådliggöra skillnaden. Studerar man latin eller matematik för att uppöva förståndet och skärpa det logiska sinnet, har man den formella bildningen i sikte, vilken tänkes yttra sig i form av större kapacitet hos samtliga själsförmögenheter. Studerar man åter samma ämnen i avsikt att lära känna de latinska författarnas skrifter, tankevärld och språkkonstruktioner eller för att genom matematiska kunskaper kunna lösa fysikproblem av skilda slag, är

⁵⁸ Key (Bildning — några synpunkter, Stockholm 1897; Studentföreningen Verdandis småskrifter nr 67, s. 16 och 18) lämnar sitt bidrag till bildnings-idealets utformning med detta inlägg: "Goethe — stiftaren af bildningens religion — yttrar bland många andra djupa tankar om bildningens väsen, också denna: Den råa människan är nöjd, blott hon ser något försiggå; den bildade vill känna, den genombildade äfven tänka.

Tillämpar man Goethes tanke i helz dess omfattning, komma vi till den slutsatsen att vår bildning icke började, när vi lärde oss läsa innantill, men när vi med klappande hjärta och lågande kinder läste den första saga, som gaf vår inbillning en ny värld och vår själ en ny eld. Vår bildning började icke när vi lärde oss den första satsen i Euklides eller när vi analyserade den första växten, men när aningen om de oföränderliga förhållandenas och det outgrundliga lifvets lagar gick upp i vår själ. Den började icke när vi lärde känna luftens och vatt-nets sammansättning eller våra lungors och vår huds byggnad, men när vi medvetet började njuta af och eftersträfva den rena luften och det friska badet.

Med andra ord: vår bildning börjar och fortgår på hvarje punkt och i hvarje moment då våra känslor, tankar och handlingar genomträngas och bestämmas af våra insikter".

det fråga om reell bildning. En bestämd gränsdragning måste betraktas som orimlig; det kan endast bli fråga om en accentuering. Herder hävdar för sin del, att formell bildning kan komma till stånd lika väl genom studier i matematik och naturvetenskap som genom studier i klassiska språk. Han företräder en nyhumanismens liberala linje, vilket blir märkbarare i hans senare skrifter, medan han ännu på 1770-talet inte satt sig in i sin åskådningens pedagogiska konsekvenser ur praktisk synpunkt. Den klassiska filologins företrädare hävdar i allmänhet, att intet kan jämföras med klassiska studiers värde för den formella bildningens vidkommande. Detta sätt att se är typiskt för nyhumanismens konservativa falang. Herder — liksom Tegnér — är framsyntare än de konservativa; frågeställningen föreligger beträffande den högre skolundervisningen 1800-talet igenom både i Tyskland och Sverige.

Inom nyhumanismen som helhet har ett nytt bildningsideal utvecklats, nämligen den av humanitet besjälade personligheten, som i tanke, ord och handling har att vittna om kultur och harmoni. Vetenskap och konst inlänkas genom nyhumanismen på ett för den följande utvecklingen avgörande sätt som fostrande storheter i humanitetens tjänst, till bildningsidealets realisering. Även för liberalismen blir detta bildningsideal ett fundament. Och när arbetarkraven på människovärde börjar höras, ligger också däri, kan idéhistorikern säga sig, en influens från nyhumanismens uppfattning av humanitet och bildning. Etisk fostran liksom estetisk fostran utgör integrerande delar i den nyhumanistiska tankekonceptionen. Demokratiseringen innebär en breddning av nyhumanismens bildningsideal till att gälla största möjliga antal medborgare i ett land.

E. Bildningsideal och folkbildningstankar hos Tegnér, Geijer och Agardh.

Återstår slutligen att ägna nyhumanismen på svensk mark tillbörlig uppmärksamhet. Först bör då understrykas, att Tegnér är inte endast den främste nyhumanisten i Sverige utan en av de främste i Europa. Få kan mäta sig med honom — han är på en gång klassisk filolog av facket, skald och ordkonstnär, därtill ledande kulturperson i sin egenskap av biskop, vilket även ger honom en ställning

som skolman och riksdagsman. Till hans storhet och vidsynthet hör, att han kan frigöra sig från den frestelse, som hans klassikerutbildning kunde innebära, samt av hela sitt hjärta sälla sig till nyhumanisternas liberala falang med oförvillad blick för naturvetenskapernas betydelse.

Tegnér's diktning bär mycket tidigt vittne om att han känner sig andligt besläktad med Herder, liksom med Schiller. I dikten *Kulturen* är det Herders historieuppfattning, som verkat inspirerande; i dikterna *Elden* och *Livet* är det Herders panteistiska religiositet, som kommer till uttryck. Enligt Herder är det ljusets och eldens ande, som förenar alla krafter i naturen och som i olika potenser finns i allt. Denna Herders panteism, utvecklad i *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, är utformad i anknytning till den persiska religionen. Herder har gjort bekantskap med denna genom Perrons 1771 utgivna *Ouvrage de Zoroastre* och han skildrar Zarathustra och dennes ljusreligion i högstämda poetiska bilder. Särskilt känner sig Tegnér dragen till Herders *Ideen*. Tegnér, som själv är tjänsteman vid Lunds universitetsbibliotek, lånar *Ideen*, I, den 23/11 1805. Senare lånar han del I och II flera gånger (1814, 1817, 1818, 1819). Vad som fascinerar Tegnér är de väldiga historisk-kosmiska perspektiv, som Herder rullar upp. Här är svar på hjärtats längtan, här träder evigheten människan i möte.⁵⁹ Och eftersom det faller sig lika naturligt för Herder som för Tegnér att tänka i bild, att belysa och utveckla ett ämne genom att vädja till färg- och formsinne, måste Herder i Tegnér ha haft en hängiven läsare.

⁵⁹ Uppgifterna från Werin, Esaias Tegnér — från *Det Eviga till Mjältsjukan*, Lund 1934, s. 67. — Beträffande bildspråket skriver Werin (s. 68): "För Tegnér var begreppet dunkelt, medan bilden gav klarhet. Han föredrog, liksom Herder, att framställa ett ämne i bilder och liknelser framför att utveckla det i ett begreppsligt och logiskt resonemang. Detta gör att hans framställning merendels är åskådlig, men visst inte alltid klar. Ty konkretion är inte det samma som klarhet, vilket Tegnér var benägen att tro."

Böök, Esaias Tegnér, förra delen, Stockholm 1946, s. 118, kommenterar dikten *Elden* med bl. a. följande ord: "Tegnér har funnit sanningen inte i den abstrakta reflexionen, utan i den poetiska myten, som Herder visat vara religionernas källa, och som flödar ännu i diktens och fantasiens riken. Den animism, som omfattats av primitiva tidsåldrar, är ingalunda ett barnligt skrock: naturen har en levande själ".

Det är välkänt, att Tegnér's intresse för folkbildningen är tämligen ljumt i jämförelse med hans intresse för den högre skolundervisningen. Men är det rätt uppfattat, att demokratiseringen på pedagogikens område innebär en breddning av nyhumanismens bildningsideal till att gälla största möjliga antal medborgare, blir Tegnér's klassiska versrader⁶⁰ ett inspirerande motto för fostran i grundskolans dagar:

"All bildning står på ofri grund till slutet,
blott barbarit var en gång fosterländskt;
men vett blev plantat, järnhårt språk blev brutet,
och sången stämd och livet mänskligt njutet . . ."

Herders betydelse för Geijer kommer starkast till uttryck i dennes skrift *Om inbillningsgåvan*,⁶¹ som utgör ett svar på Svenska Akademiens prisfråga 1810. Skriften belönas med Akademiens stora pris. Geijers sinne för det historiska och hans kunskap om klassisk litteratur blir väl dokumenterad i skriften, likaså hans intresse för uppfostringsfrågorna och människans moraliska bildning. Han håller före, att inbillningskraften är den mest omfattande och underbaraste själsförmögenheten. "Den är den förmåga som, genom sin släktskap både med människans sinnliga och andliga natur, liksom svävar emellan hennes övriga förmögenheter och förbinder dem till ett helt; den, i vilken från början de alla, liksom i ett frö, äro innehållna, och den, ur vilken historien visar, att hela mänsklighetens första bildning verkligen utvecklade sig" (s. 75).

För upplysningstidens jämlikhetstankar har den tjugusjuårige

⁶⁰ Ur dikten *Vid Svenska Akademiens femtiåra minneshögtid*. Det 5 april 1836. Ordet bildning möter här i sitt äkta nyhumanistiska sammanhang. När Kellgren däremot använder ordet i sin dikt *Den nya skapelsen* (1789), är ordet en synonym till inbillning, fantasi.

"Kring rymden nya himlar sträcktes,
och jorden nya skrudar drog,
och bildningen och snillet väcktes
och skönheten stod upp och log".

⁶¹ Geijer, *Samlade skrifter*, Stockholm 1923, I, s. 72—129. Prisfrågan lyder: "Vilka fördelar kunna vid människors moraliska uppfostran dragas av deras inbillningsgåva och betraktandet av våra tiders samhällslevnad synes det böra göra denna sinnesgåva mera mot- eller medverkande de moraliska förnuftsuden?"

Geijer inte så mycket till övers. Han hävdar sålunda (s. 109), att det var ett av upplysningens mest älskade förslag, ”att mänskligheten en gång skulle hava idel upplysta bönder och hantverkare”. Men bildningens gång är inte sådan, och det hör till ljusets natur att inte uppstiga ur jorden utan strömma från himmelen, säger han. På äldre dagar skulle han i dessa frågor visa sig ha större sinne för bildningsdemokratin, fast han alltid var redo att bekämpa ytligheten, den falska upplysningen.

Fastän Geijer med sympati omnämner Rousseau och dennes uppfostringsprinciper, röjer sig i hans skrift en hjälte- och snilledyrkan, som till sitt väsen givetvis är mer aristokratisk än demokratisk. Därjämte framgår dock, att han har blick för det individuella och personligt präglade på ett sätt, som visar fram på den färdigutbildade personlighetsfilosofin. Denna har vinster att skörda vid Geijers övergång till liberalismen med därtill hörande demokratiska jämlikhetsideal, för vilka Geijer rent politiskt engagerar sig.

I raska penndrag, i högstämt språk med sköna bilder och exempel tecknar Geijer inbillningskraftens historia, varvid han samtidigt har nära kontakt med de skilda historiska epokerna. Överblickarna är fängslande; den mästerlige historikern Geijer har rika tillfällen att glänsa.

Geijers uppfattning 1810 av historien, poesin och religionen kan ej annat än föra läsarens tankar till Herder. Utan att vilja förringa Geijers prestation eller förneka hans personligt originella uppläggning, då han besvarar Svenska Akademiens fråga, skulle man kunna karakterisera skriften som ett kompendium till Herders totalåskådning — därför är det faktiskt överraskande, att Geijer kunnat undgå att i skriften nämna Herder. Men vi låter Geijer komma till tals i några rader, där han i Herders anda lovsjunger poesin: ”Hon är jämnårig med mänskligheten, lika evig som förnuftet, vars klaraste spegel hon aldrig upphör att vara. Hon växlar blott former och gestalter; hennes anda är alltid densamma, hennes bemödande alltid ett: att uppfatta och bevara de aningar, de föreställningar, det oändliga hopp, varigenom hon hänger tillsammans med en högre osynlig värld, som utgöra den dunkla kedja, varmed hon är fästad vid himmelen” (s. 89).

Dygden strävar att omskapa och inrätta världen efter förnuftiga avsikter, hävdar Geijer (s. 112). Därvid står det klart, att ”inbill-

ningskraftens utkast är idealet. — Vad gör således en uppfostran, som undertrycker inbillningskraften? Hon dödar i ynglingens själ idealen”.

Inemot 30 gånger möter ordet bildning med nyhumanistisk innebörd i Geijers skrift. Som synonymer förekommer några gånger termerna odling eller kultur (s. 79, 80, 100). Motsats till bildning och bildad är råhet och rå — obildning och obildad är för svaga uttryck och användes mera sällan av nyhumanisterna. Geijer konkretiserar termen råhet i gestalt av de germanska kraftfulla barbarerna, som under folkvandringstiden strömmar in över de gamla världens ruiner (s. 80).

Att fundamentet för nyhumanismens bildningsideal är att söka hos antikens greker med deras kardinaldygd sofrosyne och deras okuvliga strävan mot harmoni enligt nyhumanistisk syn, detta blir väl dokumenterat i Geijers ord:

”Denna naturliga mätta, som varsam aldrig överskred det sköns grän; denna liksom avsiktslösa vishet i själva anlaget, förbunden med den rikaste fyllighet, är vad som utmärker den grekiska bildningen ännu i sin början, och är dess karaktär ända igenom, tills den nådde sin höjd. Med rätta kan man därför säga att detta folk utmärker den högsta punkten i människans själva naturliga bildning, en bildning i vilken även *fribeten* blott verkade såsom natur, där alla mänskliga förmögenheter samdräktigt yttade sig som ett *belv*” (s. 79).

Agardh håller 1836 ett tal⁶² Om Bildningens förhållande till Christendomen. Det sker vid Karlstads Bibelsällskaps sammankomst i domkyrkan.

Begreppet bildning möter inte blott i rubriken utan jämsides med bildad flera gånger i talet. Innebörden är helt nyhumanistiskt fattad, vilket ytterligare markeras av att de motsatta begreppen råhet, respektive rå, på flera ställen kommer till användning. Det faller sig naturligt för Agardh att tala om de högre och de lägre klasserna (s. 12) eller om samhällets båda klasser (s. 13) eller om de bildade klasserna och det lägre folket (s. 13). Nu konstaterar han, att det religiösa läget blivit sådant, att det i stor utsträckning är de bildade klasserna, som utan att själva visa intresse för att läsa bibeln svarar för utdelningen, medan endast det lägre folket läser bibeln.

⁶² Talet tryckt i Stockholm 1837.

I en exposé över *medeltiden* och dess avbrytande genom *protestantismen* söker Agardh ge förklaring till den spridda uppfattning av kristendom och bibelläsning, som hans samtid hyser. Han framställer ensidigt medeltiden såsom mörk och rå, präglad av träl-domens anda, medan protestantismen kännetecknas av förnuftets självständighet och forskningens frihet. Trots denna påtagliga brist på nyansering presenterar han i talets fortsättning en tidsanalys, som är högtintressant och träffande. Analysen är inte att fatta som ett uttryck för Agardhs åskådning, snarare utgör den en kritik av inom upplysningstänkandet förefintliga synpunkter, möjliggjord av de nyhumanistiska aspekterna på tillvaron; Herders historiska värderingar har dock inte anammats av Agardh såsom av Geijer. Agardh skriver:

”Genom denna parallelism emellan förnuftets frigörande, och Christendomens utveckling ur medeltidens sinliga former, och genom bådas sammanverkan till upplysning och sedlighet, sammanblandar den mindre djupt forskande så lätt bådas verkningar. Man inbillar sig, att Christendomen ej är annat än förnuftet själf, som blott iklädt sig sinnlig form, för att kunna verka öfverallt, der det rena förnuftet ej kan göra sig gällande. Man tänker och slutar ungefär på följande sätt. I de tider, då råhet och mörker öfverhöljde jorden, då förnuftet var tillbakaträngdt och låg oklart och outveckladt, då de praktiska vetenskaperna lågo i sin linda, då samhällsordningen ej hvilade på säker grundval; då, säger man, då var Christendomen enda rättesnöret för den godes handlingar, och enda återhållnings-kraften emot våldet. Men dessa tider äro längesedan förbi. Menniskoslägtet erkänner numera förnuftets makt öfver allt. De men-skliga rättigheterna inbördes äro stadgade, och kunna ej strafflöst förolämpas. Barmhertigheten mot de fattiga är ej mer beroende af enskiltas godtycke, utan har öfvergått till en statsanstalt. Den allmänna uppfostran, hvarigenom menskligheten oupphörligen måste gå framåt, besörjes äfven av staten, kortligen allt det, som Christendomen fordom verkat, det verkas nu af fria, höga menskliga krafter; af allmän öfvertygelse, af upplysningen, af civilisationen, af förnuftet. Och hvad är Christendomen själf annat, än just detta högsta renaste förnuft; åsyftar den väl något annat än den högsta sedlighet, och är icke denna Christendomens egentliga och oefter-gifliga fordran?

Men, fortfor man, denna upplysning, denna förnuftets öfvermakt tillhör blott de högre, de bildade stånden. De lägre utgöra ännu medeltiden midt ibland oss. Ibland dem råder ännu råhet, okunnighet, vidskepelse, vantro, våld och otyglade begär. För dem gäller således ej förnuftets ledning. De skola därför, liksom den fordna medeltiden, ledas af *Bibel*, af Prest och Christendom. Till dem skola vi utdela Biblar, på det att denna

klass må gå samma väg som tiden gått, uppfostras genom Christendom, och mognas genom dess värme och ljus, för samma sedlighet, som råder inom de högre stånden. Då kommer äfven deras tid att blott hafva *Bibeln* på sin hylla, som en vördnadsvärd relik ifrån den Katolska tiden. Menniskoslägtets myndighets-ålder nalkas allt mer och mer, och den tid är nära för handen, då vi hvarken behöfva lockelser eller skräckbilder från en annan verld för att uppfylla de eviga och allmänna fordringarne inom den närvarande; då vi kunna kasta bort kryckorna, och vandra på jorden, såsom om ingen himmel fanns” (s. 16—18).

Här ställer Agardh frågan, om upplysning, bildning och civilisation kan bestå genom sig själf. Han svarar genom att hänvisa till Newton, Haller, Bacon, Leibniz, Milton, Rafael och Davy, som enligt Agardh samtliga erkände *Bibeln*s nödvändighet. Och han fortsätter: ”Om nu ej desse mensklighetens högste, som mätte himlarymden, som tvingade den i tre årtusenden motsträfviga naturen att gifva svar på deras frågor, som uttömde historien och litteraturen, som med profetisk anda föreskrefvo civilisationen dess gång, som nedstego till botten af tankens djup, som lyfte sig till höjderna i konstens rike, och fattade med fantasiens siareblick det högsta sköna, kunde umbära Christendomen, och om äfven de, återvändande från sina forskningar, nödgades förklara, att i *Bibeln* var en ännu högre visdom än allt hvad förnuftet kunde tänka eller upptäcka, huru skulle då vi öfrige, som simma på ytan af kunskapens omätliga haf, ej förgås i dess vågor, eller någonsin hoppas att hinna hamnen och stranden, utan ledning af uppenbarelsens milda och klara stjerna?” — Som konklusion av det sagda (s. 20—21) bekänner Agardh, att det är hans fasta övertygelse, att Europas civilisation står och faller med kristendomen och att förnuftet motverkar sig själf, om det försöker sätta sig på kristendomens tron. Vad beträffar den etiska livssfären, så är kristendomens moral en annan än förnuftets och filosofins, säger han vidare, och det är en falsk och grundlös övertygelse, att kristendomen endast skulle utgöra en lägre utveckling av förnuftets lära. Härtill må kommenteras, att Agardh använder en olycklig formulering, då han (s. 28) hävdar, ”att Christendomens moral är en helt annan, än förnuftets och filosofiens”, men hans intentioner är riktiga: han vill värna om kristendomens karaktär av *uppenbarelse* och är motståndare till uppfattningen, att man kan reducera kristendomen till att endast gälla det etiska.

Såsom uttryck för samma Agardhs uppenbarelsetro, vilken jäm-sides med förankringen i Bibeln torde vara inspirerad av nyhumanistisk åskådning med därav betingad kritik mot upplysningen, har man att se följande distinktion, som han gör (s. 30):

”För den sanne *Christne* är döden en glad förändring; för den *blott förnuftige* är den deremot förlusten af all säker realitet. För den *Christne* är jordlifvet en obetydlighet: för den *blott förnuftige* innebär det dess allt. Mycket i vår tids småningom sig förändrande lagstiftning, i våra tänkesätt rörande människolifvets med intet annat jemförliga värde, låter förklara sig ur den *Christliga* verldsåsigstens tillbakaträdande”.

Den åskådning, som Agardh utvecklar 1836 i skriften Om bildningens förhållande till Christendomen torde icke kunna beskrivas klarare än med beteckningen *kristen humanism*. Mer avgjort än Tegnér och Geijer har Agardh en biblisk tros- och livsåskådning, en evangelisk-luthersk tro. Därjämte är han som hela sin samtid influerad av nyhumanismen och hyllar dess bildningsideal. Förnuft och kristendom hör enligt Agardh nödvändigt tillsammans. Men de ”hafva hvardera sin förrättning i den stora omskapningen. Förnuftet är frågan; och Christendomen är svaret” (s. 37).

Agardh sammanfattar sin ståndpunkt i följande meningar (s. 42):

”Jag har velat visa, att i samma mån, som förnuftet träder fram med sina fordringar på dygd och rättskaffenhet, på lycksalighet och en förädlad jord, måste Christendomen stå bredvid med korset och visa vägen. Endast båda i förbund kunna föra menskligheten närmare sitt oändliga mål. Skilda åt, står menskligheten stilla; kämpande med hvarandra, går den tillbaka.

Jag har velat framställa allt detta, för att derigenom visa, att Christendomens urkund är en bok, likaså nödvändig för de mest bildade, som för de mest obildade. Om de sednare måste läsa Bibeln, för att hejda råheten, måste de förre läsa den, för att leda det framåt trängande förnuftet, för att kufva självviskheten och egennyttan, för att rädda och bevara tanken på människans höga bestämelse, som annars förgår i verldslifvets vågor, för att i tidens materialism, som, ensam och lemnad åt sig sjelf, förstelnar allt, gjuta själ och anda, för att trösta i motgången, för att förhöja medgången, för att sammanbinda himmel och jord.”

Tankarna hos en nutida läsare av nyhumanisternas åskådningar, ej minst sådana de möter hos Agardh enligt ovan, får stimulans vid konfrontation med Wifstrands båda skrifter Bakgrunder (Uppsatser

om tider och tänkesätt) samt Klassiskt och bibliskt.⁶³ Wifstrand finner det angeläget att framhålla skillnaden, som faktiskt föreligger, mellan *arvet från grekbeundrarna* — som exempel anför han Winckelmann, Schiller, Heine, Brandes och Viktor Rydberg — och *arvet från grekerna* (Drömmarna om Hellas; Bakgrunder, s. 11). I Klassiskt och bibliskt (s. 12 f.) uttalar han sig på följande sätt, vad beträffar de olika attityderna mellan den klassiska profanbildningen och kulturen å ena sidan, kyrkan och de kristna å andra sidan.

