

213/84
ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

112
Re
Under
Klas



**FRIDTJUV BERGS
PEDAGOGIK**

AV

KLAS BRÖMS

FÖRENINGEN FÖR
SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

KLAS BRÖMS

FRIDTJUV BERGS PEDAGOGIK

FRIDTJUV BERGS PEDAGOGIK

MED TYNGDPUNKT PÅ TIDEN
FÖRE HANS FÖRSTA
STATSRÅDSPERIOD

A K A D E M I S K A V H A N D L I N G
SOM MED VEDERBÖRLIGT TILLSTÄND AV HU-
MANISTISKA FAKULTETENS I UPPSALA HISTO-
RISK-FILOSOFISKA SEKTION FÖR VINNANDE AV
FILOSOFIE DOKTORSGRAD TILL OFFENTLIG
GRANSKNING FRAMSTÄLLES Å LÄROSAL IV
LÖRDAGEN DEN 12 DECEMBER 1964 KL. 10

AV

KLAS BRÖMS
FIL. LIC. AV VÄSTM.-DALA NATION

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
BOKSERIE GRUNDAD AV B. RUD. HALL OCH UTGIVEN AV
FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÄRGÅNG XLIV 1964
VOLYM 112 UNDER REDAKTION AV ALBERT WIBERG

FRIDTJUV BERGS
PEDAGOGIK

MED TYNGDPUNKT PÅ TIDEN
FÖRE HANS FÖRSTA
STATSRÅDSPERIOD

AV

KLAS BRÖMS

STOCKHOLM 1964

”Det är *bestyrkta fakta*, som eftervärlden af de samtida önskar och som det är samtidens uppgift att lämna. Sympatier, antipatier, omdömen och uppskattningar kommer framtiden däremot icke att bry sig mycket om — den vill göra sina omdömen själf, blott den erhåller *faktiskt material* att bygga dem på” (Fridtjuv Berg 17/1 1891. BK I).

FÖRORD

Fridtjuv Berg framhöll, att det redan i det antika bildningsidealet funnits en kärna av sanning, som förts vidare av uppfostrings-tänkare genom tiderna. Det han därmed avsåg, var ett socialt-pedagogiskt krav på en människo- och medborgarfostran för alla barn samt en psykologisk-pedagogisk fordran, att uppfostringsprocessen skulle syfta till barnets harmoniska utveckling. Denna målsättning, som även Berg anslöt sig till, har allttjämt aktualitet liksom många av de medel han anvisade för att nå målet.

Vissa områden av Fridtjuv Bergs verksamhet har redan varit föremål för undersökning,¹ men någon helhetsbild av hans syn på uppfostrans och undervisningens problem har tidigare inte lämnats. Detta arbete vill söka fylla denna lucka i vår pedagogikhistoriska litteratur. Det bör betraktas som en allmän orientering i Bergs pedagogik. Han sade, att han först läste i trettio år och sedan skrev i trettio. Man skulle väl kunna fatta detta så, att Fridtjuv Berg hade sin pedagogiska uppfattning utmejslad och klar i trettiofemårs-aldern och därefter kämpade för sina idéers förverkligande. En mera fullständig genomgång av källmaterialet skulle möjligen kunna ge vissa sidor av hans åskådning en klarare belysning — kanske kunde Bergs utveckling på vissa områden framträda tydligare — men helhetsbilden skulle knappast komma att förändras.

Till grund för min framställning ligger främst Fridtjuv Bergs brevväxling samt hans artiklar i Svensk Läraretidning. Hans arkivalier förvaras i Riksarkivet. Där fanns, då denna undersökning påbörjades, ett sextiototal dossierer med mellan 5000 och 6000 brev, manuskript till föredrag och tidningsartiklar, läroböcker och andra skrifter, anteckningsböcker i olika ämnen, excerpter och litteraturförteckningar, kommittéutlåtanden och SAF-ärenden, handlingar från statsrådsperioderna, anteckningar från utländska resor, notiser av privat natur osv. F. folkskolinspektören, fil. mag. Carl Holm,

¹ Se min framst. s. 83 not 1.

med vilken jag haft värdefulla samtal, har påbörjat en systematisering och förteckning av materialet, men en allmän översikt finns ännu inte. Detta gör, att hänvisningar dit endast kunnat ske i begränsad omfattning.

Under arbetet med denna avhandling har professor Wilhelm Sjöstrand varit min handledare. Utan hans bistånd hade inte arbetet kunnat genomföras.

Hjälp vid systematiseringen av materialet har jag fått på forskningsseminarier under docent David Löfbergs ledning. Fil. dr. Albert Wiberg har med intresse tagit del av avhandlingsarbetet och även åtagit sig vissa forskningsuppgifter på Riksarkivet.

Fridtjuv Bergs son, fil. dr. Tor Berg, har givit mig upplysningar om sin far och dessutom varit mig till hjälp på Riksarkivet.

Docent Gunnar Bodvall, folkskollärare Per Johannes, docent Stig Lindholm och fil. lic. Stig Nordström har gått igenom avhandlingen i dess helhet och kommit med förslag till förbättringar. Folkskollärare Anders More och lektor Carl-Erik Måwe har gjort påpekanden beträffande vissa delar av arbetet. Råd med avseende på källförteckningen har lämnats av bibliotekarie Åke Dintler.

Översättningen till tyska av sammanfattningen har utförts av universitetslektor Alfred Wolf.