”De båda extrema hållningarna, världsmänniskans förkastande av det kristna, de kristna puritanernas förkastande av det kulturella, ha endast sällan kommit till makten någonstades på jorden efter kristendomens seger i den antika världen; ha de gjort det har det hittills varit för kort tid och på begränsade områden. Huvudlinjen har varit sämjan och det fredliga samarbetet, och de flesta spänningar som ha visat sig ha varit stimulerande, icke förstörande. Men om sämjan sålunda endast sällan har varit grumlad av konflikter, kan den dock sägas ofta ha varit grumlig i sig själv, och det ända från början, därför att man ofta icke har sett vad det var som kunde förlikas och vad det var som icke kunde förlikas.”

⁶³ Malmö 1961, Lund 1962. — Ett avståndstagande från Nygrens skarpa gränsdragning mellan eros och agape är uppenbart, när det i Klassiskt och bibliskt (s. 32 f.) heter: ”Kyrkan kan icke förneka sitt ursprung i den antika tiden. Det var i sin grekiska dräkt som evangeliet först blev en världsmakt, och dess möte med världen i stort skedde först på den grekiska kulturens mark. För att Nya Testamentet skall kunna tolkas måste man förstå icke endast dess judiska bakgrund utan också dess grekisk-romerska. Kristendomen har en gång trätt in i historien, och dess inträde där kan aldrig bortsymmas eller förbises.”

I den omedelbara fortsättningen möter oss Wifstrand som en skarp kritiker av ett utbrett samhällstänkande i nutiden. Det heter: ”Den självbelättna tendens att förakta och ignorera det förgångna som för tillfället är mycket stark såväl hos oss som i kommunistländerna och Amerika och de korta perspektiv som detta för med sig torde kyrkan icke kunna ta för gott. Går tendensen längre blir den farlig inte bara för kyrkan utan också för all humanistisk vetenskap och hotar att göra den kortsynt, tillfällighetsbetonad och tendentiös.”

Tredje avdelningen

FOSTRAN ENLIGT GRUNDSKOLANS MÅL
OCH RIKTLINJER

DATA OM SKOLFRÅGORNAS BEHANDLING

Under 1940- och 50-talen har levnadsbetingelserna i vårt land blivit starkt förändrade på flera områden. Skolan och dess fostrande verksamhet har naturligtvis inte kunnat bli oberörd i den genomgripande strukturuomvandlingen. Den äger fortfarande rum. Vi lever i ett föränderligt samhälle. Till största delen är det fråga om företeelser och förändringar på det internationella planet.

Det är angeläget att framhålla för de unga, att nazismens värde ligger oss mycket nära i tiden. Nazismen var en atavism med råhet och våldsmentalitet som utmärkande kännetecken. Öppet förakt var vad man hade till övers för den humanitet, som Herder och Goethe varit talesmän för.

Atomtidsåldern har inträtt, och rymdens erövring påbörjats. Till massmediet radio har massmediet TV kommit. Därjämte har det tryckta ordet och filmen fått verksamhetsområdet väsentligt vidgat.

Avstånden är övervunna, såsom talesättet lyder. Världen har kommit den enskilda människan in på livet som aldrig tillförne. För svensken har kunskaper i engelska blivit ett behov, som måste tillgodoses. Det har på kort tid blivit en vana, betingad av nödvändighet, att också skolans yngre elever anknyter till globala frågeställningar.

Livet i skolans värld har numera en internationell orientering, som för den äldre generationen är frapperande. Förenta Nationernas insatser och lösningsförslag utgör inga ovanliga samtalsämnen för skolbarnen i 12-årsåldern. Härtill har bl. a. Dag Hammarskjölds gärning inspirerat. Tillkomsten av de nya staterna i Asien och Afrika har i flera hänseenden förändrat uppläggnings- och undervisningen i historia och geografi. Ämnesområdet kristendomen och övriga religioner påkallar större uppmärksamhet än tidigare. Pojkar och flickor i tonåren kan höras föra diskussion om religions-

frihet, dess historiska förutsättningar och aktuella innebörd. Skolungdomen i helhet är berest i en omfattning, som ställer äldre skolgenerationer helt i skuggan. Internationella idrotts- och underhållningsarrangemang fascinerar stora skaror. Det är också berättigat ur synpunkten vidgad kontakt att erinra om de tiotusentals barn och ungdomar, som kommit hit från skilda länder och gått eller går i våra skolor.

Hemmets struktur i vårt land har förändrats ej minst genom att båda föräldrarna i så stor utsträckning har yrkesarbete och därmed är borta från hemmet. Barnhems- och förskoleverksamheten har ökat i omfattning. Folkmängden i städer och tätorter tilltar, medan den minskar på den direkta landsbygden. Förflyttningarna mellan hem och arbetsplats kräver ofta avsevärd tid. Inkomsterna har stigit, arbetstiden minskat: 5-dagarsvecka och längre semester kommer allt fler medborgare till del. Automationen medför, att slit och släp jämfört med förr i världen har minskat i omfattning. Samtidigt har arbetets enformighet ökat. Med visst fog kan det sägas, att medan det förr var ett muskelslit, är det nu ett nervslit på arbetsplatsen. Psykologisk erfarenhet i ledningen, kuratorsverksamhet, hälso- och socialvård är av nöden.

Det torde inte vara svårt att komplettera, men det sagda får räcka för att belysa den situation, i vilken skolan har att fullgöra sin fostrande uppgift. Det är samhället, som ställer ökade krav på skolan. För att motverka riskerna i tiden att betrakta människan blott som medel ställer svensk skola som sin uppgift att främja den enskildes bästa och personlighetens utveckling.

Till orientering må några data om skolfrågornas behandling meddelas. De ändringar, som vidtogs beträffande den obligatoriska skolan efter tillsättningen av 1940 års skolutredning, kan efter grundskolebeslutet 1962 betraktas som led i grundskolans införande. I varje fall kan det sägas gälla den obligatoriska skolans målsättning. Och här är icke platsen att genomföra en utredning av diskussionen kring anslutningsfrågorna olika skolformer emellan lika litet som en utredning av diskussionen kring differentieringsproblemen på grundskolans högstadium, elevernas och undervisningens differentiering. I dessa spörsmål har meningsbrytningarna varit starka under årens lopp. När vi i detta kapitel talar om fostran i grundskolan, avses — eftersom det i och för sig inadekvata uttrycket

betyder föga eller intet i sak — tidsperioden från ungefär 1940 in till dagsläget. Det gäller en tjuugoårig reformcykel i strävan att hålla takt med samhällsutvecklingen och näringslivets krav på skolan. Nya reformer på vägen mot förbättrad skola torde inte dröja länge — detta dock utan att i stort ändra målsättningen för skolan.

1936 års RD beslutar, att folkskolan skall omfatta årskurserna 1—7, varvid en tolvårig övergångsperiod medgives för skoldistriktet. 1940 års skolutredning framlägger 1944 sitt betänkande Skolan i samhällets tjänst¹ samt 1946 Skolans inre arbete — synpunkter på fostran och undervisning.² 1946 års skolkommission presenterar 1948 sitt ”förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling”.³ 1950 fattar RD ett principbeslut om genomförandet av den reform, som senare får namnet grundskolan. Den skall vara nioårig, varvid teoretisk och praktisk, mer yrkesbetonad, undervisning betraktas som likvärdig. Fortsättningsskola, realskola och vissa andra skolformer avskrivs. Reformen skall förverkligas på grundval av pedagogiska erfarenheter, som försöksverksamhet under Skolöverstyrelsens ledning ger vid handen. Bl. a. lärarbrist och lokalbrist gör sig så starkt gällande, att genomförandet av grundskolan landet över anses tillhöra 1960-talet. Årskullarnas enligt beräkningar mindre storlek på 1960-talet jämfört med föregående och efterföljande årtionde utgör en väsentlig faktor i sammanhanget.

1956 utfärdas kungörelser⁴ beträffande den lokala skolstyrelsens och länskolnämndens organisation. När länskolnämnderna startar sin verksamhet 1/7 1958, har det som omedelbar följd, att domkapitlens befattning med skolväsendet upphör. Eforusinstitutionen, som inneburit en viss tillsyn från biskopens sida över stiftets högre skolor, upphör samtidigt. Som konsekvens av religionsfrihetslagen blir morgonsamling officiell beteckning i stället för den tidigare använda morgonandakt (i dagligt tal morgonbön).

Engelska utgör från 1950 obligatoriskt ämne⁵ i folkskolans femte och sjätte klasser. Beslutet om ny kommunindelning träder i kraft

¹ Statens Offentliga Utredningar 1944/20.

² Statens Offentliga Utredningar 1946/31.

³ Statens Offentliga Utredningar 1948/27.

⁴ Svensk Författningssamling nr 614, 616/1956, s. 1327, resp. 1333.

⁵ Obligatoriskt i grundskolan för alla normalklasselever i årskurserna 4—7.

1952, varvid antalet kommuner i riket nedbringas genom sammanslagning till något mer än 1000. För att kunna genomföra det nya skolsystemet med dess valmöjligheter för eleven måste varje kommun ha ett bärande befolkningsunderlag. Med stöd av kungl. brev 4/6 1954 utger Skolöverstyrelsen 1955 Undervisningsplan för rikets folkskolor. 1957 presenterar Skolöverstyrelsens kommitté Skola och försvar sitt arbete Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen.

1957 års skolberednings betänkande utkommer 1961 under namnet Grundskolan.⁶ Kungl. Maj:ts proposition 1962:54 angående reformering av den obligatoriska skolan m. m. leder 23/5 1962 till RD:s beslut om grundskolan och dess införande.

Det heter i propositionen (s. 1): ”Den obligatoriska skolans mål och uppgifter bör mer än förr inriktas på den enskilde elevens allsidiga utveckling och fostran. I sin strävan mot detta mål bör grundskolan intensifiera sin samverkan med hemmen och samhället utanför skolan. Som en för grundskolans utformning fundamental princip — och som en radikal avvikelse från tidigare tradition inom svenskt skolväsen — föreslås vidare, att eleven skall på det stadium av grundskolan där alternativa studievägar finnes följa dessa efter fritt successivt val”. — Med hänsyn till att principen om elevens valfrihet inte är fullständigt obekant i svenskt skolväsen tidigare, verkar uttrycket ”en radikal avvikelse” alltför starkt. Däremot har den uppfattningen kommit till uttryck, att man kan av tystnaden beträffande det kristna arvet vid angivandet av grundskolans målsättning utläsa ”en radikal avvikelse från tidigare tradition inom svenskt skolväsen”.

1962 års skollag, skolstadga och läroplan för grundskolan (SFS nr 319, 439, 480/1962) tillställs bl. a. berörda lärare. Läroplan för grundskolan (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60) utkommer 1963.

Läsåret 1960/61 omfattar försöksverksamheten med enhetsskola⁷ 295 kommuner i landet, elevantalet utgör 333.094 (därav i 7—9 klasserna = högstadiet 67.579), fördelade på 14.283 klasser. Undervisningen på försöksskolans högstadium (enhetsskolan) bedrivs i enlighet med reglementet Timplaner och huvudmoment jämte

⁶ Statens Offentliga Utredningar 1961/30.

⁷ Aktuellt från Skolöverstyrelsen, nr 5—6/1962, s. 60.

Tillägg. Fri skolmåltid och fria läroböcker för varje elev har följt i anslutning till försöksverksamhetens breddning och grundskolans införande. — Läsåret 1962/63 rapporteras (Kungl. Skolöverstyrelsens petita för budgetåret 1964/65) verksamheten omfatta 451 kommuner med ett sammanlagt invånarantal av 4.564.000. Läsåret 1963/64 omfattar grundskolan totalt 554 kommuner med ett sammanlagt invånarantal av 5.350.000.

Flera undervisningsmoment har fått sin ställning utbyggd och förstärkt. Det gäller förslagsvis trafik- och sexualundervisning samt undervisning i alkoholfrågan,⁸ där den etiska aspekten osökt kommer fram. Närmast berörda ämnen är gymnastik, biologi och samhällskunskap. Undervisning i simning och livräddning har gått ett uppsving i möte i samband med byggandet av simhallar. Yrkesorienteringen inbjuder till direkta kontakter mellan skolan och näringslivet. Nutidshistorien bereds ökat utrymme, varvid demokratin, fredsarbetet och FN får sin betydelse framhävd mot bakgrunden av hur totalitära stater förde mänskligheten till det förödande andra världskriget.

Det är i detta sammanhang, som utredningen och handledningen Propagandakritik och samhällssolidaritet får en viktig uppgift att fylla i skolans värld. Om handledningen skriver Skolöverstyrelsen:⁹

”Överstyrelsen finner det angeläget, att skolan ger undervisning om den svenska demokratiska livsformen, om det svenska försvaret och om propaganda och psykologisk krigföring. Överstyrelsen vill understryka, att denna undervisning även bör innefatta ett stärkande av motståndskraften mot andra slag av propaganda, särskilt sådan som har formen av systematiska angrepp mot raser och folk. Undervisningen bör sättas in i lämpliga sammanhang inom skolans ämneskrets, främst i ämnena historia, samhällskunskap, filosofi och psykologi. Den bör ges en sådan inriktning, att den främjar skolans strävan att fostra människor, som samtidigt uppvisar självständighet och förmåga till samarbete. Fostran till nationell samhörighet bör uppmuntras, men den bör nära kopplas samman med fostran till förståelse för andra folk och intresse för vidgat internationellt samarbete”.

Under rubriken *Fostran att omfatta demokratiska värden* framhålls i handledningen, att både fostran och propaganda står i åsiktsbildningens tjänst. Det är fråga om inläring. Och i båda

⁸ I Skolöverstyrelsens skriftserie ingår handledningar i dessa ämnen, nr 24 (1954), nr 26 (1956), nr 27 (1959).

⁹ Aktuellt från Skolöverstyrelsen, nr 32/1959.

fallen kommer det an på de bakomliggande värderingarna. Att sätta likhetstecken mellan storheterna får dock betraktas som obehörigt. Fostran i demokratisk mening vill i motsats till propagandan, som gärna håller undan jämförelsematerial och ensidigt glorifierar det egna, vara generös och låta olika åsikter komma till tals: demokratisk fostran vill inte blott framhäva åsikten utan också tanken, som fört fram till åsikten i fri prövning. Det heter i fortsättningen (s. 20 f.):

”Uppfostran i ett demokratiskt samhälle är fotad på eller strävar programmatiskt efter att fotas på vissa grundläggande värden. Dessa i sin tur bestämmer uppfostrans målsättningar . . . Uppfostrans mål är inte endast att göra de uppväxande mer eller mindre immuna mot ensidigheter, lögn eller halvsanningar, som i politik och annan propaganda kan förekomma inom det demokratiska samhället. Den vill också göra de växande immuna mot sådan propaganda, som vänder sig mot de för detta samhälle grundläggande värdena. Den sistnämnda uppgiften är i längden den för uppfostran mest betydelsefulla. Endast om uppfostran i hemmet och skolan kännetecknas av en demokratisk ’atmosfär’, kan man räkna med att de unga såsom vuxna skall vara oemottagliga för en propaganda mot demokratin. I detta avseende lever vi i Sverige f. n. i en brytningstid. Medan demokratin i väsentliga avseenden har realiserats på det politiska och sociala planet, återstår fortfarande mycket att göra på uppfostringsplanet. Den affektladdade debatt, som under flera år förts rörande skolans och skoldisciplin, torde vara symptomatisk för att i varje fall inte någon gemensam uppfattning utkristalliserat sig. Direkt auktoritära uppfattningar förs till torgs och har påtaglig resonans. Skolan torde i vissa avseenden vara mera ’demokratisk’ än hemmen, vilket skapar stora svårigheter för lärarna”.¹⁰

¹⁰ Undervisningsrådet Ullstad gör under rubriken Målet för skolans undervisning om försvaret (Aktuellt från Skolöverstyrelsen, nr 8/1963, s. 93 f.) ett par intressanta jämförelser. Han skriver: ”Nu behöver det i och för sig inte innebära en förlust, att ett moment i stället för att bli ett eget ämne mer eller mindre får genomsyra skolans samtliga ämnen. Vi kan ta som exempel den estetiska fostran; den skall prägla hela skolans undervisning. Den måste gå in, inte bara i de ämnen, som kanske närmast ligger till för det — modersmålet, teckningen, musiken — utan även i praktiskt taget alla de andra. Detsamma måste gälla den etiska fostran. Den är inte en uppgift bara för kristendomslärare. Den hör till det som ingen lärare får stå främmande inför . . . Det kan, som sagt, ur vissa synpunkter vara en fördel, att ett moment på det där sättet griper över ämnesgränsen, men det är klart, att det också är en risk, nämligen den att alla lärare litar på att kollegerna gör det väsentliga och att hela momentet på det sättet tappas bort”.

Läroboken Vår mänskliga rätt,¹¹ som med bilder och kommentarer presenterar FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna, hör till samhällskunskapens område. Här framhålles etiska principer för samlevnaden, gällande såväl staterna som individerna; värdet av denna etiska fostran med uppfordrande ideal för livsföringen, insatt i världsperspektiv, är uppenbart. Eftersom alla artiklarna ju ingalunda är erkända och genomförda i de till FN anslutna staterna, får förklaringen karaktär av appell till fortsatta insatser i Folke Bernadottes och Dag Hammarskjölds anda.

Det kan vara skäl att framhålla lärobokens betoning av att medan den religiösa fanatismen har vikit — det är en global aspekt, som anlägges — synes den politiska fanatismen vara på väg att vinna terräng. Det heter (s. 66):

”Den gamla fanatismen, när det gäller religiösa frågor, kan nog i kulturländerna sägas vara ett minne blott. Fanatismen har i många fall i stället övertagits av de politiska åskådningarna och även i fråga om dessa lett till ofördragsamhet med oliktankande och svåra stridigheter.”

Avsikten är i det följande att söka få grepp om de intentioner, som gjort sig gällande vid utformningen av grundskolan.¹²

¹¹ Serdén, Vår mänskliga rätt — kommentar till Förenta Nationernas Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, Stockholm 1960. I Pedagogisk debatt 1/1963 gör Serdén i artikeln Grundskolan bör främja internationell förståelse en inventering av vad läroplanerna har att meddela. Beträffande kristendoms-kunskap erinrar han om Jesu missionsbefallning och missionens betydelse för att främja internationellt samförstånd. Till samtal i detta ämne inbjuder bl.a. liknelsen om den barmhärtige samariten, Jesu inställning till samariterna samt Jesus och den samaritiska kvinnan.

¹² Enligt direktiven skulle inte 1957 års skolberedning ge sig in på att utarbeta någon skolans eller skolarbetets filosofi. Skolan är emellertid avhängig av det mål, som *samballet* sätter upp för skolans verksamhet (jfr Propositionen, s. 71). Men samhällets tänkande och direktiv är ingenting annat än styrande och styrda människors tänkande och direktiv. Ehuru ingen utarbetad filosofi enligt ovanstående kommer till stånd, arbetar (medvetet eller omedvetet, klart eller oklart) människorna i skolberedningen *enligt intentioner och värderingar* i anslutning till sin syn på människan, på samhället, på politiken, på kulturen, traditionen, kristendomen, humanismen etc. Man får här som eljest göra klart för sig, hur synen på värderingarna och värdena ger sig till känna vid en grupp personers åsiktsbildning och ställningstagande — en teoretisk fråga, som kan få vittgående praktiska konsekvenser.

II

SKOLUTREDNINGENS OCH SKOLKOMMISSIONENS
UPPFATTNINGAR

Skolutredningen, vars ordförande är Gösta Bagge (ecklesiastikminister 1939—44), består av en expertgrupp, som i anslutning till svensk skoltradition med varsam hand söker framlägga förslag till reformer. En konservativ åskådning präglar arbetet, som försiggår i lugn takt — efter fyra år framlägges det första samlade skriftliga resultatet av skolutredningens arbete. Förankringen i nyhumanismens bildningssyn innebär ett skolutredningens hänsynstagande till det högre skolväsendet, vilket torde irritera i kretsar, där man vill ha en demokratisering av skolväsendet snabbt och fullständigt genomförd.

Vid RD 1945 framträder i båda kamrarna motionärer,¹³ som energiskt önskar tillsättning av en ny skolutredning. Kritiska uttalanden av bl. a. Alva Myrdal och Ragnar Edenman mot den sittande skolutredningens möjlighet att nå resultat citeras i motionerna. Det blir avslag på motionerna. Men kritiken har fått luft under vingarna.

Som prov på skolutredningens anknytning till det kristna och nyhumanistiska kulturarvet må följande anföras:¹⁴

¹³ Motion I:164 samt II:232.

¹⁴ Skolutredningen (SOU 1944/20), s. 48. — Som jämförelse kan följande anföras (s. 57): "Det främsta målet för den etiska fostran måste vara att hos de unga skapa ett levande och starkt rättsmedvetande, respekt för människovärdet, ansvarskänsla inför det kulturarv, de äro kallade att förvalta. Den svenska skolan har varit och är djupt medveten om sitt ansvar för denna sida av lärjungarnas fostran och om sin plikt att för dem levandegöra de värden, som för vårt folks, vårt rättssamhälles och vår kristna kulturs bestånd och utveckling äro väsentliga."

"Vårt folk lider icke under skarpa motsättningar i fråga om religion, ras eller språk, icke heller påkalla de sociala förhållandena i och för sig skilda skoltyper med olika målsättning. Arvet från Aten och Rom är gemensamt för oss alla, det kristna arvet likaså, båda ha upptagits i den svenska bildningstraditionen, sådan den tolkats av en Tegnér och en Rydberg. Den starka empirisk-naturvetenskapliga strömning, som icke minst i Sverige har präglat det sista århundradets forskningshistoria, kan, som utmärkta lärares exempel visa, i undervisningen väl smälta samman med denna äldre svenska bildningstradition. Detta svenska bildningsideal har gamla anor, men det synes väl kunna hävdas även för framtiden."

Skolutredningens undervisningshistoriska återblick är välgjord och står som ett levande uttryck för den respekt man har för det fäderneärvda. Världskriget rasar ännu, när betänkanudet Skolan i samhällets tjänst framlägges. Gentemot värdenihilismen i nazismens åskådning framhålls troheten mot kulturarvet. Betänkanudet kan i sitt ståndpunktstagande ses som en uppslutning kring den 1941 utfärdade deklARATIONEN¹⁵: Den svenska linjen är den kristna linjen.

Ur skolutredningens yttrande Skolans inre arbete må följande satsers anföras¹⁶:

"I uppfostran ingår att lära sig att lyda: lyda sina överordnade, hörsamma givna regler och föreskrifter. Men den lydnad,¹⁷ som en rätt fosteran kräver, avser ingen blind underkastelse, intet uppgivande av egen eftertanke eller eget bedömande. Endast den, som lär att lyda på detta sätt, kan också lära sig att i verklig mening leda, bestämma över andra. Detta är skolans dubbla mål: att fostra till lydnad och till ledarskap, och det är också målet för en medborgerlig fostran i ett samhälle, där man erkänner såväl de styrandes som de styrdas rätt."