Fru Irma Palu har för min räkning utfört ett omfattande kontrollarbete på universitetsbiblioteket.

I mitt arbete har jag alltid haft ett ovärderligt stöd av min hustru.

Till alla nämnda samt till övriga, som underlättat arbetet med denna undersökning, ber jag att få framföra mitt värdsamma och varma tack.

Till sist önskar jag uttrycka min glädje över att Föreningen för svensk undervisningshistoria velat införa avhandlingen i sin skriftserie.

Uppsala i november 1964.

Klas Bröms.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	3
I. TANKAR OCH STRÖMNINGAR I TIDEN	9
Liberalismen 9, Romantik och idealism 11, Naturalismen: positivism och utilitarism 16, Naturvetenskapen och människouppfattningen 20, Religionsdebatten och kulturkritiken 22, Samhällsförhållanden och reformkrav 25, Uppfostringsfrågan under 1800-talet 31	
II. "HUSGUDARNA". ANDERS BERG	37
A. <i>Rudenschöld</i>	37
Den sociala frågan 37, Ståndscirkulationen 38, Ståndscirkulationens genomförande 39, Skolans organisation 40, Det egentliga skolarbetet 42	
B. <i>Siljeström</i>	42
Politisk liberalism 43, Religiös liberalism 44, Pedagogisk liberalism 45	
C. <i>Eneroth</i>	48
Folkskolans ledning och organisation 48, Uppfostrans mål och medel 49	
D. <i>Anders Berg</i>	52
En svensk hövdingagestalt 53, Politisk åskådning 56, Inställning till religion och moral 59, Folkskolans ledning och organisation 62, Målet för uppfostran 65, Den formella bildningen 66, Lagbunden frihet 67, En levande undervisning 70, Lärarutbildningen och läraren 73, Anders Berg och Fridtjuv Berg 77	
III. FRIDTJUJ BERGS INSTÄLLNING I VISSA LIVSÅSKÄDNINGS- OCH SAMHÄLLSFRÅGOR	83
Kort biografi	83
A. <i>Individualism och frihetskrav</i>	85
Bergs syn på frihetstendenser under 1800-talet 85, Opposition mot "fadersväldets, konungaväldets och prestväldets" auktoritet 89	
B. <i>Religion och moral</i>	102
Kritik av grundtvigianism, sekterism och dogmatisk kyrkotro 103, Religiös moralism 106	

C.	<i>Kultursyn och filosofi</i>	110
	Fortsatt kritik av grundtvigianismen 110, Utvecklingsstro 117	
D.	<i>Politiken</i>	119
	Grunden för Bergs politiska intresse 119, Politisk utveckling 121, Rösträtts- och värnpliktsfrågorna 128, Folkskolläraren och politiken 132, Politiken och personlighetsprincipen 135	
E.	<i>Den sociala frågan</i>	136
	Frågans vikt 136, Förhållandet till Rudenschöld, Geijer och Rydberg 138, Den industriella utvecklingen 145, Medel för den sociala frågans lösning 148, Den sociala frågan ytterst en folkbildningsfråga 151	
IV.	FRIDTJUV BERGS PEDAGOGISKA MÅLSÄTTNING	155
A.	<i>Bildningsmålets utformning historiskt betingat</i> ..	155
	Nödvändigheten av en historisk bakgrund 155, Bildningsmålets beskaffenhet och utformning i den offentliga skolan 156, Sambandet mellan bildningsmål och social skiktning 161, Humanistisk bildning 162, Folkbildningen 163, Comenius och Pestalozzi 167, Debatten kring folkskolans lagstadgande 169	
B.	<i>Människo- och medborgarbildningens innebörd</i> 173	173
	Bildningsbegreppet 173, Mekanism och organisk bildning 174, Bildning och halvbildning 176, Personlighetsfostran efter anlagsprincipen eller den formella bildningen 179, Förståndets, känslans och viljans bildning 181, Sambandet mellan det individuella, det nationella och det universella 186	
C.	<i>Människan och kulturen</i>	188
V.	FOLKSKOLANS LEDNING	191
A.	<i>Frågan om en folkskolöverstyrelse</i>	191
B.	<i>Folkskolinspektionen</i>	197
VI.	FOLKSKOLAN SOM BOTTENSKOLA	206
A.	<i>Idén om folkskolan som bottenskola</i>	206
	Enhetsskolesträvanden utomlands 206, Förhållandena i Sverige 209	

B.	<i>Parallellskolesystemet och bottenskolan</i>	212
	Sociala synpunkter 212, Anlagsdiskussionen 217	
C.	<i>Diskussion om anknypningen mellan folkskola och läroverk</i>	222
	Diskussionerna kring 1894 års beslut 222, Två skolprogram 229	
D.	<i>Fridtjuv Bergs skolprogram</i>	234
E.	<i>Bottenskoleprogrammets förverkligande</i>	236
VII.	FOLKSKOLLÄRARARNAS UTBILDNINGSG- OCH FORTBILDNINGSPROBLEM	241
A.	<i>Folkskollärarytbildningen</i>	241
	Lärarytbildningen utomlands 241, Folkbildning och lärarytbildning 244, Kritik av den svenska utbildningen 250, Utbildningens framtida utformning 259	
B.	<i>Folkskolläraryrnas fortbildning</i>	267
	Verksamheten i andra nordiska länder 267, Allmänna synpunkter på frågan 271, Den praktiska fortbildningen 274, Den teoretiska fortbildningen 278, Folkskolläraryrnas tillträde till universiteten 283	
VIII.	FRIDTJUV BERGS SYN PÅ DET PEDAGOGISKA STOFFET	288
A.	<i>Undervisningens praktiska inriktning</i>	288
	Innebörden av ordet praktisk 289, Ingen yrkesutbildning i folkskolan 290, Krav på medborgarkunskap 292, Pedagogiska krav 292	
B.	<i>Minimikurserna i folkskolan</i>	293
	Bestämmelser 293, Debatt 295	
C.	<i>Enskilda läroämnen i folkskolan</i>	300
1.	<i>Kristendoms-kunskap</i>	300
	Krav på katekeskunskap 300, Pedagogiska invändningar mot katekesutanläsningen 304, Teologiska invändningar mot katekesutanläsningen 308, Religionsfriheten och skolan 310, Krav på befrielse från religionsundervisningen 311, Uppfostraren och barnets religiösa åsiktsbildning 314, Krav på begränsning av det dogmatiska stoffet 315, Religionsundervisningens historiska uppläggning 318	

2. Modersmålet	320
Modersmålets ställning i folkskolan 320, Bergs bildningsmål och modersmålsundervisningen 324, Kraven på de litterära momenten 327, Kritik av barn- och ungdomslitteraturen 331, Läseboksfrågan 334	
3. Historia	339
Historieämnets ställning 339, Historieundervisningens mål 341, Fosterlandskärlekens väsen 342, Historiestoffets behandling 346, Bergs lärobok i historia 350	
4. Geografi	355
Geografiämnets ställning 355, Bergs läroböcker i geografi 356, Hembygdsundervisningen 361	
D. Läroverkens kunskapsstoff och bildningsnivån ..	364
IX. FRIDTJUV BERGS SYN PÅ DE METODISKA PROBLEMEN	
Inledning	370
A. Naturenlighet i uppfostringsmetoderna	372
B. Självverksamhetsprincipen	382
C. Differentieringsfrågan	390
Det danska "Terrassesystemet" 391, "Sondring efter evner" i Norge 393, Frågans historiska bakgrund i Sverige 396, Mannheimersystemet 399, Individualitet och samhörighet 404	
D. Examensväsendet	407
E. Uppfostran och disciplin	410
Naturenlig viljefostran 410, Disciplinproblemet i skolan 412, Samhällslivets disciplin 415, Försök till medborgarfostran 417, De vanartades uppfostran 422, Avslutning 423	
BILAGA	425
EXKURS 1	428
EXKURS 2	432
ZUSAMMENFASSUNG	435
KÄLLFÖRTECKNING	474
FÖRKORTNINGAR	503
PERSONREGISTER	504

I.

TANKAR OCH STRÖMNINGAR I TIDEN

Fridtjuv Bergs pedagogiska verksamhet stod i nära samband med rörelser i tiden på det politiska, sociala, religiösa och pedagogiska området. Detta motiverar en översikt av strömningarna under 1800-talet, men givetvis måste behandlingen här inskränkas till sådana rörelser, som hade ett mera direkt samband med Fridtjuv Bergs insatser. Många av de kulturpersonligheter, som här omnämnas, utövade genom sina skrifter ett starkt inflytande på honom.

Liberalismen.¹ Liberala idéer hade stor betydelse för reformarbetet på skilda områden under 1800-talet. Konturerna av den liberala ideologien framträder klarare mot bakgrunden av den politiska och ekonomiska uppfattning, som föregick den, merkantilismen.

Det är här av intresse att jämföra merkantilismens och liberalismens syn på förhållandet mellan stat och individ. För merkantilismen var individen underordnad staten. Det enskilda initiativet och förvärvsbegäret skulle lockas att verka för de syften, som ansågs stämma överens med statsintresset. Detta var maktpolitiskt bestämt och saknade nästan helt känsla för människovärdet.

Liberalismen uppvisade olikheter i skilda länder, men vissa grundtankar var gemensamma. Kravet på den enskildes frihet, individualismen, var de liberala rörelsernas mest utmärkande drag. Religionsfrihet, yttrande- och tryckfrihet, kvinnans rätt till socialt och ekonomiskt oberoende, en humaniserad strafflagstiftning — hela detta program tillhörde liberalismens grundläggande principer. På det ekonomiska området hyllades näringsfrihet och frihandel.

¹ Litteratur: Carlson-Rosén, Svensk historia II; E. F. Heckscher, Merkantilismen II; Löfberg, Det nationalekonomiska motivet i svensk pedagogik under 1700-talet; Russell, Västerlandets filosofi; Spångberg, Liberalismen i svensk politik; Tingsten, Demokratiens problem.

Liberalismen ansåg de enskilda intressenas fria spel som ett huvudvillkor för en sund samhällsutveckling. Samspelet mellan staten och individen eller frågan om i vilken utsträckning samhället har domsrätt över den enskilda människan blev dock under utvecklingen av de liberala idéerna föremål för diskussion. Den s. k. manchesterliberalismen krävde i sina ekonomiska frihetssträvanden frånvaro av statsingripande, så långt detta var möjligt, medan hos John Stuart Mill och den senare liberalismen rörelsen fick en mera social inriktning; samhällsingripandet kom att tolereras i större utsträckning än tidigare.