¹⁵ På tal om det allvarliga tidsläget heter det i uppropet, som bl. a. är under-tecknat av dåvarande ecklesiastikministern och riksdagens talmän, att det finns "ingenting nödvändigare än att vårt folk besinnar sig på sina uppgifter såsom bärare av fäderneärvd kristen kultur".

¹⁶ SOU 1946/31, s. 92.

¹⁷ 1962 års skollag, § 26, lyder: "Alla som verka inom grundskolan ha att där främja trivsel och arbetsglädje. Elev skall visa aktning och lydnad för lärare och annan skolans personal samt eftersträva ett gott förhållande till övriga elever. Kroppslig bestraffning eller kränkande behandling av elev må ej förekomma."

1962 års skolstadga, kap. 5 § 1, lyder: "Arbetet i grundskolan skall anpassas

Förrän skolutredningen avslutat sitt arbete, är 1946 års skolkommision i färd med att dra upp ”*allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet*”. Så lyder dess deklaration i betänkandet 1948 (s. 1). Med iver och snabb arbetstakt har man satt i gång, varvid man stannat för beteckningen riktlinjer i avsikt att därmed angiva, att det inte är fråga om något för framtiden definitivt utan om en fortlöpande reformering och utveckling. Till skillnad från skolutredningen är skolkommisionen sammansatt enligt parlamentariska regler. Krigsårens samlingsregering har följts av en socialdemokratisk regering, och dåvarande ecklesiastikministern Tage Erlander fungerar till en början som skolkommisionens ordförande. Sedan denne efter Per Albin Hanssons död hösten 1946 blivit statsminister, övertar ecklesiastikministern Josef Weijne ordförandeposten i skolkommisionen.

Sin anslutning till skolutredningens resultat och samtidigt sin markering av den egna uppgiften, vari kan utläsas kritik mot skolutredningens traditionalism, presenterar skolkommisionen sålunda (s. 1 f.):

”1940 års skolutredning har i enlighet med sina direktiv starkt betonat vikten av att man vid omdaning av skolan söker bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Härom torde ingen oenighet behöva uppstå. Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreformen — och härom synes enighet råda — innebär själva denna målsättning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig i dag, i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratin och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarvet söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt”.

efter elevernas ålder samt varje elevs egna förutsättningar. I arbetet bör främjas känslan av samhörighet mellan elever och lärare. Eleverna böra uppmuntras att söka gemensamt lösa lämpliga uppgifter.

Skolan bör genom sin anda och miljö fostra eleverna till självtillit och självständigt omdöme samt vänja dem till ärlighet, hänsyn, uppmärksamhet mot andra samt vårdat uppträdande.”

Jfr vidare vad som i kap. 6, § 28—31, säges beträffande ”åtgärder för elevs tillrättaförande”.

Med hänvisning till Hänningers bok *Ny skola — och gammal*,¹⁸ vilken även citeras, följer en del påpekanden om medeltida skolundervisning, bl. a. dess formella karaktär samt uppläggning av frågor och svar. Också läxplugget hemma och läxförhöret i skolan omnämnes. Elevkonkurrens och betygshets påtalas kritiskt med erinran om att metoderna anses härröra från jesuitskolorna. Detta avsnitt synes tendentiöst: den gamla skolan framställs som en pluggskola, saknande elevcentrering och arbetsglädje, detta som ett arv från klosterskolorna. Vad skall en så pass onyanserad framställning tjäna till? Intentionen i Hänningers bok är just att överbrygga den ohistoriska motsatsen mellan ny och gammal skola — i betänkandet citeras Hänninger i närmast motsatt syfte.

Det är klart, att man i medeltidens och jesuitordens skolor hade ovannämnda metoder. Likaså att företeelserna kan påträffas i den skolvärld, som 1946 års skolkommision siktar på. Och likaså att företeelserna kan påträffas i försöksskolorna av i dag. Det tillhör i mycket människans, undervisningens och fostrans natur att arbeta med konkurrens, betyg och läxor. Lärarens läggning kommer väl

¹⁸ Hänninger, *Ny skola — och gammal*, Stockholm 1939. — Hänninger, som för övrigt blev medlem av 1940 års skolutredning, talar i förordet om sitt arbete såsom ”föreliggande lilla skrift”. Vidare heter det: ”Min redogörelse är närmast avsedd såsom en orientering för den stora allmänhet, som särskilt under senare tid ägnat skola och uppfostran ett synnerligt intresse och även gärna tagit del i den pedagogiska diskussionen”. — Det är inte många arbeten, som citeras i betänkandet. Att då bygga ett väsentligt avsnitt på vad som säges i denna skrift är frapperande. En hänvisning till Hänningers litteraturförteckning (s. 202 f.) eller ännu hellre en uppbyggnad av betänkandets avsnitt på denna litteratur hade varit bättre.

Georg Andréns yttrande i sammanhanget (RD 1950, FK:s protokoll nr 7, s. 27) bestyrker vår ovan levererade kritik. Han säger: ”Herr statsrådet (Josef Weijne; förf. anm.) och jag synas vara ganska ense om skolkommisionen. Herr statsrådet ansåg, att det fanns ljusblå element i denna kommission och att den ljusblå färgen lyste på många sidor i dess betänkande. Man kan vara en mycket vederhäftig och bra människa och ändå vara ljusblå, och jag har personligen ingenting att invända mot medlemmarna i denna kommission. Jag har inte heller fällt något förklenande omdöme om dem. Det finns emellertid vissa sidor i denna kommissions betänkande, som jag har svårt att smälta och som jag reagerat emot. Om jag fattat propositionen rätt har herr statsrådet också reagerat t. ex. mot den skildring som kommissionen givit av vår gamla skola. Jag vill tillägga, att herr statsrådet känner denna gamla skola mycket bättre än flertalet av medlemmarna i skolkommisionen.”

alltid att sätta sin prägel på undervisningen. Vissa elever kan endast bli föremål för uppmuntran och vård i specialklasser, av vilka föreligger stort behov.

En tankeställare för dagens läsare i samband med att grundskolans fostrande syftning så ivrigt framhålls, ger Hänningar (a. a. s. 23, var till betänkandet hänvisar), då han skriver: "Om man vågar att i korthet karakterisera ett helt tidevarvs pedagogiska uppfattning, skulle man kunna säga, att för medeltiden gällde uppfostran mer än undervisning..." Samma mening fortsätter: "en uppfostran, som avsåg att i tidiga år rikta den unges blick på det enda nödvändiga och göra honom till en Herrens lydige tjänare".

För att återgå till betänkandet är tydligen avsnittet om det medeltida undervisningsarbetet, klosterskolorna och jesuitskolorna insatt som exempel på "det tyngande och otidsenliga". Men i betänkandets första sidor är det fråga om de stora riktlinjerna, inte om undervisningsdetaljer. Får detta avsnitt sin följdriktiga avslutning i grundskolans tystnad beträffande det kristna arvet, när det gäller grundskolans allmänna målsättning?

Som uttryck för tendensen att skjuta undan kristendoms-kunskaps betydelse för skolans fostran kan man se förhållandet att under samlingsrubriken Förändringar i kursinnehållet behandlas kristendoms-kunskapen sist bland alla teoretiska ämnen. Kommentarer till kristendomsundervisningen är bra. Man anknyter till 1940 års utredning, som opponerat mot att tyngdpunkten i kristendomsundervisningen ligger på det historiska och krävt ett starkare framhållande av kristendomen som livsmakt i nutiden. Följande uppfattning deklarerar (s. 172):

"Skolkommisionen har först haft att ta ställning till frågan, huruvida kristendomsundervisning överhuvud skall meddelas i den obligatoriska skolan. Kommissionen har inte tvekat om att skolan på detta område har en mycket viktig uppgift att fylla. Varken hemmen eller av religiösa samfund underhållna skolor kan garanteras ge en pedagogiskt fullödig kunskapsmeddelelse om religionens värld, och den religiösa fostran, som där ges, kan inte garanteras vara så vidsynt och så psykologiskt riktig, som skolans i bästa fall kan vara och alltid bör sträva efter att vara. Ämnet kristendoms-kunskap ingår som ett led i den allmänna orientering i kunskapens värld, som skolan skall ge, och bör samordnas med övriga ämnen, så att orienteringen ger en enhetlig bild av människornas liv och

problem. Kommissionen betraktar det därför som en given sak, att ämnet kristendoms-kunskap skall behålla sin ställning som ämne på skolans schema."

Det betonas, att undervisningen i kristendoms-kunskap bör ha en etiskt fostrande syftning. Men påvisandet av handlingsnormerna och motiveringen för handlingsnormernas nödvändighet behöver ett komplement. Kristendomsundervisningen bör — främst för de mindre — ha som riktpunkt att förmedla trygghet. Barnen skall bibringas känslan av att de accepteras trots förekommande brister och ofullkomligheter. Känslan av trygghet, som kristendomsundervisningen skall söka stärka, får då den viktiga uppgiften att utgöra en barriär mot sådant, som barnen är rädda för. Det gäller att "bortarbeta deras missuppfattningar och vidskepliga föreställningar och på denna väg ge dem en starkare känsla av trygghet", heter det (s. 175).

En jämförelse mellan skolutredningens och skolkommisionens ovannämnda betänkanden ger vid handen, att båda ansluter sig till tanken på en målsättning för skolan, som kan uttryckas i sammanfattningen: bildningsidealets demokratisering. Skillnaden åter kommer fram i accentueringen. Medan skolutredningen talar för *bildningsidealets* demokratisering, inriktar sig skolkommisionen huvudsakligen på bildningsidealets *demokratisering*. Detta har till följd, att den sistnämnda genom sin samhälls- och människosyn, som torde vara influerad av Dewey, är kritiskt inställd till traditionsmassan.

III

SKOLBEREDNINGENS BETÄNKANDE, PROPOSITIONEN
OCH RIKSDAGSBESLUTET

Propositionen (s. 10) framhåller, att "skolberedningens betänkande saknar ett i egentlig mening historiskt avsnitt". I samma mening hänvisar propositionen till betänkandets tredje kapitel, vilket emellertid — med startpunkt i 1940 års skolutrednings betänkande — endast redogör för skolkommissionens principförslag med därav föranledda riksdagsbeslut. Dock omfattar betänkandet Grundskolan 800 sidor löpande text. Skolutredningen har i betänkandet Skolan i samhällets tjänst en undervisningshistorisk återblick. Den får anses som fullt tillräcklig av det skälet, att skolutredningen för sin del förordar en reformlinje, som på det hela taget bevarar kontinuiteten med skoltraditionen. För skolkommissionens vidkommande hade det däremot varit lämpligt med en brett upplagd historisk-pedagogisk skildring av det väsentliga området fostran. Motiveringen till en sådan ligger i skolkommissionens förordande av en delvis ny målsättning för skolan.

Eftersom ingenting i den vägen blev gjort, hade det varit så mycket större anledning för skolberedningen under åren 1957—61 att gripa sig verket an. Expertstab stod till förfogande. Man frågar sig, om inte skolberedningen skulle ha fått ett särskilt gott utbyte av en historisk utredning i samband med dess behandling av kulturarvet (s. 148), dess tal om orientering i den omgivande verkligheten och i det förflutna (s. 171) och dess utredning om det nutida allmänbildningsmålet (s. 181). Stora avgöranden skall fattas på basis av skolberedningens betänkande. Skolberedningen kan knappast försvara sin uraktlåtenhet med hänvisning till förefintlig litteratur på området. Det är nämligen mycket litet som finns i fråga om litteratur på fostrans område med svenska förhållanden i sikte. Fostran, etisk fostran samt fostran och bildningsideal, varomkring

vår avhandling kretsar, är föga behandlat av svenska pedagoger, filosofer och teologer.

Om skolberedningen tagit initiativ till en undersökning beträffande uppfattningen av fostran och bildning genom tiderna i svenskt undervisningsväsen, skulle troligen pregnantare satser om grundskolans målsättning ha kunnat formuleras på punkter, där nu remissinstanser levererat kritik.

Husén har i betänkandet författat åttonde kapitlet med rubriken Ett internationellt perspektiv på den obligatoriska skolan. Mest uppehåller han sig vid USA och Sovjet. England, vars skolsystem torde ha mer gemensamt med svensk skolsituation än vad USA:s och Sovjets har, synes intressera honom mindre.¹⁹ I varje fall har Husén föga att komma med, när det gäller engelsk skoltradition i stort. Han meddelar mestadels organisatoriska fakta i kapitlet utan idéhistoriska aspekter. Frågan om fostran och bildningsideal framstår inte för honom som aktuell, såsom kapitlet är upplagt. Men en komparativ pedagogik, som skall göra skäl för namnet, bör söka sig in på den idéhistoriska analysens område och inte låta den deskriptiva inriktningen dominera.

Jämsides med att kritik riktas mot skolberedningen för brist på historiskt underlag vid dess förslag till grundskolans målsättning, måste kritik riktas mot pedagogikens och teologins företrädare i landet. Under det tjuguariga reformarbetets gång inom skolväsendet kunde väl någon företrädare för ovannämnda discipliner ha insett behovet av att bearbeta begreppen fostran och bildningsideal. Det är på tiden att etablera kontakt mellan teologi och pedagogik.²⁰

¹⁹ Med rätta påpekar Sjöstrand, *Skolberedningen och differentieringsfrågan*, Stockholm 1961, s. 88 och 119, att "intresset för engelsk enhetsskola tycks av mycket att döma ha varit ganska ljumt i vårt land" samt att "obekantskap med bl. a. den engelska enhetsskolan" har lett till ensidig bedömning av differentieringsfrågan inom skolberedningen.

²⁰ Rodhe skriver i *Vår Lösen* nr 7/1962, s. 262, härom: "Det är påfallande, i vilken grad vårt land i jämförelse med andra länder saknar ett verkligt möte mellan teologi och pedagogik. Pedagogerna tänker utan att besväras av teologiska frågeställningar, teologer arbetar utan att ta upp de pedagogiska frågorna. Och så blir man ömsesidigt besviken över den andra sidans brist på förståelse.

I Tyskland förekommer sedan andra världskrigets slut en intensiv debatt på vetenskaplig nivå mellan teologi och pedagogik. Litteraturen är redan oöverskådlig. Våra grannländer Norge och Danmark är långt mer berörda av den de-

Tyska, danska och norska forskare har en hel del att lära de svenska härvidlag. Idéhistorisk forskning måste få större resurser i vårt land. Filosofisk pedagogik måste komma mer till sin rätt. Det är erfarenheter, som grundskolebetänkandet bl. a. givit.

Propositionen redovisar (s. 46—71) en mångfald yttranden beträffande skolberedningens förslag angående skolans målsättning. Skolöverstyrelsen ansluter sig till de anförda synpunkterna, vilka den sammanfattar på detta sätt:

”Skolans målsättning utgår från humanitetens och demokratiens ideal. I centrum för skolans verksamhet står den enskilde eleven. Skolans centrala uppgift är personlighetsfostran. Huvudansvaret för elevens fostran kommer dock alltså att vila på hemmet.

Aktning för elevens människovärde, personlighet och egenart bör prägla skolans verksamhet, samtidigt som skolan ständigt måste taga hänsyn till den gemenskap, varav den enskilde är en del. Skolan skall sålunda ge alla elever lika villkor för att utveckla sin personlighet och bli goda samhällsmänniskor. I enlighet härmed skall skolan söka främja den enskilda människans växt och utveckling, hjälpa de unga att växa in i en gemenskap med andra samt till dem förmedla nyttiga färdigheter och kunskaper. Inom det enhetliga målet personlighetsfostran kan urskiljas ett flertal delmål, vilka griper in i varandra.

Grundskolans mål är delvis nytt och ett annat än det hittillsvarande skolsystemets. Tyngdpunkten har väsentligt förskjutits från undervisning med begränsat kunskapsmeddelande syfte mot personlighetsfostran.

Skolan skall icke endast så nära som möjligt motsvara den aktuella samhällssituationen utan också främja samhällsutvecklingen.”

Inför grundskolans höga målsättning säger sig Karolinska institutets lärarkollegium hysa viss betänksamhet. Bollnäs stad påpekar, att beredningen skapat täckning för denna målsättning genom att räkna med ”utpräglat ideala förhållanden beträffande skollokalerna, läroböcker, undervisningsmateriel och framför allt lärarkrafter”. Kollegiet vid högre allmänna läroverket i Östersund anser, ”att skolan inte bör överskatta sina möjligheter att ge fostran och göra anspråk på att kunna förverkliga ett fostringsprogram av den i och för sig storstilade art, som skolberedningen presenterar” (s. 48).

batten än vad vi är. Framför allt gäller det Norge, som under de senaste åren haft en mycket livlig diskussion mellan teologi och pedagogik om skolans målsättning.”

Skolöverstyrelsens uttalande i citatet ovan, att ”huvudansvaret för elevens fostran kommer dock alltså att vila på hemmet” är enligt vår uppfattning en tankeställare. Grundskolans grund för fostrande verksamhet ligger i hemmet.²¹ Här är en idealisering föga på sin plats. Det är anmärkningsvärt, att skolberedningen inte levererar någon analys av hemmets situation i dagens Sverige. I många hem väntar man, att skolan skall ta huvudansvaret för elevens fostran. Hemmet kan det helt enkelt inte. I många hem motarbetar man medvetet och omedvetet skolans fostrande verksamhet. De föräldrar, som lärarna helst vill träffa vid föräldraaftnarna, kommer inte. Det råder en hemmets och familjens kris i landet enligt många uppfattning. Skilsmässofrekvensen är hög, många barn saknar hem i egentlig mening. Den syn på kärlek och äktenskap, som håller på att utbreda sig, vållar bekymmer. Jämsides med uppbyggnaden av skolan behövs en uppbyggnad av det svenska hemmet. Enbart standardhöjning är inte nog.

²¹ Se arbetet Vad händer med familjen? — artiklar av fem svenska sociologer, Stockholm 1959.

Segerstedt rubricerar sin artikel Familjen i utbildningens samhälle. Han skriver (s. 95): ”Familjen är en kärngrupp. Det kan man påstå, därför att den förutom kan ett samhälle inte överleva från en generation till en annan. Det är nämligen tre mål eller funktioner, som måste förverkligas i alla samhällen om de skall bestå över en längre tid. Dessa tre mål eller funktioner (jag använder termerna utan åtskillnad) är för det första fortplantnings- eller reproduktionsfunktionen, för det andra produktionsfunktionen eller anskaffandet av föda, skydd och andra nyttigheter och det tredje målet är uppfostrings- och utbildningsfunktionen”.

Längre fram konstaterar han (s. 104 f): ”Genom att funktionerna... flyttas ut ur familjen påverkas dess stabilitet och hållfasthet. Den förändringen kan man avläsa i det ökade antalet skilsmässor. Statistiken visar, att det är fler skilsmässor, relativt sett, i staden än på landet och fler i storstäderna än i de mindre städerna. Men överallt kan man notera en påtaglig tendens till ökning, vilket endast kan tolkas så, att även jordbrukarfamiljen genomgår en strukturförändring. Även när det gäller att förklara skilsmässorna kan man peka på en rad olika orsaker. En viktig faktor är den, att familjen fyller färre och färre funktioner och att det sålunda är färre band som håller medlemmarna samman. Man får ett mindre antal gemensamma intressen och det blir även lättare att lämna varandra när man inte har så många barn, sjuka och gamla att planera för. Inte heller har man arbetsredskap och andra produktionsfaktorer att ta hänsyn till. Framför allt är det naturligtvis av betydelse att man inte längre behöver varandra för att producera nyttigheter.”

Det gjorda konstaterandet i skolberedningens betänkande, att all undervisning också innebär fostran, är givetvis riktigt. Där ligger inget program för skolan och dess målsättning. Men universitetskanslern liksom Lärarhögskolornas och seminariernas lärarförbund samt Enskilda läroverkens förbund (s. 50 f.) framhåller betydelsen av att kunskapskravet kommer till sin rätt.

”I ett uttalande i anslutning till målsättningsfrågorna ger kollegiet vid *Katedralskolan i Lund* expressivt uttryck för en starkt kritisk syn på skolberedningens förslag över huvud taget”, heter det i propositionen (s. 49 f.), som bl. a. citerar följande:

”Beredningen diskuterar utförligt principerna för elevens såväl individuella som sociala fostran i grundskolan, det säges många väsentliga ting om personlighetsutveckling, arbetsfostran, fostran för fritiden, hälsofostran, fostran för familjelivet, allmänt grundläggande kunskaper och färdigheter, om allmänbildning och förberedande yrkesutbildning. Men som en röd tråd går genom hela betänkandet tankegången, att kunskapskontroll och allt vad därmed sammanhänger skall i görligaste mån undvikas. Det talas utförligt om samarbetets stora betydelse, mindre om vikten av den enskilde elevens prestationer, när han uteslutande är hänvisad till sig själv. Det ges en idealbild av en skolsituation, där allt på ett föga realistiskt sätt samverkar till det bästa trots de ofantliga svårigheter, som det nya skolsystemet måste föra med sig för dem som skall undervisa i det. Det talas mycket litet om att nio års skolgång åtminstone för dem som ämnar läsa vidare fram till någon examen, kostar möda och ansträngningar, kanske rentav medför motgångar och besvikelser. Sådant tillhör en svunnen tid; underbetygen är borta, kvarsittning skall i princip inte förekomma, och examina är avskaffade. Allt detta är konsekvenser av principen, att lärogången i den nioåriga obligatoriska grundskolan är enhetlig, att man skall erbjuda eleverna i stort sett samma utbildning, även om deras förutsättningar för att tillgodogöra sig den är mycket olika.”

Domkapitlens remissyttranden är i stort sett betingade av konstaterandet, att vid angivandet av skolans målsättning har skolberedningen undvikit begrepp som kristendom och kyrka. Vi har förut påpekat, att skolkommissionen tillämpar metoden att vid genomgången av de olika undervisningsämnena visa kristendomsundervisningen uppskattning samt respektera den såsom en nödvändighet, allt medan ämnesinnehållet förs åt sidan, då det gäller riktlinjerna för skolans målsättning. Metoden är tillämpad även i skolberedningens förslag.