Liksom de ekonomiska krafternas ohämmade spel enligt den äldre liberalismen reglerades av "himlaborna" lagar för t. ex. tillgång och efterfrågan, så rådde det även beträffande förhållandet mellan samhället och den enskilde en förutbestämd harmoni, av Eli F. Heckscher betecknad som "liberalismens naturrätt". Däri får man söka förklaringen till att den enskilda människans själviska intressen kunde förenas med arbete för det allmänna och hänsynstagande till andra.

Den optimistiska tron på att förhållandet mellan den enskilde och samhället skulle utvecklas i rätt riktning, bara inte den individuella friheten kringskars för mycket, satte människan i centrum. Det som gav liberalismen dess högsta andliga innehåll, sinnet för *det mänskliga*, utgjorde merkantilismens motpol i lika hög grad som dess ekonomiska uppfattning. Denna humanitära anda, som började bana sig väg mot 1700-talets slut, var en av de starkaste krafter, som gjorde slut på det merkantilistiska systemet. Här möttes nationalekonomer såsom Adam Smith och män med socialt patos som Wilberforce i kampen mot fattigdomen, slavhandeln, barnarbetet i fabriker och den hårda strafflagen. Inte bara på det ekonomiska området utan också på det humanitära blev liberalismen merkantilismens besegrare.

De liberala tankegångarna fick en sammanfattning och ett slags kodifikation i 1776 års amerikanska självständighetsförklaring och i 1789 års franska rättighetsförklaring och betecknas ibland även som upplysningens idéer. Innebörden av dem kan uttryckas genom några korta nyckelord, några honnörssord: förnuft, framsteg, lycka, jämlikhet och frihet. Med sin skiftande och mångtydiga innebörd utgjorde dessa begrepp under 1800-talet grunden även för den

svenska liberalismen, till en början som allmänna tendenser, som först så småningom utformades till en mera medveten politisk åskådning.

De s. k. gammalliberalerna under 1800-talets förra hälft avsåg inte med politisk frihet en genomförd folkstyrelse med allmän rösträtt. Den fulla demokratien betraktades med misstro, något som hörde samman med att denna tidiga liberalism var en medelklassens rörelse. Det ansågs mindre angeläget att ge rösträtt åt folkets breda lager. Man kan inom denna politiska gammalliberalism urskilja olika fraktioner, en bondeliberalism och en borgarliberalism. De skilde sig i vissa avseenden på grund av sina specialintressen men samverkade vid genomförandet av de stora liberala reformerna. Gammalliberalismen kulminerade på 1860-talet i och med att regeringen de Geer lyckades genomföra reformer, som gick i linje med rörelsens program.

Sedan den sista ständsriksdagen avslutat sitt arbete på sommaren 1866 bildades i Stockholm på hösten samma år på initiativ av bl. a. S. A. Hedin en förening, som fick namnet Nyliberala sällskapet. I skriften "Hvad folket väntar af den nya representationen", som utkom året därpå, gav Hedin en framställning av vad han ansåg vara denna nya liberalism, den radikala eller den demokratiska liberalismens, uppgifter. De tankar, som där kommer till synes, kan betecknas som ett program för det följande halvseklrets reformsträvanden.

Romantik och idealism.² Den kulturströmning, som går under namnet romantiken och som i så hög grad präglade första hälften av 1800-talet, bar upp tankar, som i viss utsträckning stod i motsättning till den liberala ideologien. Den första stora representanten för romantiken var Rousseau. Han ansåg, att det var en mycket ensidig kultur, som 1700-talsrationalismen gav uttryck åt. Det var djupa andliga behov, som inte blev tillfredsställda, särskilt kravet på att få leva i fantasiens och känslans värld. Tanken om känslans

² Litteratur: Ahlberg, *Filosofiens historia*; G. Heckscher, *Svensk konservatism före representationsreformen I*; Holmberg, *Viktor Rydbergs lyrik*; Höföding, *Personlighetsprincipen i filosofien*; Landquist, *Erik Gustaf Geijer*; Russell, *Västerlandets filosofi*.

överlägsenhet över förståndet var en av hans grundidéer, och därmed står han som lärofader för hela 1800-talets antirationalistiska spekulation.

Romantiken kom i början av 1800-talet att påverkas av den tyska idealismen, vars grundläggare var Kant. Det som grep dennes lärjungar mer än den kritiska skärpan i hans kunskapsteori, var hans syn på människan som en fri personlighet och bärare av eviga normer. Detta väckte den unga generationen med Fichte i spetsen till att sätta höga mål i livet.

Kant tänkte mindre på vad människan är, än vad hon kan bli, om de möjligheter som slumrar inom henne, väcks till liv. För honom tedde sig den historiska processen som en utveckling mot moralisk fullkomning. Romantikerna byggde här vidare; de ville fatta hela det historiska kulturlivet i dess rikedom. Man kan i detta se både en konservativ och en revolutionär tendens: den var konservativ i sin vördnad för det historiskt givna, vilket bl. a. resulterade i intresse för folkdiktning, sagor och sägner, och revolutionär i sin känsla för andens autonomi och frihet. Härmed sammanhänger romantikens nationalism; människan tillhör en levande organisk gemenskap, ett folk, en nation.

En nyckel till den romantiska åskådningen ligger i organismbegreppet. Det gäller härvid att göra en distinktion mellan ett organiskt statsbegrepp och ett organiskt folkbegrepp. Det förra förekom främst i tysk konservatism, medan det senare trängde långt in även i de liberala lägren.