I anslutning till propositionen (s. 55) må följande citeras av yttrandet från domkapitlet i Linköping:

”Att låta tyngdpunkten i skolans arbete falla på fostran är en allmän strävan i vår tid, lika lätt att iakttaga i en demokrati som USA som i diktaturstaterna på andra sidan järn- och bamburiddåer. Fostran är emellertid ett tomt begrepp, om det inte bestämmas vart fostran skall leda. Dess innehåll kommer att fixeras ganska annorlunda t. ex. i sovjetisk och i brittisk skollagstiftning. När skolberedningen försöker närmare fastlägga vad den svenska skolan skall fostra sina elever till, synes de mångskiftande formuleringarna inte komma längre än till en rent formalistisk målangivelse, mest frappant uttryckt, när skolans mål 'i korthet anges vara att söka hjälpa varje elev till en allsidig utveckling', och när det framhålles, att skolan 'skall medverka till den unges utveckling till en fri, aktiv, harmonisk och livsanpassad personlighet'. Bakom sådana bestämmelser synes ligga en människosyn, som utgår ifrån att människan i sig själv är god och kommer att utveckla goda egenskaper i den mån miljön tillåter dem att komma till uttryck. Utan att här ingå på en längre motivering vill domkapitlet hävda att en sådan antropologi är föga realistisk och direkt olämplig som grund för skolans målangivelse. Om denna målangivelse verkligen skall bli mer än tomma ord, måste den på ett helt annat sätt än vad skolberedningen gjort fyllas med innehåll, så att skolans arbetare tydligt och klart vet vart deras strävan att fostra de unga skall leda.

Man kan inte här nöja sig med den förklaringen att de överslätande och till intet förpliktande formuleringarna måste tillgripas därför att hela vår kultursituation är splittrad och bestämd av skiftande livsåskådningar eller brist på sådana. Det svenska samhällslivet är dock fortfarande i sin grundstruktur så dominerat av värderingar, som är hämtade ur det kristna evangeliet, att det får anses vara en huvuduppgift för den svenska skolan att i sin fostrande verksamhet som normer uppställa de krav, som kan härledas ur en kristen livssyn”.

På liknande sätt yttrar sig Frikyrkliga samarbetskommittén. Den framhåller, att uppfostringsarbetet är försvårat i våra dagar, eftersom svenska folket är splittrat, när frågan gäller, vilken livsåskådning man skall ansluta sig till. Å andra sidan ligger det enligt kommitténs uppfattning en viss rätt i påståendet, att man råkar in i en motsägelse om man rör sig med begreppet fostran utan att ha gjort klart för sig, på vilken livsåskådning man bygger. Frikyrkliga samarbetskommittén hävdar (s. 56):

”När den etiska fostran anges ha till uppgift att bibringa eleverna en klar uppfattning om de moraliska normer, som måste gälla i ett demokra-

tiskt samhälle, utgår man i själva verket från bestämda värderingar och förutsätter, att vissa moraliska normer är nödvändiga för att demokratin skall kunna fungera. Någon närmare analys av demokratiens grundvalar görs emellertid inte och normerna endast antydes. Samarbetskommittén har förståelse för svårigheten att åstadkomma precisering men vill framhålla, att en mera vägledande skrivning borde ha varit möjlig. Samarbetskommittén anser, att de kristna värderingarna har avgörande betydelse inte blott för demokratin utan även för folklivets sundhet över huvud taget.”

De här gjorda citaten kan måhända föranleda anmärkningen, att endast den kritiska inställningen är uppmärksam, medan instämmandena i skolberedningens förslag till grundskolans målsättning överhoppas. Men sedan grundskolans målsättning blivit i lag och stadga fastställd, finner vi det mindre viktigt att framhålla yttranden, som instämmer i skolberedningens förslag.

Vad i fortsättningen anföres, gäller inte skolberedningens förslag Grundskolan eller propositionen 1962:54. Det gäller grundskolans läroplan, dess kapitel om mål och riktlinjer.

Vi konstaterar först, att det enligt grundskolans målsättning inte är möjligt att driva en demokratisk doktrin.²² Vi efterlyser för det andra en analys av demokratiens grundvalar. Den är av nöden med hänsyn till att de sovjetiska satellitstaterna använder begreppet demokrati för att ange sitt stats- och samhällskick. Sovjet är inte främmande för att beteckna sig som demokrati till skillnad från det kapitalistiska statssystemet. Ju mer formalistiskt begreppet demokrati användes, desto lättare kan det fyllas med ett innehåll, som inte från början avsetts. Talet om social anpassning till samhället utgör en elastisk formulering i sammanhanget. Vi anser, att det

²² Jfr skolkommisionens utredning härav i betänkandets första kapitel. Jfr vidare prop. 1950:70 angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, s. 60—72 (Fostran i det demokratiska samhället).

I Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955 (s. 6) heter det: ”Till skolans uppgifter hör att vänja lärjungarna vid att inta en saklig och prövande inställning till olika problem och uppgifter. Skolarbetet bör därför uppmuntra lärjungarna att söka efter fakta och att respektera fakta, även då dessa är obekväma för de egna önsningarna. Även i fråga om värderingar bör en självständig inställning främjas. Lärjungarna bör varnas för suggestion och för benägenheten att följa första bästa auktoritet. De bör lära sig att uppmärksamma, att samma fråga ofta kan bedömas från olika utgångspunkter, och vänja sig vid att pröva och väga argument från skilda områden.”

ultimala målet behöver framhållas, när grundskolans fostrande verksamhet (fostran, att fostra, fostrargärning, personlighetsfostrande m. m. på samma ordstam förekommer i kapitlet mellan 35 och 40 gånger) återopas.

I arbetet Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen (s. 28) förekommer — i anslutning till Dewey²³ och USA — följande precisering av målet för den demokratiska fostran. ”Man kan ange”, heter det, ”fyra huvudsakliga mål för den demokratiska fostran,²⁴ nämligen 1) individens självförverkligande (självrealisering; förf. anm.) 2) yrkesförberedelser och ekonomisk fostran 3) social fostran och förmåga att handskas med medmänniskorna samt 4) medborgarfostran”. — Bortsett från det direkt olämpliga uttrycket ”handskas med medmänniskorna” innebär efter denna precisering av målet för den demokratiska fostran begreppen just genom sin formalistiska prägel föga nytt. Begreppen är gångbara öster som väster om järnridån, eftersom de är så vaga.

Begreppet humanitet kan enligt vår syn erkännas ha en klarare och entydigare innehållsprägel än begreppet demokrati. Bildning i dess relation till humanitet förekommer i kapitlet Mål och riktlinjer åtminstone fem gånger. Men när det gäller humanitet och dess historiskt förankrade relationer fostran-personlighet-bildningsideal, är det på sin plats att erinra om vikten av att presentera ett historiskt avsnitt till belysning av innebörden i begreppet bildning. Ett par sidor till i ett så viktigt kapitel kan inte spela någon roll, om innehållet och meningen blir klarare.

Tydligare blir vår kritik, då vi tar en sats ur Mål och riktlinjer som utgångspunkt. Sista satsen på s. 1306 lyder: ”Som samhällsinstitution har den (skolan; förf. anm.) i hög grad uppgiften att förvalta kulturarvet och att föra det vidare”. Vi frågar: Vad menas

²³ Deweys ställning som ”lärofader” för den moderna pedagogiken i USA, den progressiva pedagogiken, är inte så erkänd, som man kanske vill förmoda i Sverige. Se härom Husén, Skolan i ett föränderligt samhälle, Stockholm 1961, s. 46—51 (kapitlet John Dewey och den progressiva pedagogiken); vidare Tonårsskola i utbildningssamhälle — några studier i amerikansk pedagogik, Stockholm 1962, s. 21, 32.

²⁴ Se Husén, Ur psykologisk synvinkel, 2 upplagan, Stockholm 1958, s. 73—77, samt Pedagogisk psykologi, 2 upplagan, Stockholm 1962, s. 22—40 (kapitlet Uppfostran och undervisning i det moderna samhället).

med kulturarvet? Och vi förklarar, att vi anser den frågan onödig, om det hade gällt 1940 års skolutredning, eftersom dess åskådning är förankrad i den svenska traditionen. Men frågan i samband med grundskolans mål och riktlinjer är befogad. Skälen är fyra, nämligen 1) grundskolans delvis nya målsättning jämförd med det gamla skolsystemets 2) därav betingad frigörelse från traditionen 3) framhållandet av demokratiseringen²⁵ 4) tystnaden i fråga om kristendom och det kristna arvet.

Från grundskoledebatten i RD må erinras om några inlägg.

Statsrådet Ragnar Edenman yttrar i AK:²⁶ "En fortlöpande diskussion om utbildningens betydelse kommer att väcka allt fler unga människor till insikt om nyttan av att skaffa sig bättre utbildning, och bättre utbildning är i de flesta fall liktydigt med längre utbildning. Det kommer med andra ord att bli ett enormt tryck på utbildningssektorn, som redan är en av de största i samhället. Skolpolitiken måste därför i fortsättningen med än starkare skäl än hittills sättas in i de stora samhällspolitiska perspektiven. Den an-

²⁵ Tingsten (Den svenska socialdemokratiens idéutveckling, I — i samlingsverket Den svenska arbetarklassens historia, I — Stockholm 1941, s. 42) gör efter en utläggning av kyrkans inställning till socialdemokratien före sekelskiftet i vårt land följande sammanfattning: "Kyrkans ställning till den sociala frågan och särskilt till socialdemokratien kan sålunda schematiskt karakteriseras genom de tre ärkebiskoparna Reuterdahls, Sundbergs och Söderbloms refererade uttalanden. Reuterdahl representerar den oreflekterade sociala konservatism, som var naturlig före de radikala rörelsernas framträngande. Den bestående samhällsordningen, de ekonomiska olikheterna, tedde sig självklara; kyrkans män hänvisade till jordelivets ringa betydelse och det flyktiga och bedrägliga i all timlig lycka. Under den socialrevolutionära och marxistiska socialismens tryck blev en samtidigt mild socialreformatorisk och aggressivt samhällsbevarande inställning dominerande; den får sitt mest auktoritativa uttryck i Sundbergs stora angrepp mot socialismen 1891. Söderblom, som blev ärkebiskop samma år som socialdemokratien blev landets största parti, hade redan långt tidigare givit uttryck åt en toleransens linje, vars kyrkopolitiska värde allmänt insågs, då socialismen närmade sig statsmakten, och som blev religiöst möjlig genom socialismens växande moderation."

Gustafsson, B. (Socialdemokratien och kyrkan 1881—1890, Lund 1953) har väsentliga synpunkter att andraga i sammanhanget, bl. a. då han i kapitlet Den kyrkliga opinionen och klassattityden talar om den ekonomiska och politiska skiktningen samt bildningens skiktning.

²⁶ RD 1962, AK nr 22, s. 49.

går oss alla. Det är därför skolreformen också är en stor samhällsreform."

Kommunisten Helmer Holmberg:²⁷ "När andra världskriget slutade och högertendenserna i politiken led nederlag till förmån för ett socialistiskt och allmänt demokratiskt tänkesätt, blev det också slut på den borgerliga dominansen i svensk skolpolitik. Nu kom också kommunisterna med i skolutredningen, men framför allt påverkades utvecklingen av de massrörelser, som gick ut på att alla förhållanden i vårt land skulle omgestaltas i en socialistisk riktning."

Centerpartiets ledare Gunnar Hedlund:²⁸ "Man talar om social fostran, och det kan vara en god term. Man kan lika gärna säga fostran för livet och för den mänskliga samlevnaden. Men oavsett vilket uttryck man använder måste fostran vara en ofrånkomlig del av skolans arbete. Det lär inte heller vara lätt att skilja ut det fostrande momentet från det undervisningsmässiga. Men — det vill jag särskilt understryka — det är främst när det gäller målet och utformningen av denna fostran, som de samlande värderingarna och synsätten måste få göra sig gällande."

Högerpartiets ledamot Eva Karlsson:²⁹ "Vår komplicerade värld ställer stora krav på skolan både rent kunskapsmässigt och när det gäller fostran. Vi har inte råd och inte rätt att låta någon enda elev, oavsett begåvningsstyp, gå miste om det mått av kunskaper som vederbörande kan anamma och som kan ha betydelse för honom eller henne. Detta gäller både praktiskt och intellektuellt inriktade elever."

Folkpartisten Eric Källqvist:³⁰ "Vi inför, brukar det heta, en nioårig skolplikt. Jag skulle hellre vilja säga en nioårig skolrättighet... Det skall vara en rättighet för våra ungdomar och våra barn att gå i en skola och få en utbildning. Det skall inte vara en skyldighet."

²⁷ RD 1962, AK nr 22, s. 128.

²⁸ RD 1962, AK nr 22, s. 97.

²⁹ RD 1962, AK nr 22, s. 50.

³⁰ RD 1962, FK nr 22, s. 35 f.

IV

KRISTENDOMSKUNSKAP OCH SAMHÄLLSKUNSKAP

När vi går över till undervisningsämnena kristendomskunskap och samhällskunskap, påkallar först vissa motioner vid RD 1962 vår uppmärksamhet. Det är fråga om tre motionspar i FK och AK, varvid motionerna i varje par är likalydande³¹ — i sak gäller det sålunda tre förslag. Samtliga dessa motioner blir avslagna.

Förslag väckes om att undervisningsämnet kristendomskunskap bör få namnet ändrat till religionskunskap. Detta namn skulle enligt motionärerna bättre täcka undervisningens faktiska innehåll med dess utblickar över världsreligionerna. Förslaget avvisas med hänvisning till kristendomens särställning i hela vår kulturkrets,³² vilket motiverar, att ämnesinnehållet främst inriktas på kunskapsmeddelelse, orientering, i kristendom. I ämnet skall det vara fråga om en saklig och okonfessionell³³ undervisning, dvs. en undervis-

³¹ RD 1962, motioner nr I:577 — II:681, nr I:581 — II:698, nr I:582 — II:702.

³² Jfr propositionen, s. 72, där det heter: "Religionen hör till den verklighet, uttalar beredningen, som skolan har att orientera i och ge kunskap om. Den kristna religionen är en väsentlig del av grundvalen för de etiska och sociala värderingar som vårt samhälle och vår samlevnad bygger på. Kunskap om kristendomen är nödvändig för förståelsen av västerlandets kultur- och samhällsliv såväl i gångna tider som i nutiden. Skolans religionsundervisning måste därför i vår kulturmiljö i första hand vara en undervisning om kristendomen: de bibliska skrifternas innehåll, kristendomens historia och samfundsformer samt kristen trosuppfattning och etik. Men även kunskap om de icke-kristna religionerna hör till den orientering som skolan skall ge. Detta är särskilt angeläget i en tid, då kontakterna mellan folk och kulturer blir allt livligare och alltmera oumbärliga. Eleverna bör emellertid också få kännedom om de strömningar som satt de religiösa sanningarnas värde i fråga."

³³ Termen konfessionslös synes bli utbytt mot termen okonfessionell, vilken

ning, som inte har till syfte att inlemma de unga i det ena eller andra samfundet. Undervisningen om de kristna kyrkorna och genom dessa perspektiv om kristendomens olika uttrycksformer skall komma till sin rätt. En begränsning till lutherdomen strider mot den karaktär, som undervisningen i kristendomskunskap skall ha. De senaste årens läroböcker ger också belägg för att de nya intentionerna varit vägledande. Det är givetvis ämnets innehåll och karaktär, som fört till resultatet, att Svenska kyrkan och frikyrkorna nu är samsynta, vad beträffar kristendomskunskapen i skolan.

Ett beaktande av kristendomskritiken skall enligt skolberedningen komma i fråga vid undervisningen — eleverna bör få kännedom om strömningar, som satt de religiösa sanningarnas värde under debatt, menar man. I ett gemensamt yttrande från Sveriges folkskolläraryrkeförbund, Sveriges folkskolläraryrkeförbund och Sveriges småskolläraryrkeförbund över skolberedningens betänkande framhålles i samband med läroplanen för kristendomskunskap, att risk kan föreligga, att kristendomskritiken blir överbetonad. Därigenom kan eleverna bibringas en negativ inställning till kristendomen.

Förslag väckes även om att ämnet kristendomskunskap helt skulle utgå från årskurs 9 och dess veckotimme på vissa linjer i stället överflyttas till samhällskunskap. På linjer i årskurs 9, där kristendomskunskap enligt propositionen ej förekommer, skulle från det praktiska ämnesområdet tagas en veckotimme och läggas till samhällskunskap. Detta ämne finge därigenom en förstärkt ställning, vilket vore synnerligen önskvärt, i årskurs 9, varvid bl.a. livsåskådningsfrågor och samhällsdebatt skulle kunna beredas ökat utrymme inom samhällskunskapens ram. Motionerna aktualiserar ånyo den spänning, som i fråga om meddelandet av etisk fostran föreligger mellan ämnena kristendomskunskap och samhällskunskap enligt radikal uppfattning. Uppfattningen har kommit till uttryck vid fortsättningskolans utformning 1918 och vid förslagsvis Oscar Olssons motion i FK 1930.

Slutligen väckes förslag utifrån en annan grundsyn än den före-

sistnämnda verkar mjukare. Så t. ex. i Lunds domkapitels yttrande över skolberedningens betänkande.

gående om att kristendomskunskap skulle ingå med en veckotimme på samtliga linjer av årskurs 9.³⁴ Därjämte skulle kristendomskunskap ingå på samtliga linjer av de planerade tvååriga fackskolorna, vilka enligt propositionen är avsedda att utgöra grundskolans påbyggnad. Denna motion har i FK undertecknats av 17 och i AK av 54 ledamöter från skilda partier.

För kristendomskunskapens vidkommande innebär grundskolebeslutet, att ämnet är obligatoriskt i årskurserna 1—8 samt inom årskurs 9 med en veckotimme på respektive den gymnasieförberedande (9g), den humanistiska (9h), den tekniska (9t), den merkantila (9m) och den socialekonomiska (9s) linjen. Däremot är ämnet uteslutet — liksom vad fallet är inom mosvarande linjer på försöksskolans högstadium — från de mer yrkesbetonade linjerna av årskurs 9, nämligen den mekaniska (9mek), den handelsbetonade (9ha), den hushållstekniska (9ht) och den allmän-praktiska (9p) linjen. På den humanistiska fackskolan blir ämnet företrätt, medan det kommer att saknas på den tekniska, den merkantila och den social-ekonomiska fackskolan. Kristendomskunskap hänföres till gruppen orienteringsämnen samt är i timplaner etc. placerat närmast efter svenska, matematik och främmande språk i nämnd ordning. Ämnets betydelse för etisk fostran³⁵ framhålles. Men det tilldelas härvidlag ingen rangplats — skolans fostrande verksamhet kan inte begränsas till något eller några undervisningsämnen. Det heter härom i propositionen (s. 36): ”Genom den etiska fostran skall eleven bibringas en klar uppfattning om de moraliska normer som måste gälla i ett demokratiskt samhälle. Medlet för denna fostran till en etisk inställning är inte bara upplysning om lagar och regler ute i samhällslivet utan framför allt skolans eget liv och arbetet där”.

Om samhällskunskap heter det i skolkommissionens betänkande (s. 165):

”Behovet av grundliga insikter i samhällskunskap växer. De sociala företeelserna blir allt mer sammansatta och allt mer betydelsefulla för den

³⁴ Jfr propositionen (s. 162) angående olika remissinstansers syn på kristendomsämnets timantal.

³⁵ Jfr Läroplan för grundskolan (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60), s. 221 och 230.

enskilde. Önskemål framföres, att skolan skall bereda plats åt nya tidskrävande sociala kursmoment, bland annat ekonomiundervisning och yrkesorientering. En effektivare undervisning begäres vidare i tidigare införda moment, t. ex. nykterhetsundervisning och familjekunskap. Kommissionen anser därför, att en kraftig förstärkning av undervisningen i samhällskunskap måste ske. Samhällsundervisningen måste sträcka sig genom hela medborgarskolan. Men en kvantitativ förbättring är inte nog. Lika viktigt är det, att ämnet lägges upp så, att det fångar elevernas intresse. En systematisk översikt över statsförvaltning och dylikt får inte utgöra ämnets enda eller väsentliga innehåll.”

Skolberedningens förslag om samhällskunskapen har kritiserats av Kooperativa förbundet, som tydligen anser, att intentionerna enligt ovan inte infriats. Enligt propositionen (s. 162 f.) gör Kooperativa förbundet ”en jämförelse mellan samhällskunskapens och de övriga orienteringsämnenas utrymme på schemat enligt de föreslagna timplanerna och säger sig inte kunna undgå att dra slutsatsen, att det för den nya skolan så utomordentligt betydelsefulla ämnet samhällskunskap har fått en alltför styvmoderlig behandling. Förbundet vill starkt ifrågasätta, om inte en omDispositionering av tiden, särskilt i fråga om orienteringsämnena historia, geografi, naturkunskap och kristendomskunskap, skulle kunna företagas”.

Med utgångspunkt från gymnasiets kursplan för samhällskunskap har Swedner³⁶ gjort några kritiska kommentarer beträffande ämnesuppläggningsen, vilka har sitt värde även för grundskolans vidkommande. Han förordar en disposition för ämnet, ”där man som utgångspunkt tar de viktigaste sociala institutionerna i den ordning eleverna kommer i kontakt med dem under sin egen utveckling”. Det är den naturliga angreppsvinkeln. Hans dispositionsförslag är en konkret utläggning av skolkommissionens ovan redovisade synpunkter på samhällskunskapen, tillika en anknytning till Rydéns lärobok Medborgarkunskap och grundskolans anbefallda huvudmoment för ämnena hembygdskunskap och samhällskunskap. Swedner presenterar följande disposition:

³⁶ Swedner, En annan sorts samhällskunskap, FLS-aktuellt nr 1/1963, s. 5 f. (Medlemsblad för föreningen lärare i samhällskunskap).

Familjen
 Skola och utbildning
 Massmedia
 Arbetslivet
 Samhällsklasser och rasgrupper
 Bebyggelsemiljöer
 Statsförvaltningen och lokala administrationer
 Rättsväsendet
 Samhällsekonomin
 Politiska organisationer
 Ideella organisationer
 Religiösa samfund och grupper

Till samhällskunskapen hör enligt ämnets natur en orientering om de politiska, ideella och religiösa sammanslutningarna och åskådningarna. Det är på sin plats att här erinra om det förut gjorda citatet av Serdén, vari han uttalar, att medan intolerans och fanatism i religiösa frågor vikit, har sådana uttryck kommit till synes i anslutning till de politiska åskådningarna. Det torde vara uppenbart, att vissa moment i ämnet samhällskunskap är ömtåliga för läraren att handskas med inför klassen.

Därför är det frapperande, att departementschefen "med skärpa" framhåller objektivitetskravet i samband med kristendomsundervisningen, medan han inte framhåller kravet i samband med annat enskilt ämne, varvid samhällskunskap närmast kommer i åtanke. Fostran i skolan måste bl. a. sägas innebära, att läraren överför värderingar till eleven, verkar för idealbildning hos denne. Detta är inte objektivitet. Departementschefen framhåller nu — till skillnad från företrädaren Josef Weijne — ensidigt, att kristendomsundervisningen skall vara objektiv. Då gör man sig osökt den frågan, om han menar, att fostran skall i objektivitetens namn inta en särställning i just kristendomsämnet. Klarhet kan inte på nuvarande stadium sägas råda om vad som menas. Thorvald Källstads yttrande nedan kan av både meningsfränder och företrädare för andra uppfattningar betecknas som alltför välvilligt mot kristendomsundervisningen samt alltför personligt tolkat.

Departementschefen skriver (propositionen, s. 73):

"Jag vill vidare och kanske med än större skärpa än beredningen betona dess uttalande, att kristendomsundervisningen måste bedrivas så, att

den inte kommer i strid med kravet på tanke- och trosfrihet. Därför skall den vara objektiv i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om olika trosåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning. Den fundamentala principen skall här upprätthållas, att eleverna skall fostras till självverksamhet, självständigt tänkande och personligt ställningstagande. Om skolan med vidsynhet och tolerans ger kännedom om skilda åskådningar, som rymmes inom och utom kristendomen, grundlägger den hos eleverna förståelse, aktning och respekt för oliktankande samt hjälper dem själva fram mot en personlig livsuppfattning".

Källstad,³⁷ medlem i RD:s särskilda utskott, det s. k. skolutskottet 1962, har offentliggjort sina synpunkter på utskottets uppfattning rörande kristendomsundervisningens objektivitet. I anledning av departementschefens ordalag kunde man misstänka "ett krav på att kristendomsundervisningen skulle stå i särklass i fråga om objektivitet". Källstad framhåller, att det sagts ifrån, att skolan inte skall vara dirigerande eller tvingande i livsåskådningsfrågor; samtidigt bygger skolans fostrande verksamhet på humanitetens och demokratiens ideal och värderingar, varvid orientering i och kunskap om kristendomen skall meddelas. Här består en svårighet, vilken Källstad demonstrerar på följande sätt: "Skolan har en viss ideologisk grund och den har en målsättning för sin fostran, men samtidigt skall fostran objektiveras. Det är förståeligt att tanken på kylig neutralitet och opersonlighet smugit sig in. Men hur ska man kunna vara kyligt neutral t. ex. inför nazismen?"

Speciell uppmärksamhet tillkommer det påstående, som Källstad gör, nämligen att "varken skolberedningen, ecklesiastikministern eller skolutskottet stod främmande för att genom denna undervisning (i kristendoms-kunskap; förf. anm.) *normer och livsideal* kan förmedlas, som är av betydelse för elevernas personliga utveckling och som fostrar till sanningssökande och livsallvar".

I artikelns fortsättning framhålles, att "objektivitet och lärarens personliga engagemang för sitt ämne är helt förenliga ting". För att undvika missförstånd är förklaringen tillfogad, att "det är givetvis fråga om ett engagemang utan agg och ensidighet och med den absoluta viljan till andras frihet som grundläggande drag".

³⁷ Kristendomslärares förenings årsbok 1962, s. 42—46 (Fostran och objektiv kristendomsundervisning).

Källstad sammanfattar sina synpunkter i personliga ordalag men tydligen med känsla av att företräda såväl skolberedningen som ecklesiastikministern och skolutskottet. Han skriver: ”Jag fattar alltså objektivitet som respekt för saken, respekt för individen, respekt för bibelns och kristendomens budskap liksom för skilda religioners och livsåskådningars synsätt. Respekt för elevens och lärarens uppfattning måste då gälla både den som bekänner sig som kristen och den som är agnostiker eller ateist”.

Som belägg för att i enlighet med ämnenas karaktär ömtåliga undervisningsmoment ingår i såväl kristendoms-kunskap som samhällskunskap, samtidigt som belägg för att samma inställning bör råda, då dessa ämnen är på tal, vill vi slutligen anföra Josef Weijnes anvisning:³⁸ ”I undervisningen får läraren icke glömma den hänsyn han är skyldig hemmen. Strävan efter objektivitet bör genomgå all undervisning, men den blir brännande framför allt inom kristendoms- och samhällsundervisningen. Skolans skildring av förhållanden och företeelser måste i sådana sammanhang vara på en gång taktfull och sann.”

* *

*

Avslutningsvis vill vi ge några kyrkomötesglimtar i anslutning till den här behandlade skolreformperioden.

I KM:s skrivelse³⁹ till Konungen nr 31/1946 anhålles bl. a., att ”detta ämne (kristendomsämnet; förf. anm.) överhuvud taget måtte inom hela vårt skolväsen få en ställning, som svarar mot dess bildningsvärde och dess fostrande betydelse”.

Utökningen av skolplikten får som konsekvens vissa samordningsproblem beträffande skolundervisningen och konfirmationsläsningen. Motion nr 36 vid KM 1948 riktar uppmärksamheten på denna fråga.

Vid KM 1951 gör första tillfälliga utskottet följande uttalande⁴⁰

³⁸ Propositionen 1950:70, s. 367.

³⁹ Föranledd av motion nr 1, behandlad i tillfälliga utskottets skrivelser nr 1 och 12.

⁴⁰ Betänkande nr 9 i anledning av motion nr 92.

vid behandling av en motion gällande kristendomsundervisningen: ”Vårt folks allmänna religiösa bildning har utan tvivel sjunkit, detta på grund av djupt liggande orsaker som till väsentlig del äro att söka utanför skolans inflytelsesfär. Denna tendens innesluter faror såväl i kulturellt som i religiöst-etiskt avseende. På skolans liksom på kyrkans undervisning faller därför allt tyngre ansvar för folkets religiösa upplysning. Skolans uppgift härvidlag kan knappast skattas för högt och bör på allt sätt stödjas. Både med hänsyn till de erfarenheter som vunnits sedan år 1919 och icke minst med tanke på den försöksundervisning som begynt måste betydelsen av fast kunskap i kristendomsämnet med eftertryck inskärpas”.

Kyrkans omsorg om goda läroböcker i kristendoms-kunskap framträder i yttrandet,⁴¹ att det synes vara ”motiverat, att kyrkan visar sitt intresse för skolans kristendomsundervisning genom att . . . i sin mån underlätta arbetet för tillkomsten av innehållsligt och pedagogiskt högtstående läroböcker”. I samma yttrande framhålls, att de religionspedagogiska problemen har i Tyskland ”rönt en helt annan uppmärksamhet än i Sverige och varit föremål för grundlig bearbetning”.

Även vid KM 1958, då andra frågor står i centrum för intresset, förekommer ett par motioner med sikte på skolans kristendomsundervisning.

⁴¹ 1953 års KM:s utredningsnämnds betänkande nr 2 (i Bihang till KM 1957).

Avslutning

FOSTRAN — JÄMFÖRELSE MELLAN SVENSK
OCH ENGELSK OBLIGATORISK SKOLA I
VÅRA DAGAR

Av föregående kapitel har framgått, att 1940 års skolutredning i hög grad anknyter till den svenska skoltraditionen. Däremot betonar 1946 års skolkommision, att "skolans demokratisering som mål för skolreformen innebär ett konstaterande av att vår skola i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna".¹

Medan skolutredningen kan sägas ha det nyhumanistiska bildningsidealet för ögonen, varvid den också omnämner Tegnér, accentuerar skolkommisionen demokratiseringen på ett sätt, som efter hand för till ett avståndstagande från traditionen. Det är betecknande, att grundskolepropositionen redan på första sidan talar om "en radikal avvikelse från tidigare tradition inom svenskt skolväsen" samt några sidor längre fram konstaterar, att "skolberedningens betänkande saknar ett i egentlig mening historiskt avsnitt". Grundskolan innebär i flera avseenden en avvikelse från den svenska skoltraditionen.

Vad som i större utsträckning än i grundskolan kommer till synes vid konfrontation med engelsk obligatorisk skola av i dag, är just den senares förankring i skoltraditionen. Så är det icke heller varje folk beskärt, att vid en historisk bakgrund till skola och undervisning kunna åberopa fakta som dessa:

"England has a long tradition of secondary education. The grammar schools, which made provision for poor scholars as well as others, were secondary rather than primary schools; they prepared their pupils, by way

¹ Skolkommisionens betänkande, s. 1 f. — Citatet här är komprimerat.

of the universities, mainly for the learned professions, especially the Church and the Law. Latin and, later, Greek were the essential subjects. 'Grammar' meant Latin grammar. The classic period for the foundation of endowed grammar schools — such as Shrewsbury, Christ's Hospital, Repton and Rugby — was the sixteenth century, when England was feeling the influence of the new learning of the Renaissance; but Winchester dates from 1382, and Eton from 1440, while King's School, Canterbury, claims to trace its origins back to the time of St. Augustine. All these are now classed as 'public schools'. Many grammar schools less famous than these but not dissimilar in origin were founded before 1500, and many of the sixteenth-century foundations were really re-foundations of pre-Reformation schools. Oxford and Cambridge Universities date from the twelfth century, and their oldest colleges were founded in the thirteenth century."²

De engelska myndigheterna har gått till verket att reformera skolan med djup respekt för det historiskt givna och med hänsyn till den formella bildningens värde. Hellre än att understryka motsatsförhållandet gammal skola — ny skola tycks man i England ha valt synsättet att framhålla kontinuiteten, som tydligt ger sig till känna mitt i skolans omdaningsprocess. Kanske kan man våga påståendet, att det bär engelsmannen emot på det personliga planet att försöka göra allt lika överallt. En sådan inställning synes i varje fall präglade myndigheternas handlande, då det gäller utformningen av stadgor beträffande skolväsendet.

Författarens erfarenhet från skolstudier i England överensstämmer med följande uttalande:

"The British system of education combines variety with freedom. Its most characteristic features are the decentralisation of administration, the prominent part played by voluntary agencies, and the freedom of teachers from official direction. Teachers are not civil servants, since they are not employed by the central Government but by the local education authorities or the governing bodies or managers of schools. Head teachers are free, within wide limits, to organise their schools according to their own ideas, and teachers generally are not bound by official instructions as to syllabus, textbooks or teaching methods."³

² Education in Britain, Revised November 1960; Central Office Of Information, London, s. 4.

³ Education in Britain, s. 1.

Befolkningsstrukturen är en väsentlig faktor i sammanhanget. Skolpolitiska beslut måste innebära hänsynstagande till Skottland, Wales och Nordirland — den skotska och irländska skolans historia har under lång tid inte sammanfallit med den engelska skolans historia. Det sagda aktualiserar påpekan, att England — rättare Förenade konungariket Storbritannien och Nordirland, the United Kingdom — inte är så enhetligt, som svensken kanske tänker sig i analogi med sina förhållanden och vartill namnet England inbjuder att tänka. På sina håll i Skottland är fortfarande gaeliska modersmålet, liksom på sina håll i Wales walesiska (Welsh; talat av cirka 500.000) är modersmålet. Varken Skottlands, Wales eller Nordirlands keltiska invånare är trakterade av att uppfattas som engelsmän — de håller styvt på sig och sitt samt reagerar häftigt mot de egentliga engelsmännens eventuella tendenser att centralläsa från London. Detta sätter sin prägel på skolförhållandena. Elasticitet och frihet för skolledarna på lokalplanet att lägga upp arbetet efter eget huvud — det är företeelser, som skolledare med eftertryck och stolthet gärna framhåller för besökaren.

Vad som framhålles såsom en styrka för Sveriges land och folk, nämligen att icke lida "under skarpa motsättningar i fråga om religion, ras eller språk"⁴ kan leda till en inte önskvärd likformighet, där individualiteten löper risk att gå förlorad.

Etisk fostran i kombination med fysisk har av ålder betraktats som typiskt uttryck för engelsk skola, och arrangemangen för sport och idrott är på många håll imponerande. Den engelska skolans starka inslag av traditionalism har ett mäktigt stöd i de internatskolor, som i mycket kommit att präglade engelskt kulturliv. De främsta och ryktbaraste av dessa independent schools går i England under beteckningen public schools, vilket är värt att notera. Några sådana skolor med gamla anor har omnämnts ovan. De i Sverige förefintliga, exempelvis Lundsberg, grundad 1896, och Solbacka, grundad 1901, har närmast engelska förebilder. Internatskolor för pojkar liksom för flickor — flickskolor dock i mindre antal — är i England rikt förekommande; om mixed schools är det härvidlag inte fråga. Även med hänsyn tagen till befolkningens storlek jämfört med den svenska utgör som bekant

⁴ Skolutredningen (SOU 1944/20), s. 48.

det engelska internatskolsystemet en väsentlig faktor. England som moderlandet i ett imperium intill 1940-talet med internationella kontakter av stora mått har givetvis erbjudit speciella förutsättningar för internatsystemet — föräldrar med tjänst utanför moderlandet har haft behov av att överlämna sina barns uppfost-
 ran åt andra, varvid internatskolan för de flesta kommit i första hand. Här har det engelska gentlemannaidealet och sinnet för team spirit, fair play och good loser omhuldats, även om skönhetsfläckar⁵ inte kunnat undgå. En demokratisering av flera dylika skolor har inletts från 1940-talet, främst genom ökning av antalet stipendier samt friplatser.

I samband med internatskolsystemet ter det sig som en truism att speciellt framhålla den fostrande verksamheten — hela systemet är uppbyggt på denna. Internatskolan har i väsentliga delar övertagit hemmets roll och påtagit sig ansvaret för elevernas fritid samtidigt som undervisning meddelas.

Att tala om education in Britain utan att fixera internatsystemets roll torde tillhöra det omöjliga. Vi citerar:⁶

"The public school is a characteristic English institution which has made a notable contribution to English education. Many public schools . . . have some income from endowments. All are controlled by their own boards of governors. A public school is often, although not necessarily, a boarding school. The usual age of entry to the independent public schools for boys is 13 and the leaving age about 18 . . . Public schools have emphasised the importance of character-building, and in these schools were

⁵ Vi syftar på förekomsten av homosexualitet vid public schools, i litteraturen belagd bl. a. genom Robert Graves självbiografi 1929 *Goodbye to all that* (svensk översättning 1930), där Charterhouse figurerar i sammanhanget. Cyril Connolly, som en gång var frielev vid Eton, kommer in på temat i sin bok *Enemies of promise*, 1938. Med utgångspunkt från två memoarböcker, nämligen Alec Waugh's *The early years of Alec Waugh* samt John Wain's *Sprightly running*, levererar Allsop i *Daily Mail* (13/9 1962) ett angrepp på internatskolsystemet. Att utdöma hela detta för vissa avigsidors skull eller onyanserat kalla systemet odemokratiskt kan givetvis inte befinnas riktigt. Däremot är en fortgående demokratisering av nöden. Skolor för både pojkar och flickor är det naturliga; där detta förhållande ej snarast kan komma till stånd, bör ungdomarna beredas möjligheter att komma samman till kamratträffar, dansaftnar o. d.

⁶ *Education in Britain*, s. 22.

developed the prefect system, whereby day-to-day discipline is largely maintained by the pupils themselves, and the house system, whereby a school is divided into groups of about 50, each under the care of a housemaster. The public school is also characterised by a high staffing ratio and a high proportion of pupils doing advanced work. Services in the school chapel and religious teaching are an essential part of the life and education of the public schools and many of the larger independent schools are linked to a particular religious denomination."

Det är nu av vikt att poängtera, att the comprehensive school, namn på det engelska skolsystem, som har störst likhet med grundskolan, vad intentionerna beträffar i ganska stor utsträckning hämtat mönster från the public school. I samband med vårt tema betyder detta:

1) att fostran intar en så pass självklar ställning i den engelska skolan, att begreppet icke bereds samma utrymme som i Sverige angående skolans mål; vidare att man ej i England på samma sätt som här upplevt en motsättning mellan fostrande och undervisande moment,

2) att någon opinion i stil med den svenska mot kristen fostran och verksamhetsformer som gudstjänster och andaktsstunder i skolans värld ej är tillstädes — på det hela taget synes myndigheter, skolledare, lärare och elever uppfatta den kristna linjen som självklar på samma sätt som skolans fostrande verksamhet betraktas som självklar; även föräldrarna ställer sig lojala,

3) att någon radikalism gentemot skoltraditionen ej gör sig nämnvärt gällande och att press och allmänhet i England avvisar, vad man uppfattar som överbetonade motsättningar.

Det får räcka med att hänvisa till ett konkret område för belysning av påståendet, att public-school-systemet tjänar som mönster för comprehensive-school-systemet. Vi siktar på den sociala fostran förmedlad genom the house-system. Det torde vara det betydelsefullaste området, när det gäller skolans sociala fostran, och det är inte alldeles utan tillämpning i svenskt skolväsen av i dag.

Redan 1947 skriver Greta Hedin⁷:

⁷ Hedin, *Engelsk uppfostning — Tradition och nyskapelse*, Stockholm 1947, s. 81 f.

I anslutning till modersmålsundervisningen heter det (s. 157): "Det engelska

”I England är (däremot) skollivet som helhet det fundamentala, och det bygger... på andra enheter än klassens. Genom hela skolan går en vertikal uppdelning i olika 'houses', hus. Denna härstammar, som namnet anger, från internaten, där eleverna bor och har sin varelse i olika hus, men den efterbildas allmänt i dagsskolorna... Husen brukar ha sina namn. I en Grammar School kan man t.ex. möta atenare, spartaner, romare, kartager. I en Modern School kan man finna husen uppkallade efter upp-täckare, vetenskapsmän och andra kulturpersonligheter eller efter fram-trädande personer i skolans eller traktens liv och historia. Husen brukar också ha sina egna färger, som det gäller att kämpa för. De är nämligen inställda på tävlan med varandra... Husen är ett vittnesbörd om hur starkt gruppsolidariteten utnyttjas i engelsk uppfostran. Solidariteten mot huset är emellertid till sist ett led i den viktigare solidariteten mot skolan, och man får alltså redan i skolan ett åskådningsexempel på problemet att mot varandra väga olika slag av lojalitet, något för engelskt liv mycket fundamentalt.”

Karl Axel Kalin⁸ skriver 1960 om samma system, sedan han påpekat, att en comprehensive school fullt utbyggd måste bli en stor skola:

”För att motverka de olägenheter som följer med en stor skola, vantrivsel, trängsel, stora avstånd och en operoslig atmosfär, har man försökt olika organisationsformer. Det mest intressanta exemplet i den vägen såg jag i Coventry. Där har man byggt upp skolorna på s. k. house-bases. Idén härrör från Public Schools och går kort och gott ut på att varje elev ska tillhöra en grupp (house), som utgör ett tvärsnitt av elevuppsättningen. Vid intagningen av nya elever fördelas 360 st. först i två stora grupper, 'hus', A och B efter elevernas betygssumma, så att nr 1, 3, 5 osv. kommer i A och 2, 4, 6 osv. kommer i B. Därefter delas A och B efter samma princip i sex grupper på vardera 30 st. Varje grupp utgör sålunda ett tvärsnitt av hela uppsättningen.” Kalin fortsätter litet längre fram:

litteraturstudiet arbetar på grundval av delvis andra förutsättningar än vårt. Det svenska folket har gjort avgörande insatser ifråga om lagstiftning, politisk handling och vetenskap, innan det var färdigt att skapa en dikt av motsvarande betydelse. Men England har en levande litteratur från Chaucer på 1300-talet. Folket kan alltså känna igen sin karaktär i det brokiga pilgrimsföljet i Canterbury Tales, det får alltså en tolkning av sitt öde i Shakespeares dramer. Tiden har ingenting tagit ifrån Spenserdiktarnas hänförande skönhet, Miltons politiska diktning är alltså en inspirationskälla för nationell handling. Den engelska ungdomen uppfostras med det största litterära arv som något folk haft efter det grekiska.”

⁸ Kalin, Inside The Comprehensive School, Folkskolan 1/1960, s. 15.

”Varje 'hus' har sin morgonsamling, sin avslutning av arbetsdagen, gemensamma skolmåltider, eget cricketlag, eget märke i skoluniformen osv. Det är givetvis svårt att efter en eller ett par dagars besök bedöma, hur systemet fungerar, men för den främmande iakttagaren löpte det invecklade maskineriet förunderligt smidigt. Disciplinen är inte påfallande hård med krav på absolut tystnad, men man märker det absoluta kravet på självdisciplin. Här som alltid i engelska skolor ser man ofta prov på en självfallen vänlighet och artighet mellan elever och lärare och mellan eleverna inbördes.”

Odifferentierade klasser till och med åttonde årskursen enligt grundskolans ordning har svårt att finna resonans i engelskt skoltänkande. De värdefulla intentionerna i demokratiseringsprocessen, nämligen att föra samman unga människor av olika begåvning, inriktning och socialskikt för att utjämna klassmotsättningar, främja jämlikhetsidealet och utveckla gemenskapskänslan — det söker man i the comprehensive school åstadkomma genom the house-system. Och det är praktiserat sedan århundraden tillbaka. Samhälls- och familjelivet avspeglas väl i the house-system enligt intentionerna i the comprehensive school: man har olika arbetsplatser (olika klasser) men gemensamt hem (= the house).

Beträffande the house-system lämnar vi sista ordet till H. R. Chetwynd, Headmistress of Woodberry Down, en comprehensive school i London. Hon skriver⁹:

”The House System can mean a very great deal in a school, or it can mean very little indeed. In the day-school it has tended to be a weak, artificial imitation of the real purposeful organization of the public school and is often allowed to degenerate into a convenient channel through which to collect conduct marks or to stimulate enthusiasm for competitions on sports day. At a recent visit of one of Her Majesty's inspectors we were told that our system, although that of a day-school, was fundamentally similar in purpose, design and content to that of the public boarding schools where the usefulness of its function has never been denied. This we were happy to hear, believing as we do, that no school which does not make adequate provision for every child to be known intimately as an individual and guided as such through his adolescent years is likely to provide a completely satisfactory education, no matter how excellent the equipment and other material advantages provided.”

⁹ Chetwynd, Comprehensive School — the story of Woodberry Down, London 1960, s. 90.

Till den engelska skolbilden hör som ett väsentligt inslag, att eleverna är klädda i uniform eller, om man så vill uttrycka det, har skoldräkt av likadant tyg och utförande. Tygmaterialet består i allmänhet av ganska tjockt ylle i någon blå nyans. Snittet utesluter inte helt personlig variation, och för det färgglada svarar stickade strumpor och uniformsmärken av olika slag. Bastanta svarta skor hör också till. Traditionen från public schools är uppenbar. I dagskolorna betraktas uniformen som en arbetsdräkt, och skolan tar mindre notis om hur eleverna är klädda på fritid. Det är dock vanligt, att eleven behåller sin uniform hela dagen; klädstandarden är inte så hög som i Sverige.

Uniform är inte påbudet i någon stadga för dagskolornas vidkommande. Men praxis är allmänt erkänd, blott de äldsta eleverna kan tillåta sig vissa friheter i fråga om avvikande klädsel. Kläddbidrag utgår efter ekonomisk prövning.