Det organiska statsbegreppet fick sin kanske klaraste utformning hos Hegel. Staten var för denne den historiska utvecklingens högsta mål. Han skilde mellan moralitet som uttryck för den individuella viljan och sedlighet som uttryck för en överindividuell etisk ordning, vilken den enskildes samvete måste underordna sig. Man har här kommit bort från Kants kategoriska imperativ såsom det högsta uttrycket för personlighetsprincipen. För Kant hade personligheten gällt som självändamål och högsta värde, men för Hegel representerades detta av staten. För Chr. J. Boström, svensk representant för idealismen, var staten som organism ett personligt väsen, en idé hos Gud.

Det organiska folkbegreppet åter får sin belysning, om man anknyter till Schellings syn på världsalltet som en levande organism.

Den livgivande och sammanhållande kraften i denna organism kallade Schelling för världssjäl. Folkets själ, "der Volksgeist", var en sorts differentierad världsande, som ägde sin speciella karaktär, sitt egenvärde, men som dock i sista hand utgjorde en avspeglning av det allmänmänniska och eviga. Då liberalerna stundom förde organismbegreppet på tal, får detta ses mot bakgrunden av det organiska folkbegreppet.

Det organiska statsbegreppet var oförenligt med individualistiska strävanden, emedan dessa inte hade staten som mål. De lät sig dock mycket väl förenas med ett organiskt folkbegrepp. Att tanken på folket som en organisk enhet kan förbindas med tanken på en självständig personlighet visar Schelling. Hans naturfilosofi hade till uppgift att visa, hur naturen gradvis höjer sig till fullt medvetande eller till jaget; människan blir det centrala. Bildning innebar, att människan som personlighet skulle forma sig själv till en fri varelse.

Liksom i Tyskland var i Sverige Kants filosofi vägröjare för romantiken. Den mest betydande av dem som här anknöt till Kant var Benjamin Höijer. Bland åhörarna av hans föreläsningar över Kant, Fichte och Schelling befann sig bl. a. Erik Gustaf Geijer.

Geijer tillämpade till en början organismtanken i konservativ riktning och satte denna idé och ståndsväsendet i omedelbart samband med varandra. Det låg i denna organiska samhällsläras natur att uppvisa någon form av ståndsdifferentiering. För den unge Geijer fanns det två grupper av människor i samhället: den ena utgjordes av det offentliga eller bildade ståndet, den andra av det arbetande eller obildade. På denna ståndsteoretiska grund utarbetade han sitt skolprogram, som var alltigenom konservativt, och han avvisade C. U. Broocmans krav på en uppfostran av all ungdom i offentliga skolor.

För den konservative Geijer hade liberalismen varit fienden, som måste bekämpas först och främst för dess individualistiska grundsyns skull. Hur Geijer här kom att ändra åsikt och genom sitt s. k. avfall ansluta sig till en uppfattning, som han tidigare bekämpat, framgår bl. a. av hans syn på förhållandet mellan det individuella och det universella.

Den konservative Geijers universalism hade byggt på den nationella enheten, inte på individen, men senare underströk han som liberal, att det var genom den individuella frihetens framsteg som

det allmänna bäst skulle komma fram. Här byggde han den universella gemenskapen direkt på individerna. Klart framstår hans nya inställning i arbetet "Människans historia", där han jämför be- greppen mänsklighetens utveckling och personlighetsprincipens för- verkligande. Kulturell universalitet och politisk nationalism blev för den liberale Geijer vägar till individualismens realiserande. Univer- salitetsidéns grund och väsende fattades alltså här på ett helt annat sätt än under hans tidigare år. Hans syn på människan hade för- ändrats.

Då Geijer om sin tid sade, att den inre världen sviktade i sina grundfästen, i sin tro, i sin övertygelse och i sitt vetande och att det var en tanke, som ville ut och bana sig väg, var det personlig- hetsprincipen han tänkte på. Vad Geijer menade, framgår av ett brev, som han skrev på sin sista födelsedag. Där står följande:

"Det ligger en grundtanke i hela min lefnad, som allt tydligare träder fram, och som ej är mitt verk; ty den har ledt mig och fört mig allt intill denna dag. Skulle jag gifva den ett namn, så är den ingen annan än den så mycket omtvistade personlighets-principen, hvars profet jag nästan mot min vilja blifvit. Jag menar dermed, att jag från mig afhållit och afskuddat allt, som kunnat hindra och hämma utvecklingen af mitt eget innersta väsende. Det har mest skett utan mitt eget medverkande. Men detta har nu kommit öfver mig, och det blifver mig klart, att hvad jag litterärt, politiskt och religiöst har fäktat för, egentligen är denna min innersta personlig- het och dess rätt, i den bästa mening".

Med personlighetsprincipen avsågs alltså enligt Geijer, att män- niskan på varje punkt och i varje avseende behandlas både av andra och sig själv som mål, aldrig bara som medel. Även där hon tjänar andra människor, tjänar samhället, tjänar en idé, skall detta tjä- nande leda till en förädling av hennes eget väsen. Det ideal, som uppställdes i denna princip, formulerades med full klarhet först av Kant. Hos såväl denne som Geijer uppställdes personlighetsprincipen i kritisk riktning mot samhällets och traditionens herravälde över den enskilda människan.³

³ Jfr Eklund, Erik Gustaf Geijer, kap. Personlighetsprincipen och individen, Personlighetsprincipen och samlivet samt Personlighetsprincipen och Gud.

En annan svensk tänkare, som hade beröring med såväl roman- tiken som Kants idealism, var Viktor Rydberg. Denne hyllade den romantiska åskådningen, att det sköna konstverket var en sinnebild av universums skönhet. Platonismen, som går igenom den svenska romantiken, hade han införlivat med sin åskådning. Rydberg be- tonade idéernas egenskap att vara människans högsta värdenormer, sanningens, godhetens och skönhetens urbilder. Samvetet var för honom det kunskapsorgan, varigenom människan förnimmer idéns bjudande makt. Lika skoningslöst som Platon gisslade Rydberg den idéblottade materialismen.

Han kritiserade även den brutala maktläran, vilket kommer till synes i hans dikt "Prometeus och Ahasverus".

Ahasverus representerar ett drag i den gammaltestamentliga upp- fattningen om Gud som den dömande och hämnande. Gud länkar världens öden efter sina lagar, och människan har endast att foga sig i det historiska skeendet. Där Ahasverus går fram, känner "varma människohjärtan kyla och hårda människohjärtan lust att pina". Han hyllar kampen för tillvaron och striden för det egna jaget. "Ty hell dig, starke! Ve dig som är svag!"

Prometeus hade utstötts ur gudarnas krets och fastnaglats vid klippan av Zeus, inte därför att han gett människorna den vär- mande elden, utan därför att han gjort detta utan gudarnas till- låtelse. Prometeus var motståndare till Ahasverus' maktgud; han trodde på evighetens gud, som talade i hans bröst och som stod över Zeus. För Prometeus kunde inte en rätt få gälla för de mäk- tiga, för genierna, och en annan rätt för vanliga människor. Han ansåg, att människan lever i tvenne världar, i idealens och verklig- hetens, och arbetade på att idealens värld en gång skulle bli verk- lighet. Detta mål nåddes inte genom att man föll på knä för makt- guden Zeus, utan därigenom att människan följde sitt samvete, "utur vars djup förnims en helig lag".

I diktens sluthälsning mellan Prometeus och Messias kan man skönja en syntes mellan hellenism och kristendom, vilka bägge var väsentliga beståndsdelar i Rydbergs livsuppfattning. Han trodde på prometeus-hellenismen men inte på zeuskulten. Hos Prometeus såg han friheten och sedligheten och fann den av yttre auktoriteter oberoende personligheten, vars sedelära dock inte som Ahasverus' etik var den hårda, logiska konsekvensens utan det goda hjärtats.

Naturalismen: positivism och utilitarism.⁴ I samband med naturvetenskapernas framsteg framväxte under 1800-talet vid sidan av och i opposition mot romantik och idealism en strömning, som vände sig bort från idéernas rymder till sinnevärlden och det konkreta livet. Här skall beröras två former eller schatteringar av den strömning, som hade sitt mål i att "hier auf Erden schon das Himmelreich errichten", nämligen positivismen och utilitarismen.

De positivistiska tankegångarna fick sin utformning av fransmannen Aug. Comte. Denne betraktade sin filosofi som början till ett nytt stadium i människoandens liv och samhällets utveckling, det positiva stadiet. Detta hade i mänsklighetens historia föregåtts av två tidigare, det teologiska och det metafysiska. Under det förra hade människorna sökt förklara naturföreteelserna genom ingripandet av gudar, personliga, övernaturliga väsen. Moral och sed hade haft en absolut karaktär, därför att de fattats som uttryck för en gudomlig, absolut lagstiftare.

På det andra stadiet, det metafysiska, hade man sökt förklaringen till naturföreteelserna i abstrakt metafysiska idéer och principer. Man hade t. ex. talat om en "livskraft" som orsak till de organiska företeelserna.

Det positiva stadiet utmärktes av att illusionerna hade skingrats. Det som nu var den enda kunskapskällan, var erfarenheten. Vetenskaperna gjorde inte längre anspråk på att förklara skeendet utan bara att beskriva det. Comte ansåg, att man med hjälp av en exakt kunskap under vissa betingelser kunde förutberäkna ett skeende, som man sålunda hade möjligheter att behärska och leda. Det gällde att veta för att kunna förutse och vidtaga sina anstalter (*savoir pour prévoir*).

Utförligast behandlade Comte samhällsvetenskapen, sociologien, ett begrepp, som han själv skapade. Den sociala driften var enligt hans uppfattning lika ursprunglig som den egoistiska. Men under utvecklingens gång hade de egoistiska drifterna alltmer kommit att underordnas de altruistiska. Samhällets primära enhet var familjen. Det var där solidaritets- och sympatikänslorna skulle växa fram och de sociala drifterna utvecklas. Då mänskligheten fick stå på

⁴ Litteratur: Ahlberg, *Filosofiens historia*; Mill, *On Liberty*; Russell, *Västerlandets filosofi*.

egna ben och var hänvisad till egna krafter och möjligheter, skulle det så småningom uppstå ett tillstånd av universell harmoni. I sin optimism trodde Comte, att människan med hjälp av de alltmer utvecklade positiva vetenskaperna med tiden skulle komma att inrätta sitt liv så, att konflikter och strider kunde undvikas och mänskligheten gå en sund och livskraftig utveckling till mötes.