Uniformeringen betraktas som ett led i skolans fostrande verksamhet. Skulle besökaren göra någon kommentar av kritisk innebörd rörande systemet, t. ex. att det innebär kollektivism, intrång i den personliga friheten eller ett odemokratiskt inslag, torde engelsmannen i gemen sätta upp ett förvånat ansikte. Det är enligt utbredd mening i England fråga om något självklart. Också en opraktisk skoluniform — och sådana saknas inte — är enligt en engelsk skolledares syn dock alltid praktisk i den meningen, att uniformen befrämjar samhörigheten och utesluter försök till osund klädkonkurrens mellan eleverna. Enligt författarens erfarenhet är det för flickornas del omöjligt på skoltid att komma med make up, nylonstrumpor och bjärta smycken. Eventuella tendenser i sådan riktning klaras mestadels av på elevplanet utan lärarens ingripande, meddelade en kvinnlig skolledare på förfrågan. Alla berörda parter, vare sig det gäller mixed schools eller ej, förefaller vara tämligen överens i dessa spörsmål.

Om svensken nu skulle finna det främmande med den praxis, som utbildats i England rörande skoluniform, kan det kanske vara skäl att erinra om att engelsmannen för sin del troligen skulle finna det främmande med åtskilligt i den klädsel, som kan förekomma i svenska skolor. Detta framkom tydligt vid några samtal mellan engelska lärare och författaren, varvid dennes beskrivningar rörande svenska skolelevers klädsel gjordes mycket försik-

tigt. Det skall klart sägas ifrån, att det var inte författaren, som gav samtalen inriktning på klädsel. Men engelska lärare och föräldrar känner till en del om de svenska förhållandena härvidlag. Från den formen av amerikanisering, som yttrar sig i avancerad klädsel, tog man avstånd i England — så ungefär föll orden vid skollunchen¹⁰ på en skola, till vilken författaren medbjudits.

Till sist några reflexioner med utgångspunkt från Education Act. Denna utkom 1944 och reglerar skolförhållandena i England och Wales. Det är odisputabelt, att Education Act tilldelar kristen fostran en positiv roll i skolans fostrande verksamhet jämfört med kapitlet om grundskolans mål och riktlinjer. I detta söker man förgäves efter begrepp, som har direkt anslutning till kristen livsyn. Education Act hälsades med entusiasm på kristet håll, då den utkom, och förväntningarna var stora. Efter hand stod det dock alltmera klart, att det moderna samhället, i vars skola den kristna fostran skulle utövas, genom hela sin struktur skapar problem för sådan fostran.

Mycket klart och konkret framhålles detta i W. R. Niblets bok *Christian education in a secular society*.¹¹ Vi finner det angeläget att låta Niblett komma till tals i tre citat, som ger belägg för att man i England liksom i Sverige står inför sammanfallande uppgifter i stort sett, då det gäller skolans fostrande verksamhet.

”Certainly the school is not a church; and certainly teachers have not the same function as parents. In the powers they should and can exercise over children, they are in fact much more representative of the community than extensions of the family; and their concern must be more with children as the representative young of the community than as individual souls to be saved. This having been said, however, there are powerful arguments that the school should take a prime part in both the religious and the moral education of children (s. 16).

A great many schoolmasters and schoolmistresses accept the basic truth of the Christian ethic, perhaps, not because they are church members

¹⁰ Vid samma tillfälle citerade en historielärare utantill Miltons ord om uppfostran (i *Tractate of Education*): ”I call therefore a complete and generous education that which fits a man to perform justly, skilfully, and magnanimously, all the offices both private and public of peace and war.”

¹¹ London 1960; bokens författare är ordförande i Institute of Christian education med säte i London.

nor because of social convenience nor for prudential reasons, but because it accords with what they believe human nature at its best to be like. The Sermon on the Mount they take to be the ideal of right human conduct though they would not accept its author as divine (s. 23).

One of our main contentions in this book has been that Christian education is not only, perhaps not even chiefly, a matter of teaching religious knowledge or the text of the Bible. The way in which science, literature, history, are taught has a great and unavoidable bearing on our pupils' understanding of things" (s. 123).

När vi funnit det lämpligt att avslutningsvis konfrontera svenskt och engelskt skolväsen ur fostrans synpunkt, har det givetvis inte skett endast för att framhålla de olikheter i betraktelsesättet, vilka onekligen finns. Niblets bok är i åtskilliga stycken bevis för att svensk och engelsk skola befinner sig i likartad situation. Här som där gäller det att levandegöra för det unga släktet de värden, som politisk, ekonomisk, social och kulturell demokrati rymmer, grundad på personlighetens integritet.

Till skolans värld hör såväl bildningsideal som idealbildning. Grundskolan, som är den för alla gemensamma medborgarskolan och vars uppgift kan ses ur två aspekter, nämligen kunskapsmeddelens och fostrans, får allt större betydelse i ett demokratiskt och föränderligt samhälle.

Ytterst gäller det alla krafter samverka i strävan att förbättra individens och människosläktets villkor.

Om skolans centrala funktion härvidlag råder enighet.

SUMMARY

ETHICAL EDUCATION

in Swedish compulsory schools from 1842

This thesis aims at treating the subject systematically and chronologically.

As the subject is developed, it becomes progressively clearer that ethical education, for which the teachers of religion were chiefly responsible, becomes increasingly the chief aim of the whole school activity. Approximately at the same time as this idea is taking shape, demands are made that the dogmatic matter in religious teaching be reduced and presented in such a way that the teaching will be objective and non-sectarian. Religion has always been a compulsory subject in the elementary schools and is also compulsory in the comprehensive school (*grundskolan*). It is noted that ethical education is particularly stressed in connection with the new subject, Civics.

The analysis of the concepts of education and educational ideals made in the thesis from the viewpoint of the history of ideas has, in the author's opinion, been rather neglected in Swedish literature on the subject, although it is highly important with regard to the aims and methods of elementary education. The need for contacts on the scientific level between theology and pedagogics has made itself greatly felt in many countries. Thus, in Germany, Denmark and Norway works have been published during the last few years in which problems of religious instruction are examined and analyzed. The author has considered this literature and has tried to introduce it in new circles.

Part I is entitled *The Development up to and including the Teaching Plan of 1919*. A number of contributions to the controversial debates on the significance of ethical instruction in popular education, as well as directions on teaching methods, are presented

and discussed in this part of the thesis. The author has attempted to shape Part I in such a way that the reader will feel it necessary to have questions of ethical education *analyzed*.

Part II is entitled *Education and Educational Ideals*. Its purpose is to give idea-historical illustrations — with an introductory note on theology — of the subjects presented and discussed in Part I. Here, the author tries to answer questions and to simplify or solve problems which have arisen. It should be self-evident that the subject matter in Part II deals with European conditions in general and is not restricted to Swedish conditions, and it should be equally evident that it covers considerable periods of time and is not restricted to the time after 1842.

Part III is called *Education according to the Aims and Methods of the Comprehensive School*. In this part the keen debates and investigations on the school system during the last 25 years are discussed. Parts I and II may of course be considered either separately or together, as each has its own value. But the readers who prefer to regard them as an introduction to Part III may easily do so. The decision of the Swedish Parliament in the spring of 1962 on the comprehensive school and its introduction has aroused interest in several countries. The author has written this thesis for the purpose of contributing to the understanding of the Swedish comprehensive school and its historical foundation with regard to ethical education.

In many cases a comparison serves the purpose of giving a better definition of a question and makes it possible to look at it in a larger perspective. That is the purpose of the final Part of the thesis. Its title is *Education — Comparisons between Swedish and British Compulsory Schools of To-day*.

Part I: The Development up to and including the Teaching Plan of 1919

When compulsory education was introduced in 1842 Sweden was still a poor and sparsely populated country. Only 10 per cent of the population lived in towns and cities. The greater part of the population made their living by farming. The great natural resources of the

country were little exploited. Because of a reduction in the death-rate at that time there was a sharp increase in population. This increase made itself felt above all among the agricultural proletariat. From the eighteen thirties there is evidence that the authorities had trouble with drunkenness, begging, neglect of children and general poverty. It is stated clearly and unequivocally that an improved education of the children is the best protection against poverty, delinquency and want. Thus *the need for ethical education is an important factor in the foundation of the elementary school system*.

Six creators of public opinion should be mentioned in connection with the introduction of the Elementary School Statute in 1842. They are Archbishop Wallin; Tegnér, Bishop of Växjö; Agardh, Bishop of Karlstad; Thomander, Professor of Theology in Lund; Geijer, Professor of History in Uppsala; and Oskar. Geijer exerted the greatest influence on the development through the impression which he made on the Crown Prince, later King Oskar I (1844—1859). Oskar's article On Elementary Schools in the Post- och Inrikes Tidningar 1839 is a highly important document. Geijer and the Crown Prince took a clearly liberal position, whereas King Karl XIV Johan was equally conservative in his attitude.

II. All over the country the Elementary School Statute of 1842 could only be implemented with the aid of the church and the clergy. The result of this was that during the first decades the elementary schools were regarded by many as a preparation for the communicants' school and confirmation. The study of the catechism in many places became a mechanical learning by heart. The New Testament was often used as a reader, since suitable books of this kind were lacking. In the eighteen fifties Siljeström, the Headmaster, among others objected strenuously to this state of things.

In the eighteen sixties a letter from the publicist Bergstedt addressed to the Minister of Education F. F. Carlson is one piece of evidence among many others that to a great many people the study of the catechism was more important from a social than from a religious viewpoint. A condition for the common people to enjoy citizens' rights was to "know the catechism", writes Bergstedt with great indignation, and he calls the catechism "the bugbear

of the country folk". A violent attack on the clergy was launched by S. A. Hedin, whom we may consider as a pioneer of democracy, when in 1867 he asks whether the elementary school is meant to be an institution of the State Church or a school for the basic education of the citizens.

III. Naturally, the work done by the church and the clergy for the benefit of the elementary school was of great value. But as the elementary school grew stronger and became consolidated, it became less dependent on the church. At the same time the church underwent a change of such importance that it proved impossible to retain the idea of a unified church in Sweden. The criticism directed against the Church by the New Evangelists (*nyevangelismen*), the advance of liberalism, the interpretation of Article 16 in the Constitution of 1809 as evidence of the right of anyone to adopt the religion of his choice, the advances made by the non-conformists, the growth of the labouring class and their awakening class consciousness in this dawning era of industrialism — all these factors contributed to a complete structural change of society and social thought in Sweden.

The criticism directed against the study of the catechism as the basis of ethical education in the schools came from several quarters. The ideas of the German educationist Diesterweg regarding the *non-sectarian* teaching of religion, i.e. historical and general religious teaching as distinct from systematic and dogmatic teaching, gained increasing support among elementary school teachers, sectarian or non-sectarian. The position of religion as a subject in schools was a question which became of immediate interest as a result of the influence exerted from four different quarters, viz. (a) from dissenters; (b) from the cultural radicals; (c) from the new theology based on historical research; (d) from psychology and pedagogics. Waldenström, leader of the non-conformists; Branting, leader of the Social Democrats; Kjellberg, the champion of popular education; Fridtjuv Berg, leader of the elementary school teachers; and Ritschl's and Harnack's disciple, Fredrik Fehr, who was pastor primarius in Stockholm, aroused attention by their demand for the non-sectarian teaching of religion. Archbishop Nathan Söderblom agreed that the demand for the non-sectarian teaching of religion in the schools was warranted, but he preferred to stress the necessity

for *exact teaching*. In fact, the term non-sectarian might easily be put to improper use as a *disguise for anti-religious attitudes and ideas*. The idea, derived from Ritschl's theology, that the *dogmatic* aspect of religion is less important than the *ethical* aspect is represented by Fehr, whereas Söderblom found it impossible to dispense with dogma in serious thinking.

IV. Värner Rydén, Social Democrat and Minister of Education, who was himself an elementary school teacher, was the man behind the Teaching Plan of 1919 for the country's elementary schools. In this Plan he carried out the intentions of Diesterweg, Berg and Fehr. The liberal-theological outlook is evident. According to the Teaching Plan, the study of the catechism as a text-book was dispensed with. Less emphasis was laid on the position of the catechism as an article of faith for the Church of Sweden. According to the Teaching Plan it was to be used instead to throw light on a certain period of history, viz. the period of the Reformation. *The Sermon of the Mount, basically regarded as a code of ethics and of ethical education, the simple teaching of Jesus*, was to replace the study of the catechism in the elementary schools. It was pointed out that the Bible (chiefly the Gospels, while the attitude towards St. Paul is critical), being the primary written source of the Christian religion, should be used to a great extent in the teaching, but at the same time the number of hours per week allotted to the study of religion was drastically cut.

As from this period, *ethical education* was given an important place and task in connection with the teaching of Civics. Rydén himself wrote a text-book on the subject, which was used in the elementary schools for a great many years. His great interest in the teaching of Civics was matched by that of Hedin and Berg — their aim was to educate the young people to be good citizens with a sense of responsibility in a democratic society.

The opposition to the Teaching Plan of 1919 and to Rydén's handling of the matter as well as to his own outlook on the subject was vigorous in the first Chamber of the Parliament and at the Church Synod. About one decade after the Teaching Plan was introduced criticism had, however, largely ceased, having been replaced by a positive outlook on the Plan. The forces of opposition were also mollified by certain modifications in the Plan which

were made by the conservative Minister of Education, Claes Lindskog.

The primary research material upon which this thesis is based has largely been obtained from the Riksdag Records of the period 1834—1939 and from the Records of the Church Synods from 1868 to 1929.¹

Part II: Education and Educational Ideals

Among the literature in this field the works of Asheim, Bugge, Hahn, Hareide and Myhre merit attention.

I. With the question what education may imply other questions are interwoven, viz. of man and his situation, what man is and what he ought to be. To serve any useful purpose and to make sense, a discussion on education and its aims must distinguish between ultimate education and proximate education on the one hand and between a formal outlook and a material outlook on the other. This examination is made below under the headings of *Theonomous pedagogics* and *Autonomous pedagogics*. By the former expression the author denotes the theocentric attitude or outlook of pedagogics and by the latter expression he denotes its anthropocentric outlook.

II. *Theonomous pedagogics*. When the Elementary School Statute of 1842 was introduced, Luther's lesser catechism had exerted its educational influence in Sweden for three centuries. This calls for an investigation of Luther's views on education and its importance, and of the basic theological conception of which Luther's pedagogics form a part.

In order to understand Luther's achievements as an educator of the people and a pedagogue it is necessary to start from his religious and theological standpoint. In this respect, Doerne had an inspiring influence with his series of articles on "Das pädagogische Problem im Lichte Luthers" ("The Pedagogic Problem in the Light of Luther"). In general it has been considered sufficient to pay due

¹ Both here and with regard to the literature notes in the subsequent Parts, reference is made to the lists of sources and literature.

attention to Luther in the history of pedagogics, in which connection general educational viewpoints, instead of his basic theological conception, have been stressed. Instead of letting the disorder and decay of the school system during his age be the background of Luther's pedagogic achievements, it is important to emphasize *the position of pedagogics according to the basic outlook of the Roman Catholic Church*.

The outlook of the Roman Catholic church on the relation between theology and pedagogics during the Middle Ages may be summed up as follows — closely following Thomas Aquinas — (1) theology and pedagogics are closely associated; (2) the anthropological foundation of pedagogics is theologically determined; (3) the function of pedagogics is first and foremost of an ecclesiastical character. According to mediaeval ideas the purpose of pedagogics is to lead man forth to eternal life with God. Pedagogics, like philosophy and the school, are the servants of the faith, *ancillae fidei*. In the Roman Catholic Church the dominating question even to-day is *who is to educate* instead of *how should education be devised*. The aim is: Catholic education in Catholic schools for Catholic children and young people.

Luther's outlook on theology and education is connected with his doctrine of rule. The word theonomous, as used by Luther, must not be given a Calvinistic interpretation. Calvin advocated a theocratic ideal, but this ideal was foreign to Luther. In his work on the freedom of a Christian, Luther's basic outlook differs from that of Calvin. The dualistic or antagonistic trait (God — the Devil) is conspicuous in Luther's teaching. But instead of accentuating the opposites soul and body (*idea — materia*) as is done by the Catholic Church, Luther accentuates the opposites the righteous man and the sinner (*iustus-peccator*).

While Erasmus takes the position that free will is the necessary prerequisite for being able to instil a sense of responsibility into the young, Luther asserts that if the will of man is not bound by God it will be bound by the Devil: will (or the human being) is never free.

Luther's teaching on spiritual and secular rule, the Gospel belonging to the former and the Law to the latter, is connected with his teaching on faith and deeds and his *doctrine of vocation* so as

to form a systematic unity. In the earthly vocation good deeds are indispensable: they are directed towards one's fellow man; they are of importance *coram hominibus* (before men). But *coram Deo* (before God) the decisive thing is human faith, a child's faith in God.

A typical trait in Luther's thinking, which is neither in line with scholasticism nor with humanism, is that the span of education is more limited than in his opponents' thinking. For the limit of education is fixed by Luther through his reference to *the reality of rebirth* according to the Word of God. The purpose of education is, according to Luther, to bring the vocation into focus. Approaching God from below, step by step, through education, as taught by scholasticism and humanism in connection with the doctrines of mercy and free will, is to Luther contrary to the witness of the Word of God.

Rebirth is a gift of God through Christ, with a direction of movement from above and downward. It pertains to spiritual rule and the world of the Gospel. Education, on the other hand, pertains to secular rule and the world of law.

According to the orthodox and pietistic way of thinking, the doctrine of rule is transformed, whereby Luther's *coordination* of the spiritual and secular rule is changed into an accentuation of spiritual rules as *superior* to secular rule. But education and its aims are still discussed on the basis of a biblical conception of man. Education is a link in the eschatological chain, revealed in the Bible's description of the creation, fall and salvation of man. The doctrine of the Moravian Brethren adds a distinct trait of idealization: Jesus is represented as a pattern of Christian personality. Education is supposed to bring forth this personality.

III. *Autonomous pedagogics*. The term autonomous pedagogics has been selected in order to stress the liberation from theology and to point out that it is now the question of another kind of anthropology than that described immediately above. Naturally, there is room for varying opinions, based on an outlook with both idealistic and naturalistic principles.

Through all the centuries of the Middle Ages antique anthropology was maintained. It expressed itself as a sense of respect for the formation of character and the development of reason. As an

example of this it may be mentioned that during the Carolingian age, Alcuin tried to arouse interest in antique ideals of life, and in the Cathedral of Chartres during the 12th century there gathered learned men who felt attracted by the wisdom of the Antiquity rather than by monastic life. The struggle between the Eros motive and the Agape motive in the conception of Christian charity, and the dependence of scholasticism on Aristotelian thought are evidence that the Church was not unaffected even in its innermost essence. When the outward requisites of a life according to the ideals of the Antiquity were present — urban life, trade and the accumulation of capital resulting therefrom, which together meant the disappearance of feudalism — the reaction against "the Gothic barbarism of the Middle Ages" became very strong. The age of the Renaissance and Humanism was dawning. Marsilio Ficino's contribution can be regarded as a renewal of the Eros tradition and a proclamation of *a human god*. It is asserted that man is not to be understood in relation to another entity (God according to the idea of the Old Testament, or the cosmic order according to the Greeks), but man is his own master. The Iliad and the Odyssey were printed in Florence for the first time in 1488.

Erasmus taught a Christian humanism, but at the same time he taught autonomous pedagogics. Machiavelli, Castiglione and Montaigne were typical representatives of the secularizing tendencies of this age.

With regard to the ideas of autonomous pedagogics during the 17th century, three lines of evolution are discernible. (1) The doctrines of natural law attach less importance to the idea that the State is a creation of God's and rather more to the fact that it has its foundation in this world. (2) The inductive method is used in earnest in science instead of the deductive (speculative) method; mechanics and technics are looked upon as powerful forces in the hands of man, the master of Nature, and his progress. Education and the acquisition of knowledge aim at serving practical life (empirism) as well as the eternal being (theology), or the moulding of character (humanism). (3) The Cambridge Platonists Cudworth and Henry More in England and Leibnitz on the Continent profess antique ideals. Newton and Leibnitz reserve a place of honour

for mathematics. — Among the pioneers of the century there are also Comenius and Descartes, each in his own sphere.

In the 18th century psychology becomes a science of prime importance. Attempts are made to explain the phenomena of the soul, as Newton previously explained the material world. The position of France as the leading cultural nation is confirmed. The liberation from theological thinking, which began in the Renaissance, emerges definitely in the age of Enlightenment. It can be asserted that the aristocratic outlook on education (for instance according to Locke's ideas) takes the same attitude as the democratic outlook with regard to reason, virtue and utility. However, the latter doctrine was united in a decisive and revolutionary manner to the idea of the congenital, of the natural rights. Rousseau has the democratic conception of man in common with Comenius, but Rousseau emerges more clearly as the champion of individualism and autonomous pedagogics. Hume's criticism of the concept of natural religion is relevant, not least with regard to Rousseau's views as expressed in the fourth book of *Émile*.

The views of the New Humanism must be expounded when upbringing and educational ideals are discussed. Kant introduced Rousseau's world of ideas to Herder. Through his conception of poetry, religion and history, Herder created his universal history of *the cultivation of the mind*.

The limit drawn by Enlightenment between primitive and cultural epochs and peoples is considerably less marked in the New Humanism. Herder expressed the programme of New Humanism as follows: "Jede Nation hat ihren *Mittelpunkt* der Glückseligkeit *in sich*, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!" ("Every nation has its centre of happiness within itself, just as every sphere has its centre of gravity.") — "Bildung zur Humanität!" ("Education to humaneness") is Herder's motto with regard to the ultimate aim of education. Both the word and the concept of education are creations of Herder's in pedagogical connections.

The New Humanism developed a new educational ideal, namely the personality animated by humanity, showing culture and harmony through his thoughts, words and deeds. In a way decisive for future development, the New Humanism took science and art into the service of humanity as educational factors for the purpose of

realizing its educational ideals. These ideals became a basis also for liberalism. When the labouring class began to make demands for human dignity, it was influenced by the views of the New Humanism on humanity and education. Ethical and aesthetic education were integral parts of the conception of the New Humanism. Democratization can be described as a widening of the educational ideals of the New Humanism so as to comprise all the citizens of a country.

Tegnér was not only the greatest New Humanist in Sweden, but one of the foremost in Europe. Despite his classical education, he joined the liberal group of the New Humanists with all his heart and with a clear realization of the importance of natural science. At an early stage he was fascinated by the majestic historical and cosmic perspectives unfolded by Herder.

Geijer's paper On the gift of imagination, which appeared in 1810, may be characterized as a masterly synopsis of Herder's philosophy. Also during his liberal period Geijer adhered to the educational ideals of the New Humanism.

Finally, Agardh can best be described as a Christian humanist. More markedly than with Tegnér and Geijer, his conception of faith and life was founded on the Bible. At the same time he professed the educational ideals of New Humanism and held that Reason and Christianity are of necessity closely related.

Part III: Education according to the Aims and Methods of the Comprehensive School

Among the Official Reports the following merit attention: No. 1944/20, School in the Service of Society; No. 1946/31, Internal School Work — Viewpoints on Education and Teaching; No. 1948/27, Proposition of the School Committee of 1946 on Methods for the Development of the Swedish School System; No. 1961/30, Report of the School Committee of 1957 regarding the Comprehensive School. Reference is also made to the Teaching Plan for the Comprehensive School.

I. In 1950, the Swedish Parliament took the fundamental decision

to introduce a new school system, which was later given the name "grundskolan" ("the comprehensive School"). When the County school committees began their work on the 1st July, 1958, the immediate consequence was that the Church Chapters ceased to have anything to do with the schools. The ephorus institution was simultaneously dispensed with. This institution had meant that the higher schools in the diocese were supervised to a certain extent by the Bishop. As a consequence of the Religious Freedom Act, the term "morning assembly" was substituted for the term "morning prayers".

The teaching of several subjects was broadened and reinforced, for instance teaching of traffic rules and sexual hygiene, as well as teaching about the problems of alcohol consumption, where ethical education comes ready to hand. The classes in which these subjects are taught are Physical Education, Biology and Civics. Modern history has been given a broader scope and considerable emphasis is laid on democracy, peace work and the United Nations, whose importance is held forth against the background of the totalitarian states leading the world into the devastating Second World War.

II. *The School Investigating Committee* takes up the cultural heritage from Christianity and New Humanism. The *School Commission*, which is composed of members of the Parliament as distinct from the School Investigating Committee, which is composed of experts, outlines the democratization of the Swedish school system. It is emphasized that the teaching of religion should give ethical education to the pupils. It can be said that the School Investigating Committee speaks in favour of the democratization of the *educational ideals*, while the School Commission is largely concerned with the *democratization* of the educational ideals.

III. The School Board summarizes the propositions of the School Committee regarding the aims of the schools as follows: "The aims of the school are based on the ideals of humaneness and democracy. The main task of the school is the moulding of character. The school shall consequently offer all pupils equal possibilities of developing their personality and of becoming good citizens. The aims of the comprehensive school are partly novel and different from those of the previous school systems. The point of gravity has essentially been displaced from teaching, with the restricted purpose

of imparting knowledge to the pupils, towards the aim of moulding their character. The school should not only mirror the present society as faithfully as possible but should also further the development of society." Very strong criticism against the proposition of the School Committee was made by the Board of Teachers of the Katedralskolan in Lund. In their comments the Church Chapters largely held forth that when outlining the aims of the school the Committee had tried to avoid mentioning concepts like Christianity and Church.

When the comprehensive school was debated in the Swedish Parliament the Minister of Education, Ragnar Edenman, stated: "With still greater reason than before the school policy must (therefore) be fitted into the great socio-political perspectives for the future. It concerns all of us. That is why the school reform is also a great reform of society."

In order to illustrate that much-debated question of *objective teaching of religion in the schools* two quotations should be made. Ragnar Edenman has written on this teaching that it must "be objective in the sense that it should give factual knowledge on the meaning and contents of various creeds without trying to influence the pupils to embrace a certain creed." — Thorvald Källstad, member of the School Committee of the Riksdag in 1962 writes: "Thus, by objectivity I mean respect for the thing, for the individual, for the message of the Bible and the Christian religion, respect for the views of different religions and creeds. The demands for respect for the opinion of both pupils and teachers must be placed both on those who profess to be Christians and on those who are agnostics or atheists."

Conclusion: Education — a Comparison between Swedish and British Compulsory Education of To-day

Among the literature on the subject attention is drawn to the works of Chetwynd, Niblett and Sjöstrand.

The nearest British equivalent of the Swedish "grundskola" is the comprehensive school. Its aims are to a great extent taken from the public school. In the present connection this means:

(1) the position of education in British school is self-evident to such an extent that this concept is not given the same scope as in Sweden with regard to the aims of the school; furthermore, in Britain there is no antagonism between the educating and the teaching aspects, as is the case in Sweden;

(2) in Britain there is no opinion of the kind directed in Sweden against Christian education or activities in school, such as divine service or hours of worship; on the whole it seems that authorities, school leaders, teachers and pupils look at the Christian colouring as something self-evident, just as they look at the educational activities in school; the parents are also loyal to these ideas;

(3) there is no noticeable radicalism against school traditions, and the British press and public generally object to what they look upon as overemphasized antagonisms.

Education Act of 1944 assigns to Christian education a positive role in the educational work of the school, in comparison with the chapter on the aims and methods of the comprehensive school in Sweden.

KÄLLOR OCH ANFÖRD LITTERATUR

I

- Allmänna Kyrkomötets Protokoll jämte bihang, 1868, 1893, 1918, 1920, 1925, 1926, 1929, 1946, 1948, 1951, 1953, 1957, 1958.
- Betänkande angående fortsättningsskolan etc, avgivet den 3 oktober 1917 av sakkunniga. RD:s Protokoll 1918, 2 Saml., 2 Avd., 11 Band, Kommitté-Betänkanden.
- Emigrationsutredningen, IX. Stockholm 1909. Wohlin, Nils, Den jordbruksidkande befolkningen i Sverige 1751—1900.
- Folkundervisningskommitténs betänkande nr IV, Folkskolan. Stockholm 1914.
- Nr V, Fortsättningsskolan. Stockholm 1914. RD:s Protokoll 1918, 2 Saml., 2 Avd., 11 Band, Kommitté-Betänkanden.
- Författningar rörande folkundervisningen. Stockholm 1865, 1869, 1872, 1878.
- Komiterade till kyrkolagens öfverseende — förslag angående folkundervisningen. Stockholm 1839.
- Kungl. folkskolöverstyrelsens förslag till undervisningsplan för rikets folkskolor. Stockholm 1919.
- Underdånigt utlåtande angående fortsättningsskolan, avgivet den 15 juni 1916 av Kungl. folkskolöverstyrelsen. RD:s Protokoll 1918, 2 Saml., 2 Avd., 11 Band, Kommitté-Betänkanden.
- Kungl. Skolöverstyrelsens petita för budgetåret 1964/65.
- Kyrkolag, 1686 års, med inledning av Thulin, Gabriel. Uppsala 1936.
- Läroplan för grundskolan. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm 1963.
- Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen. Stockholm 1957.
- Riksdagens Protokoll jämte bihang, 1834—35, 1840—41, 1870, 1903, 1909, 1911, 1915, 1918, 1920, 1930, 1931, 1933, 1936, 1939, 1945, 1950, 1962.
- Statens Offentliga Utredningar:
- 1944/20, Skolan i samhällets tjänst;
 - 1946/31, Skolans inre arbete — synpunkter på fostran och undervisning;
 - 1948/27, 1946 års skolkommissions förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling;

- 1949/20, Betänkande med förslag till Religionsfrihetslag m. m.; 1961/30, 1957 års skolberednings betänkande Grundskolan.
Svensk Författnings-Samling:
1001/1918, 880/1919, 372/1921, 370/1929, 614/1956, 616/1956, 319/1962, 439/1962, 480/1962.
Svensk lagsamling, Stats- och allmän förvaltningsrätt (Nothin-Petri-Nordenstam). Stockholm 1954.
Sveriges Allmänna Folkskolestadgar 1842—1921. Utgivna av Hall, B. Rud., Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 13. Lund 1924.
Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola. Fjärde tryckningen. Stockholm 1959. Jämte tillägg och supplement.
Underdånigt betänkande, med dertill hörande handlingar, angående Fattigvården i riket, utom Stockholms stad, jemte dermed sammanhängande ämnen. Stockholm 1839.
Undervisningsplan för rikets folkskolor. Stockholm 1955.

II

- Acta Apostolicae Sedis. Romae 1929. De christiana iuventae educatione.
Agardh, Carl Adolf, Om Bildningens förhållande till Christendomen. Stockholm 1837.
Försök till en statsekonomisk statistik öfver Sverige. Carlstad 1852.
Almqvist, C. J. L., Om svenska uppfostringsväsendet. Stockholm 1840.
Andersson, A. P., Några bidrag till svenska folkskolans historia. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, VI. Lund 1922.
Andersson, Ingvar, Erik XIV, Tredje upplagan. Stockholm 1948.
Sveriges Historia, Tredje upplagan. Stockholm 1950.
Ankar, Gustaf, Konfessionslös religionsundervisning. Stockholm 1918.
Aronson, Harry, Mänskligt och kristet. En studie i Grundtvigs teologi. Stockholm 1960.
Asheim, Ivar, Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik (Pädagogische Forschungen; Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, 17). Heidelberg 1961.
Aspelin, Gunnar, Tankens vägar. En översikt av filosofiens utveckling, II. Uppsala 1958.
Aulén, Gustaf, Dogmhistoria, Fjärde upplagan. Stockholm 1946.
Nathan Söderblom och Einar Billing — kontraster i samverkan. Svensk Teologisk Kvartalskrift 4/1962.
Basedow, Johann Bernhard, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis. Hamburg 1768.

- Berg, Fridtjuv, Folkskolan såsom bottenskola. Ett inlägg i en viktig samhällsfråga. Stockholm 1883.
Folkbildningspolitikern Adolf Diesterweg — ett hundraårsminne. Stockholm 1890.
Religionsundervisningen i folkskolan. Stockholm 1915.
Bergstedt, Carl Fredrik, Brev till F. F. Carlson 1/7 1864 angående katekesundervisningen. Förvaras i Riksarkivet; här bifogat i fotostat-kopia.
Bergström, Karl Ludvig, Kristlig religionslära för barn. Ett försök. Stockholm 1901.
Öfversigt af den kristna religionsläran. Stockholm 1901.
Billing, Einar, Katekesen inför riksdagen. Vår Lösen 1915, s. 142.
I katekesundervisningens tjänst. Stockholm 1943 — ny upplaga med företal av Viotti och Westman.
Billing, Gottfrid, Herdabref till Vesterås Stifts Presterskap. Lund 1884.
Herdabref till Lunds Stifts Prästerskap. Lund 1898.
Blanck, Anton, Den nordiska renässansen. Stockholm 1911.
Bring, Ragnar, Dualismen hos Luther. Lund 1929.
Förhållandet mellan tro och gärningar inom luthersk teologi. (Acta Academiae Aboensis humaniora, IX). Helsingfors 1933.
Kristendomstolkningar. Lund 1950.
Den lutherska förkunnelsens uppgift i en tid, präglad av ateism och oförstådd själslig nöd. Ny Kyrklig Tidskrift 3/1963.
Bugge, Knud Eyvin, Theologi og Pædagogik, historisk belyst. Köbenhavn 1961.
Burckhardt, Jacob, Die Geschichte der Renaissance in Italien, 2. Auflage. Stuttgart 1878.
Burke, Edmund, Reflections on the revolution in France. London 1841.
Böök, Fredrik, Esaias Tegnér, Förra delen. Stockholm 1946.
Castiglione, Baldesar, Il libro del cortegiano. Venetia 1533. Engelsk översättning 1561 av Hoby, The book of the Courtier. Nr 23 i serien The Tudor Translations. London 1900. Introduktion av Raleigh, Walter.
Chetwynd, H. R., Comprehensive School. The Story of Woodberry Down. London 1960.
Dahlbom, Fredrik, Den svenska folkskolans kristendomsundervisning 1842—1919. Stockholm 1927.
Diesterweg, Adolf, Lichtstrahlen aus seinen Schriften. Mit einer biographischen Einleitung von Langenberg. Leipzig 1875.
Doerne, Martin, Das pädagogische Problem im Lichte Luthers. Allgemeine Evangelisch-Lutherische Kirchenzeitung, 1933, 3 art., s. 410, 434, 459.
Education Act. London 1944.
Education in Britain. Revised November 1960; Central Office Of Information, London.

- Eneroth, Olof, Om folkskolan i Sverige. Stockholm 1863.
Folkskolan, dess ändamål, medel och verkningar. Stockholm 1868.
- Engberg, Arthur, Statskyrkans avskaffande. Stockholm 1918.
- Engström, L. M., Bolstads skolkamp, del I: Vad Bolstad i katekesfrågan anfört inför Kungl. Maj:t. Göteborg 1929.
Bolstads skolkamp, del II: Hur avlopp den? Vänersborg 1943.
- Erasmus av Rotterdam, Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate. Tysk översättning, Zschopau 1879, av Israel (nr 2 i serien Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts).
- Fehr, Fredrik, Skriftserien I religiösa och kyrkliga frågor, Stockholm 1891 ff.
Undervisning i kristendomen i anslutning till Luthers lilla katekes. Stockholm 1894.
- Ferguson, Wallace K., and Bruun, Geoffrey, A Survey of European Civilization, I, Boston and New York 1937. Svensk översättning, Stockholm 1938—39, av Ahlberg, Alf, Europas Historia.
- Fries, Samuel: Fredrik Fehr. Hans verksamhet och betydelse som teolog. Stockholm 1896.
Konfirmationsundervisning i den kristna religionen enligt den svenska evangelisk-lutherska kyrkans grundsats. Uppsala 1905.
- Fryxell, Anders, Förslag till enhet och medborgerlighet i de allmänna undervisningsverken. Stockholm 1823.
- Furuland, Lars, Statarna i litteraturen. En studie i svensk dikt och samhällsdebatt. Stockholm 1962.
- Geijer, Erik Gustaf, Samlade skrifter, 1—13. Stockholm 1923 ff.
- Gerdner, Gunnar, Det svenska regeringsproblemet 1917—1920. Uppsala 1946.
- Gerhard, Johann, Iohannis Gerhards Locorum Theologicorum Tomus Sextus. Genevae 1639.
- Gerson, Jean, Joannis Gersonii, Opera omnia, T. III, 1—3. Antverpiae 1728.
- Gladh, Henrik, Lars Vilhelm Henschen och Religionsfrihetsfrågan. Uppsala 1953.
- Gogarten, Friedrich, Der Mensch zwischen Gott und Welt. Heidelberg 1952.
- Groos, Karl, Der Aufbau der Systeme. Leipzig 1923.
- Grönbech, Vilhelm, Mystikere i Europa og Indien, Del IV, Köbenhavn 1934.
- Gustafsson, Berndt, Socialdemokratien och kyrkan 1881—1890. Samlingar och studier till svenska kyrkans historia, 30. Lund 1953.
- Gustafsson, Sven, Nyeangelismens kyrkokritik. Bibliotheca Theologiae Practicae, 12. Lund 1962.
- Hahn, Friedrich, Die evangelische Unterweisung in den Schulen des 16.

- Jahrhunderts (Pädagogische Forschungen; Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, 3). Heidelberg 1957.
- Hall, B. Rud., Ur Växjö Stifts Folkundervisningshistoria 1795—1865 (Andra huvudavdelningen: Tegnér inför folkskoleproblemet). Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 14. Lund 1925.
Hägkomster från folkskola och folkundervisning. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 38. Lund 1933.
- Hamann, Johann Georg, Sämtliche Werke, I—VI, Historisch-kritische Ausgabe von Nadler. Wien 1949—57.
- Hamilton, Hugo. Se Laveleye.
- Hareide, Bjarne, Pedagogikk og evangelium. Oslo 1955.
- Hedin, Greta, Engelsk uppfostran. Tradition och nyskapelse. Stockholm 1947.
- Hedin, Sven Adolf, Hvad folket väntar af den nya representationen. Femton bref från en demokrat till svenska riksdagens medlemmar. Stockholm 1867, Andra upplagan 1868.
- Helander, Dick, Den lindblomska katekesen. Samlingar och studier till svenska kyrkans historia, 14. Lund 1947.
- Herder, Johann Gottfried, Sämtliche Werke, 1—33. Redigerade av Suphan. Berlin 1877—1913.
- Herrmann, Wilhelm, Ethik. Fünfte Auflage. Tübingen 1921.
- Hessler, Carl Arvid, Stat och religion i upplysningstidens Sverige. Uppsala 1956.
- Hillerdal, Gunnar, Gehorsam gegen Gott und Menschen. Luthers Lehre von der Obrigkeit und die moderne evangelische Staatsethik. Lund 1954.
- Holter, Åge, Moralundervisning og politikk. Kampen om moralundervisningen i fransk folkeskole 1879—1886. Oslo 1956.
- Hultkrantz, Claes Adolf, Bibliska exempel till katekesen. Stockholm 1868.
- Hume, David, The philosophical works of David Hume, 1—4. Boston and Edinburgh 1854.
- Husén, Torsten, Fridtjuv Berg och enhetsskolan. Göteborg 1948.
Ur psykologisk synvinkel. Andra upplagan. Stockholm 1958.
Skolan i ett föränderligt samhälle. Stockholm 1961.
Tonårsskola i utbildningssamhälle. Några studier i amerikansk pedagogik. Stockholm 1962.
Pedagogisk psykologi. Andra upplagan. Stockholm 1962.
- Hägglund, Bengt, Teologins historia. En dogmhistorisk översikt. Andra upplagan. Lund 1963.
- Hänningar, Nils, Ny skola — och gammal. Stockholm 1939.
- Johannesson, Lechard, Den kristna tros läran. Stockholm 1958. Översättning av Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands.
- Johansson, Frans August, Handledning för den första kristendomsundervisningen med anslutning till Luthers lilla katekes. Lund 1905.
Lärobok i den kristna tros- och sedeläran. Lund 1905.

- Johansson, Joh., Kort förklaring av doktor Martin Luthers lilla katekes. För folkskolan. Falun 1911.
- Kant, Immanuel, Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft. Herausgegeben von Kehrbach. Leipzig 1879.
- Key, Ellen, Bildning — några synpunkter. Stockholm 1897.
- Kjällerström, Sven, Kyrka och stat i Sverige efter reformationen. Svensk Teologisk Kvartalskrift 1/1953.
- Källstad, Thorvald, Fostran och objektiv kristendomsundervisning. Artikel i Kristendomsläraernas förenings årsbok 1962.
- Landquist, John, Geijer. Stockholm 1954.
Pedagogikens historia. Sjätte upplagan. Malmö 1960.
- Laveleye, Émile, L'enseignement obligatoire. Översatt till svenska av Hamilton, Hugo, Stockholm 1867, under titeln Vår tids folkskoleväsende. Med översättarens tillägg Om de trenne skandinaviska ländernas folkundervisning.
- Lindblom, Jacob Axel, Catechesen. Stockholm 1811.
- Linderholm, Emanuel, Från dogmat till evangeliet! I samlingsverket Det andliga nutidsläget och kyrkan. Stockholm 1919.
- Locke, John, The Works of John Locke, 1—3. London 1714.
- L'Orange, Hans Peter, Från antiken till medeltiden. Artikel i samlingsverket Vårt kulturarv, band II. Hälsingborg 1963.
- Lund, Erik, Pihl, Mogens, og Slök, Johannes, De europæiske ideers historie, Köbenhavn 1962.
- Luther, Martin, Werke. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 1—57. Weimar 1883—1939.
- Lyttkens, Hampus, Guds pedagogi hos Irenaeus, Svensk Teologisk Kvartalskrift 4/1959.
Nythomismen. Stockholm 1962.
- Lögstrup, K. E., Den etiske Fordring. Köbenhavn 1957.
- Martinelle, J. P., En utnött folkskollärares anteckningar och minnen. Stockholm 1900.
- Mertz, Georg, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Heidelberg 1902.
- Montaigne, Michel de, Les Essais de Montaigne, I—IV. Réimprimés sur l'edition originale de 1588 par MM H. Motheau et D. Jouaust. Paris 1873.
- Montgomery, Arthur, Levnadsstandard och ekonomisk utveckling under de senaste hundra åren. Svenska folket genom tiderna, band 13. Malmö 1940.
- Myhre, Reidar, Innføring i Pedagogisk filosofi. Oslo 1959.
- Nerman, Bengt, Demokratins kultursyn. Stockholm 1962.
- Newman, Ernst, Nordskånska väckelserörelser under 1800-talet. Lund 1925.
- Niblett, W. R., Christian education in a secular society. London 1960.

- Nygren, Anders, Den kristna kärlekstanken genom tiderna; eros och agape. Senare delen, Lund 1936.
Filosofi och motivforskning. Lund 1940.
- Ohlander, Joh., Göteborgs folkskoleväsen i gamla dagar och i våra. Göteborg 1923.
- Olsson, Oscar, Demokratiens skolväsen. Iakttagelser i amerikanska skolor. Stockholm 1926.
- Ordbok öfver Svenska språket, utgifven af Svenska Akademien. Fjärde bandet. Lund 1916.
- Oskar, som konung Oskar I, Om folkskolor. Post- och Inrikes Tidningar, 15/2 1839.
Om straff och straffanstalter. Stockholm 1840.
- Petrini, Henrik, Den svenska folkskolan. Stockholm 1904.
Katekesreformen. Stockholm 1917.
Kyrkans oskadliggörande. Stockholm 1918.
- Pirenne, Henri, Mahomet et Charlemagne. Paris et Bruxelles 1937.
- Pleijel, Hilding, Husandakten i svenskt kyrkoliv. Svensk Teologisk Kvartalskrift 3/1958.
- Prenter, Regin, Thomismen. Köbenhavn 1953.
- Ritschl, Albrecht, Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung, 1—3. Vierte Auflage. Bonn 1895—1903.
Unterricht in der christlichen Religion. Fünfte Auflage. Bonn 1895.
- Rodhe, Edvard, Svenska kyrkan omkring sekelskiftet. Uppsala 1930.
Geijer och samhället. Stockholm 1942.
- Rosenberg, Sven-Åke, Kyrkan och arbetarrörelsen. Lund 1948.
- Rousseau, Jean-Jacques, Du contrat social ou Principes du droit publique. Texte original publié avec introduction, notes et commentaire par Halbwachs. Paris 1943. Översatt och med inledning av Hejll. Stockholm 1919.
Émile ou de l'éducation, T. 1—4. La Haye 1762.
- Rudenschöld, Torsten, Tankar om folkskolan. Stockholm 1853.
- Salqvist, Bernhard, Folkskolans kristendomsundervisning med särskild hänsyn till 1919 års undervisningsplan. Göteborg 1947.
- Schüick, Henrik, Världslitteraturen, III. Andra upplagan. Stockholm 1953.
- Segerstedt, Torgny, Familjen i utbildningens samhälle. Artikel i Vad händer med familjen? Stockholm 1959.
- Serdén, Hugo, Vår mänskliga rätt — Kommentar till Förenta Nationernas Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna. Stockholm 1960.
- Siljeström, Per Adam, Resa i Förenta staterna, I. Om bildningsmedlen och bildningen i Förenta staterna. Stockholm 1852.
- Sjöstrand, Wilhelm, Pedagogikens historia, I. Malmö 1960.
Skolberedningen och differentieringsfrågan. Stockholm 1961.
- Sundby, Olof, Luthersk äktenskapsuppfattning. Lund 1959.