Besläktad med positivismen var den engelska utilitarismen, representerad av John Stuart Mill och Herbert Spencer. Här skall beröras den förres försök att skapa en sekulariserad etik och den senares utvecklingstänkande.

Utgångspunkten för Mill var Benthams moralfilosofi. Människan skulle leva så, att hennes handlingssätt åstadkom största möjliga lycka och nytta för största möjliga antal människor. Den egoistiska driften var visserligen den primära, men klokheten fordrade, att man också tog hänsyn till andra.

I nyttoprincipen fann Mill "en övertygelse, en tro, en lära, en filosofi, ja, en religion i ordets bästa betydelse".⁵ Sina etiska grundtankar utvecklade han i skriften "Utilitarism". Liksom Bentham förkastade han en moral, som söker härleda sedelagen ur en översinnlig värld. Moralens grundprincip är lyckan. I motsats till Bentham ansåg Mill, att det i lyckosträvandet redan från början legat ett altruistiskt moment och att detta under den moraliska utvecklingens gång alltmer vunnit i styrka. Man måste enligt Mill räkna med inte bara en grad- utan också en artskillnad mellan olika slag av lycka. Kriteriet på vilket slag, som var högre, kunde bara sökas i mänsklighetens totala livserfarenhet. Andliga njutningar stod för honom alltid kvalitativt högre än materiella, och ju mer lyckobegreppet fördjupades och förfinades, desto mer kom det för Mill att innesluta sådana etiska grundvärden som rätt, kärlek osv.

Som socialfilosof är Mill den nyare liberalismens främste teoretiker. Grundvalen för hans liberalism kan sökas i en optimistisk tro på människonaturens strävan att utvecklas i god riktning, om inte dess frihet och utvecklingsmöjligheter kringskärs. Sina synpunkter på frihetsbegreppet lade han fram i boken "On Liberty", varur några tankar skall återges.

⁵ Ahlberg s. 683.

Mill hävdade den individuella friheten, så långt den var förenlig med andras frihet. Det gällde frihet i tankar och känslor och fullkomlig frihet i åsikter rörande alla ämnen, "practical, scientific, moral, or theological".⁶ Var och en var själv sin bästa förmyndare i såväl kroppsligt som andligt avseende. Tanke- och yttrandefriheten var nödvändig för mänsklighetens andliga välfärd. Man kunde inte veta, menade Mill, om inte den åsikt, som undertrycktes, var sann. Och även om den undertryckta åsikten var en villfarelse, kunde den innehålla någon del av sanningen. Till och med om den rådande meningen skulle innehålla hela sanningen, måste dess bekämpande tillåtas, för att den inte skulle bli ett slags fördom utan inses på förnuftiga grunder. Dogmer och rent yttre bekännelser var av ondo. En verklig övertygelse kunde endast växa upp ur förnuft och personlig erfarenhet. Denna tankefrihet var inte i första hand nödvändig för att skapa stora tänkare utan gällde människan i allmänhet, för att hon skulle kunna nå den grad av andlig utveckling, som var henne möjlig. När helst ett folk under någon tid visat sig andligen livskraftigt, hade det varit, då medborgarna inte behövt frukta, att deras tankar skulle betraktas som kätterska. Där man inte flytt striden om ämnen, som varit viktiga nog att väcka hänförelse, hade impulser givits, som höjt även personer med medelmåttigt förstånd till en ståndpunkt, som var värdig tänkande varelser. Som exempel på tider då dylika förhållanden rått i Europa, nämnde Mill den period, som följde på reformationen, senare hälften av 1700-talet samt Goethes och Fichtes tid i Tyskland. Under dessa jäsningstider hade auktoritetstrons ok (the yoke of authority) varit brutet. Nu hade åter en tid kommit, då den andliga friheten behövde hävdas.

Människorna skulle också ha frihet att sluta sig tillsammans för gemensamma ändamål, om detta inte medförde skada för andra. Men även inom kollektivet var individen det centrala. Om gränserna för samhällets myndighet över den enskilda människan framhöll Mill, att individen borde helt få bestämma över den del av sin tillvaro, som huvudsakligen rörde honom själv, och samhället över den del, som angick samhället. Individen var inte skyldig samhället räkningskap för sina handlingar, om inte dessa rörde andra än hans

⁶ Mill 1867 s. 35.

egna intressen. Men han var inför samhället ansvarig för sådana gärningar, som skadade andras intressen. Han kunde för dem åläggas sociala eller lagliga straff, om samhället ansåg det vara av nöden för sitt skydd.

Så blev för Mill den individuella friheten den enda osvikliga och aldrig sinande källan (the only unfailing and permanent source) till förbättring av de mänskliga förhållandena både individuellt och socialt. Friheten måste till för att bryta det överallt stående hindret för framåtskridandet, vanan.

I början av 1880-talet översattes tre av Mills arbeten till svenska av Hj. Öhrwall.⁷ I sitt förord till översättningen av "On Liberty" konstaterade denne, att de som ännu trodde, att upplysning och framåtskridande kunde förenas med förmyndarskap och tvång, skulle i Mills bok finna de viktigaste skälen att frånga sin uppfattning. Å andra sidan kunde landets många frihetsvänner här finna, vad de alltför ofta visat sig vara i avsaknad av, nämligen en säker och fullständig insikt rörande frihetens rätta område och begränsning.