- Svenska Folkskolans Historia, I—V. Under redaktion av Fredriksson. Stockholm 1940—50. Här betecknas arbetet SFH.
- Svenska folkskolans märkesmän under de senaste femtio åren. Redigerad av Gierow. Lund 1942.
- Söderblom, Nathan, Religionen och staten. Stockholm 1918.
Martin Luthers lilla katekes. Andra upplagan. Uppsala 1929.
Svenskars fromhet. Ny följd i bearbetning och med förord av Söderblom, Anna. Uppsala 1941.
Levnaden, tron och bönen. Stockholm 1944.
- Söe, N. H., Kristelig Etik. 4 Udgave. Köbenhavn 1957.
- Tegnér, Esaias, Esaias Tegnér's brev, utgivna av Tegnér'samfundet. Redigerade av Palmberg. Malmö 1953 ff.
- Thomander, Johan Henrik, Förslag till Kyrko-ordning. Theologisk Quartalskrift, 4/1837.
Om svenska kyrkans och skolans angelägenheter. Andra upplagan. Stockholm 1854.
- Thomas ab Aquino, Summa theologica. Opera omnia iussu impensaue Leonis XIII P. M. edita, I. Romae 1888.
De veritate. Översättning till engelska (Truth) av Mulligan, Chicago 1952 f.
- Thunander, Gunnar, Fattigskola — Medborgarskola. Malmö 1946.
- Tingsten, Herbert, Den svenska socialdemokratiens idéutveckling, I. Samlingsverket Den svenska arbetarklassens historia, I. Stockholm 1941.
- Torén, Carl Axel, Om religionsundervisningen i några främmande länder. Stockholm 1863.
Ett ord om religionsundervisningen i Sverige. Uppsatser i andliga och kyrkliga ämnen. Stockholm 1871.
- Törnvall, Gustaf, Andligt och världsligt regemente hos Luther. Studier i Luthers världs- och samhällsbild. Lund 1940.
- Wahlfisk, Johan, Den kateketiska undervisningen i Sverige ifrån reformationen intill 1811. Stockholm 1889.
- Wallin, Johan Olof, Tal vid invigning af nya katedral-skolehuset i Upsala den 24 oktober 1837. Stockholm 1837.
- Weibull, Lauritz, Det arkeologiska treperiodsystemet. Nordisk Historia I. Lund 1948.
- Werin, Algot, Esaias Tegnér. Från Det Eviga till Mjältsjukan. Lund 1934.
- Wiberg, Albert, Carl Ulric Broocman. Bidrag till en biografi. Nässjö 1950.
Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 77—78.
- Wifstrand, Albert, Bakgrunder. Uppsatser om tider och tänkesätt. Malmö 1961.
Klassiskt och bibliskt. Lund 1962.
- Wingren, Gustaf, Luthers lära om kallelsen. Lund 1942. Tredje upplagan. Malmö 1960.
Skapelsen och lagen. Lund 1958.
Evangeliet och kyrkan. Lund 1960.

- Vormbaum, Reinhold, Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten, siebenzehnten, achtzehnten Jahrhunderts, 1—3, Gütersloh 1860—64.
- Vougt, Allan, I konfirmationsfrågan. Malmö 1927.
- Åkerblom, Johan Frans, Biblisk Historia. Fahlun 1845.
- Österlin, Lars, Thomanders kyrkogärning. Samlingar och studier till svenska kyrkans historia, 37. Lund 1960.

III

- Aktuellt från Skolöverstyrelsen, 32/1959 (ang. handledningen Propagandakritik och samhällssolidaritet);
5—6/1962 (försöksverksamhetens omfattning);
8/1963 (Ullstad).
- Allgemeine Evangelisch-Lutherische Kirchenzeitung, 1933 (se under II, Doerne).
- Arbetet,
29/6 1892 (En folkuppviglare);
31/12 1892 (Nyårgubbar).
- Brand, 18/5 1918 (Hädartoner).
- Dagens Häfder, 5/1853 (Siljeström om religionsundervisningen).
- Dagens Nyheter,
20/3 1920 (Nordlund);
30/4 1920 (Fogelqvist).
- Daily Mail, 13/9 1962 (Allsop, Kenneth, om engelsk internatskola).
- FLS-aktuellt 1/1963 (Swedner). — Medlemsblad för föreningen lärare i samhällskunskap.
- Folkskolan, 1/1960 (Kalin).
- Folkskolans vän, 1860—62 (Läraren och religionsundervisningen).
- Folkviljan,
3/12 1882 (Julbetraktelse);
8/11 1884 (Åttonde budet i arbetarnas livskatekes).
- Föreningen, 1857—62 (Läraren och religionsundervisningen).
- Litteraturbladet 1838—39 (se under II, Geijer).
- Ny Kyrklig Tidskrift 3/1963 (se under II, Bring).
- Pedagogisk Debatt, 1/1963 (Serdén).
- Pedagogisk Tidskrift, 1895 (Söderblom och Mazer om Fehrs lärobok).
- Post- och Inrikes Tidningar, 15/2 1839 (se under II, Oskar).
- Skolvännen,
21/1866 (Sveriges och Preussens folkskolor);
20/1867 (Folkskolans religionsundervisning en prästerskapets sak?);
21/1867 (Om katekesen);
31/1867 (Om katekesen).

- Svensk Läraretidning,
 39/1892 (Folkskolan 50 år);
 1902, s. 934 (Flädieaffären);
 1929, s. 888 (Rydén om KM);
 1929, s. 1027 (Rydéns pressklipp rörande kungörelsen 1929).
- Svensk Teologisk Kvartalskrift,
 1/1953 (se under II, Kjällerström);
 3/1958 (se under II, Pleijel);
 4/1959 (se under II, Lyttkens);
 4/1962 (se under II, Aulén).
- Svenska Morgonbladet, 1/6, 3/6 1920 (Dechargede-batten); 17—18/6 1920
 (SMF och EFS om 1919 års undervisningsplan).
- Theologisk Quartalskrift 4/1837 (se under II, Thomander).
- Tiden, 13/10 1884 (Ledaren om kyrkans belägenhet).
- Vår Lösen,
 1915, s. 142 (se under II, Billing, Einar);
 1962, s. 262 (Rodhe, Sten).
- Vårt land, 1888 (Billing, Gottfrid, om Fehr).

PERSONFÖRTECKNING

- Acontius, J. 98.
 Agardh, C. A. 14—18, 68, 227, 235
 —238, 291, 299.
 Ahlberg, Alf, 207.
 Alcuin, 210, 297.
 Alexander VI, 207.
 Allsop, K. 280.
 Almqvist, N. J. F. 157.
 Almqvist, C. J. L. 28.
 Almqvist, J. A. 35.
 Andersson, A. P. 25.
 Andersson, Ingvar, 9, 88, 208.
 André, G. 253.
 Anjou, Nils J. 12.
 Ankar, G. 117—119, 130.
 Anselm av Canterbury, 103.
 Aristoteles, 191.
 Aronson, H. 20.
 Asheim, I. 186, 189, 199—200, 294.
 Aspelin, G. 212, 220.
 Augustinus, 101, 103, 113.
 Aulén, G. 109, 167.
 Aurelius, E. 169.
- Bacon, Fr. 219—220, 237.
 Bagge, G. 250.
 Barth, K. 113—114.
 Basedow, J. B. 76.
 Beckman, O. A. 14.
 Bentham, J. 18.
 Benzeliu, H. 91.
 Berg, A. 119—120, 131.
 Berg, Fridtjuf, 74—96, 111, 119—
 137, 145, 151, 292—293.
 Bergman, Hj. 208.
 Bergqvist, B. 150—151, 162, 169.
 Bergqvist, O. 142, 157.
- Bergstedt, C. F. 40—48, 53, 291.
 Bergström, K. L. 114.
 Bernadotte, Folke, 249.
 Beskow, N. 114.
 Billing, E. 83, 95, 131—137, 153,
 167—170.
 Billing, G. 81—87, 106, 131, 144,
 158—160.
 Björkström, C. A. 30, 32.
 Björnson, Bj. 68.
 Blanck, A. 225.
 Block, C. 168, 171.
 Boccaccio, G. 209—210.
 Boström, Chr. J. 114.
 Botniensis, N. 56.
 Boyle, R. 219.
 Brandes, G. 239.
 Branting, Hj. 80, 87—88, 92—93,
 130, 292.
 Bring, R. 194—199.
 Broocman, C. U. 16, 131.
 Bruce, N. O. 76, 151.
 Bugge, K. E. 186, 189, 192, 205,
 208, 211, 218, 294.
 Burckhardt, J. 207.
 Burke, E. 223.
 Butsch, J. A. 14.
 Byström, J. 79—80, 88, 130.
 Böök, Fr. 232.
- Calvin, J. 103, 194, 295.
 Carlson, F. F. 40, 54, 65, 67, 291.
 Cartesius, R. 57, 220, 298.
 Castiglione, B. 215—216, 297.
 Chaucer, G. 282.
 Chetwynd, H. R. 283, 301.
 Cicero, 209, 215, 226.

- Champollion, J. F. 109.
 Clason, S. 157—158.
 Comenius, A. 120—121, 217—222, 298.
 Connolly, C. 280.
 Cudworth, W. 220, 297.

 Dahlbom, Fr. 35—36, 76—77, 81, 105.
 Dahlgren, H. 134.
 Danell, Hj. 170.
 Danielsson, Anders, 24—25.
 Danielsson, Axel 86, 88.
 Dante, Al. 209.
 Darwin, Ch. 87.
 Davy, H. 237.
 De Geer, Gerhard Louis, 141, 162.
 De Geer, Louis, 217.
 Dewey, J. 176, 255, 263.
 Diesterweg, A. 71—76, 88, 111, 120, 124, 128, 131, 292—293.
 Doerne, M. 186, 294.

 Edén, N. 89—91, 96, 151.
 Edenman, R. 250, 264, 270, 301.
 Ehrenborg, R. 65.
 Eklund, J. A. 114, 164.
 Eklund, P. 114.
 Ekman, K. J. 142, 155—157, 165.
 Eneroth, O. 52, 120.
 Engberg, A. 97, 148.
 Engström, L. M. 162—164, 170—171.
 Erasmus av Rotterdam, 187, 198—200, 211—214, 295, 297.
 Erlander, T. 252.
 Erlandsson, Th. 29.
 Euklides, 230.

 Falk, Fr. 200.
 Fehr, Fr. 36, 100—107, 111—115, 124, 128, 130, 292—293.
 Fehr, Fr. A. 100.
 Fichte, J. G. 16.
 Ficino, M. 211—212, 297.

 Flyg, N. 177.
 Fogelqvist, T. 161.
 Franciskus, 113.
 Franzén, J. A. 141.
 Fredrik Wilhelm IV, 74.
 Fridén, A. 141.
 Fries, S. 94, 100, 114, 130, 148.
 Frykman, N. 78.
 Fryxell, A. 120, 123.
 Fröbel, Fr. 227.
 Furuland, L. 10.

 Geijer, E. G. 15—18, 21, 40, 103, 120, 227, 233—235, 291, 299.
 Gerdner, G. 150.
 Gerhard, J. 204.
 Gerson, J. 192.
 Gierow, P. A. 114.
 Gladh, H. 59, 60—61.
 Goethe, J. W. von, 103, 183, 224, 228, 230, 243.
 Gogarten, Fr. 202—203.
 Graves, R. 280.
 Groos, K. 183.
 Grotefend, G. F. 109.
 Grotius, H. 57, 219.
 Grundtvig, N. F. S. 20.
 Grönbech, V. 224.
 Gustaf III, 34, 61.
 Gustaf IV Adolf, 59.
 Gustafsson, B. 264.
 Gustafsson, S. 39.
 Gyllenstierna, N. 56.

 Hahn, Fr. 205, 294.
 Hall, B. R. 23, 29.
 Haller, A. von, 237.
 Hamann, J. G. 225.
 Hamilton, H. 63, 66, 68, 71, 84.
 Hammarlund, E. 79.
 Hammarskjöld, Dag, 243.
 Hansson, P. A. 96, 252.
 Hareide, B. 186, 189, 201, 294.
 Harnack, A. von, 100, 102—103, 105, 131, 292.

- Hauge, H. N. 68.
 Hedin, G. 281.
 Hedin, S. A. 52—55, 62—63, 65, 71, 75, 84, 87, 120, 130, 149, 292—293.
 Hedlund, G. 265.
 Hedlund, S. A. 119, 122.
 Hegel, Fr. 103.
 Heine, H. 239.
 Helander, D. 35.
 Henschen, L. V. 60—61, 130.
 Herbart, J. Fr. 227.
 Herder, J. G. von, 103, 200, 224—234, 243, 298—299.
 Herrmann, W. 103, 107—108, 110, 131.
 Hessler, C. A. 59.
 Heurlin, Chr. I. 12.
 Hildebrand, H. O. 109.
 Hillerdal, G. 58, 202, 203.
 Hobbes, Th. 219.
 Holmberg, H. 265.
 Holmdahl, O. 169—172, 174.
 Holmström, O. 143.
 Holter, Å. 187.
 Hubmaier, B. 98.
 Hultkrantz, C. A. 29, 34, 37, 100.
 Hultman, H. G. 51.
 Hume, D. 222—223, 298.
 Husén, T. 120, 257, 263.
 Hübner, J. 38.
 Hägglund, B. 113.
 Hänninger, N. 253—254.
 Hörbeck, J. P. 33.

 Irenaeus, 189.
 Israel, A. 213.

 Johannesson, L. 190.
 Johansson, Aug. 163.
 Johansson, C. R. 89.
 Johansson, F. A. 147.
 Johansson, Joh. 30, 33, 135, 136.
 Julius II, 207.
 Järta, H. 60.

 Kalin, K. A. 282.
 Kant, I. 110, 223—224, 226, 298.
 Karl XIV Johan, 21, 26, 62, 291.
 Karlsson, Eva, 265.
 Kaufmann, H.-B. 200.
 Kellgren, J. H. 233.
 Kerschensteiner, G. 139.
 Key, E. 230.
 Kihlén, C. A. H. 168.
 Kilbom, K. 177.
 Kjellberg, K. 87, 91—98, 115, 118, 125, 130, 151, 292.
 Kjällerström, S. 57—59.
 Klefbeck, E. 157.
 Källqvist, E. 265.
 Källstad, Th. 270—272, 301.

 Landquist, J. 16, 18, 21, 31, 76, 188, 211, 221.
 Larsson, L. O. 65—66.
 Laveleye, É. 63—68.
 Leibniz, G. W. 220, 226, 237, 297.
 Lennstrand, V. 87.
 Leo X, 207.
 Leufvén, E. 35.
 Lidfors, B. 87.
 Lilliehorn, G. 11.
 Lindberg, K. L. 145, 159.
 Lindblom, J. A. 31, 34—36, 59, 73, 99.
 Linderholm, E. 77, 114—115, 151.
 Lindhagen, C. 96.
 Lindskog, C. 171—172, 176, 294.
 Linné, C. von, 69, 108.
 Lionardo da Vinci, 212.
 Ljunglund, L. 165.
 Locke, J. 98, 219, 221—222, 298.
 L'Orange, H. P. 209.
 Lund, E. 203.
 Lundberg, M. B. 157.
 Lundström, K. V. 169.
 Luther, M. 57—58, 101—103, 108, 113, 116, 129, 133—136, 138, 146—148, 152—154, 158, 166.

- 175, 186—189, 194—205, 207,
211—212, 217, 221, 294—296.
Lyttkens, H. 189, 191.
Lögstrup, K. E. 203.
Lönborg, S. 126—127, 129.
Lönegren, E. 145.
Lövgren, N. 143.
- Macaulay, Th. 67.
Machiavelli, N. 208, 216, 297.
Mac Pherson, J. 225.
Mankell, J. 64—66, 71, 75, 84.
Maritain, J. 191.
Martinelle, J. P. 24, 34.
Marx, K. 87, 130.
Mazer, Th. A. 106, 165.
Melanchton, Ph. 103, 204.
Menandros, 212.
Mertz, G. 205.
Michelangelo, B. 208.
Milton, J. 237, 282, 285.
Moberg, V. 10.
Montaigne, M. de, 98, 215—217,
222, 297.
Montelius, O. 109.
Montén, Fr. 141.
Montesquieu, Ch. de, 225—226.
Montgomery, A. 10.
More, H. 220, 297.
Motheau, H. 216.
Mulligan, R. W. 190.
Myhre, R. 185, 294.
Myrdal, A. 250.
Månsson, N. 24.
Möller, G. 96.
- Nadler, J. 225.
Nerman, Bengt, 181.
Newman, E. 28.
Newton, I. 219—220, 226, 237, 297
—298.
Niblett, W. R. 285—286, 301.
Nicolaus Cusanus, 212.
Nordlund, K. 154, 169.
- Nothin, T. 155.
Nygren, A. 110, 211, 239.
- Oftedal, L. 87.
Ohlander, J. 14, 32—33.
Ohlsson, H. Th. 165.
Olsson, Olof, 150.
Olsson, Oscar, 176—178, 267.
Origenes, 189.
Oskar I, 21—28, 35, 39, 68, 291.
Ovidius, 208.
Oxenstierna, A. 57, 217, 218.
- Palm, A. 86, 88.
Palmborg, N. 23.
Parker, Th. 37.
Percy, Th. 225.
Perron, 232.
Persson, Hans, 14, 68.
Pestalozzi, J. H. 15—16, 18, 71, 73
—75, 120, 131, 227.
Petrarca, F. 209.
Petrén, Bror A. 157, 162.
Petri, O. 100, 113, 158.
Petrini, H. 132, 145—151.
Pfannenstill, M. 114.
Pihl, M. 203.
Pirenne, H. 209.
Pius XI, 193.
Platon, 104, 191, 211—212, 215.
Pleijel, H. 51.
Plotinos, 211.
Pope, A. 220.
Prenter, R. 191.
Proudhon, P. J. 87, 130.
Pufendorf, S. von, 219.
- Quiding, E. 40.
Quintilianus, 211, 213.
- Rafael, från Urbino, 237.
Raleigh, W. 215.
Rappe, Chr. J. 145.
Renan, J. E. 37, 130.
Renvall, J. 141.

- Reuchlin, J. 211.
Reuter Dahl, H. 264.
Reuterskiöld, E. 169.
Ritschl, A. 100—114, 131, 292—
293.
Robespierre, M. de, 223.
Rodhe, E. 21, 87, 100, 168, 169.
Rodhe, H. E. 87, 167.
Rodhe, S. 257.
Rogberg, A. H. G. 157.
Rosenberg, S.-Å. 87.
Rosenstein, C. von, 59, 99.
Rousseau, J.-J. 57, 122, 131, 221—
226, 234, 298.
Rudenschöld, T. 55, 77, 119—120,
124, 131.
Rundbäck, A. 65.
Rundgren, C. H. 78.
Runeberg, J. L. 103.
Rydberg, V. 37, 239, 251.
Rydén, V. 95—96, 136—137, 141
—142, 145, 149—157, 165, 168,
171—172, 174—176, 178, 293.
Rydholm, P. 95.
Räf, E. 89—90, 92.
- Salqvist, B. 76—77, 124, 151, 165,
167.
Sandegård, K. 157.
Schéele, K. H. von, 89, 131.
Schenke, N. 141.
Schiller, Fr. von, 224, 232, 239.
Schliemann, H. 109.
Schotte, A. 150.
Schück, H. 210.
Schönbeck, H. O. 40.
Segerstedt, Torgny T. 259.
Serdén, H. 249, 270.
Shaftesbury, A. C. Earl of, 226.
Shakespeare, W. 224—225, 282.
Siljeström, P. A. 32—33, 68—71,
75, 84, 120, 291.
Simonsen, V. 109.
Sixtus IV, 207.
Sjöstrand, W. 200, 257, 301.
- Skytte, J. 217.
Sköld, P. E. 96—97.
Slök, J. 203.
Spencer, H. 120—121.
Spener, Ph. J. 70, 98.
Spenser, E. 282.
Spinoza, B. 226.
Spitta, Fr. 100.
Spranger, E. 218.
Stadener, S. 169.
Stenhammar, Chr. 21.
Stenkula, A. 13.
Strindberg, A. 87.
Sundberg, A. N. 264.
Sundby, O. 58.
Suphan, B. 224.
Svebilus, O. 35—36, 99.
Swedner, H. 269.
Sydenham, Th. 219.
Sydow, O. von, 159, 165.
Söderblom, f. Forsell, A. 100, 106.
Söderblom, N. 83, 97—98, 100, 106
—107, 115—118, 130, 148—149,
151, 153, 166—168, 264, 292—
293.
Södergren, V. 165.
Söe, N. H. 113.
Sörensen, A. 76.
- Tegnér, E. 9, 16—17, 23, 227, 231
—233, 238, 251, 277, 291, 299.
Terentius, 212.
Tersteegen, G. 58.
Thomander, J. H. 13, 16—18, 49—
50, 52, 61, 291.
Thomas ab Aquino, 190—193, 197,
295.
Thomsen, Chr. J. 109.
Thunander, G. 13, 15.
Thölén, C. H. 165.
Thörnberg, E. H. 82.
Tingsten, H. 264.
Torbiörnson, T. 141.
Torén, C. A. 70—75.
Törnvall, G. 58, 195.

- Ullman, U. L. 158.
Ullstad, E. 248.
- Wahlfisk, J. 50.
Wain, J. 280.
Waldén, O. H. 93.
Waldenström, P. P. 77, 87, 130,
292.
Wallin, J. O. 16—17, 100, 103, 129,
228, 291.
Waugh, A. 280.
Vegio, M. 211.
Weibull, L. 109.
Weijne, J. 252—253, 270, 272.
Welin, S. 142.
Vergilius, 209.
Werin, A. 232.
Vernborg, A. 29, 34, 38.
Wesley, J. 113.
Westman, K. B. 132.
Westman, K. G. 141.
Wiberg, Albert, 131.
- Wiberg, Anders, 77.
Wicksell, K. 87.
Wifstrand, A. 238—239.
Winckelmann, J. 225—226, 239.
Winckler, H. 109.
Wingren, G. 58, 194, 197, 199.
Viotti, J. 132.
Wohlin, N. 10.
Wolf, Fr. A. 226.
Voltaire, Fr. de, 221.
Vormbaum, R. 205.
Vougt, A. 148.
- Young, E. 224—225.
- Zinzendorf, L. von, 206.
- Åkerblom, J. F. 29, 34, 38, 40.
Åstrand, N. 12.
Åström, J. 35.
- Österlin, L. 13, 49—51.