Även hos Herbert Spencer hade frihetsproblemet en central plats. Han förband det med utvecklingstanken. Full frihet var en förutsättning för all utveckling inom både naturen och människolivet.

Spencer är den främste målsmannen för evolutions- eller utvecklingstanken, som han uttalade före Darwin. Han sökte ställa upp ett schema, som är allmängiltigt och gäller för utvecklingen av stjärnsystem och organismer lika väl som för samhällen och individer, idéer och livsideal.

Utvecklingen kännetecknas för det första av koncentration. Ju högre utvecklats något är, desto större enhet finns det däri. Ett par exempel kan åskådliggöra detta. Solsystemets utveckling börjar enligt den Kant-Laplaceska hypotesen, till vilken Spencer anslöt sig, med en koncentration av urnebulosan, medan samtidigt rörelsen hos smådelarna absorberas. Likaså betingas själslivets högre utveckling av koncentration: barnets uppmärksamhet är fladdrande, medan den mogna människan med fasthet fullföljer t. o. m. avlägsna mål. För det andra är utveckling differentiering, vilket inne-

⁷ Hj. Öhrwall (d. 1929), prof. i fysiologi vid Uppsala univ. Under 1880-talet verksam i den radikala studentföreningen Verdandi. Jfr min framst. s. 133 not 36.

bär en stigande mångfald och en växande arbetsfördelning. Sinnesorganen blir t. ex. under utvecklingen allt känsligare för nyanser; i ett högre utvecklat samhälle är arbetsfördelningen mera systematiskt genomförd än i ett lägre osv. Utvecklingen karakteriseras också av vad Spencer kallar determination, dvs. den rätta jämvikten mellan koncentration och differentiering. Om den förra drives för långt på t. ex. samhällsutvecklingens område, uppstår diktatur; för långt driven differentiering leder till anarki.

Under slutet av 1800-talet blev utvecklingstanken ledande inom snart sagt all vetenskaplig forskning. Det är betecknande, att Svante Arrhenius i början av 1900-talet betitlade ett arbete, som behandlade den nyare astronomiens, fysikens, kemiens, geologiens och biologiens rön, för "Världarnas utveckling".

Naturvetenskapen och människouppfattningen.⁸ De som vände sig bort från de romantiska systemens världsförklaring och människouppfattning, kunde genom naturvetenskapernas uppsving under 1800-talet ledas in på nya vägar. Genom Robert Mayers formulering av lagen om energiens konstans genomfördes ett kvantitativt betraktelsesätt på energiomvandlingarna i naturen. Helmholtz och andra naturvetenskapsmän arbetade vidare på en mekanisk-fysikalisk världsbild. I en bok om människans härstamning drog Darwin ut konsekvenserna av utvecklingsläran för människans förhållande till den övriga organiska naturen. Liksom jorden tidigare berövats sin undantagsställning som universums medelpunkt, blev nu människan bara en djurart bland de övriga.

En konsekvens av utvecklingstanken var den, att värden som tidigare gällt som absoluta, drogs in i utvecklingsprocessen och fick bara en relativ giltighet. Människan blev inte längre som enligt den kristet-platonska åskådningen ett väsen av gudomligt ursprung. I stället blev hon en naturvarelse, vars karaktär och öde bestämdes av yttre faktorer såsom arv och miljö. Fransmannen Taine tillämpade den naturvetenskapliga metoden även inom historieforskningen och sökte förstå och förklara människan mot bakgrunden av historiska, geografiska och psykologiska förhållanden.

⁸ Litteratur: Ahlberg, *Filosofiens historia*; Russell, *Västerlandets filosofi*; Sjöstrand, *Pedagogikens historia* I.

I första hand bidrog den geologiska och biologiska diskussionen till att skapa en helt ny uppfattning om människans ställning och villkor i universum. Alla värden — moraliska, estetiska och religiösa — kom att te sig som biologiska livsvärden. Livets reala uppgifter trängde sig på människan med en styrka som aldrig förr, och de skulle lösas utan bistånd av högre makter genom anspänning av hennes egna krafter.

År 1859 utkom Darwins arbete "On the origin of species by means of natural selection". I den där tecknade idén om kampen för tillvaron utgick Darwin ifrån att organismerna utvecklar sig under en konkurrens om existensmedlen i strid mot ogynnsamma livsbetingelser. Om alla individer inom ett släkte är lika utrustade, faller slumpen utslaget i kampen för tillvaron. Men en sådan likvärdighet föreligger inte. Det finns variationer mellan individerna, så att vissa är bättre och andra är sämre utrustade. De förra utgår som segrare ur kampen. Det blir ett naturligt urval.

I Tyskland var Haeckel den främste förespråkaren för Darwins teorier, som han byggde ut och fördjupade. Hans forskningar inriktades på att reda ut arternas utvecklingshistoria. Sin 1874 utkomna bok "Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des Menschen" inleder han typiskt nog med Goethes dikt "Prometheus", där titanen i förlitande på sin egen kraft utmanar gudarna.

Till de fysikaliska och biologiska vetenskapernas uppsving under 1800-talet kom den empiriska psykologien. Självetenskaperna frigjorde sig alltmer från de metafysiska förutsättningarna och började tillämpa en experimentell, naturvetenskaplig metodik. Impulser till den nyare psykologiska forskningen kom från sinnesfysiologer som Johannes Müller och Weber och naturvetenskapligt skolade forskare som Fechner och Wundt. Man kom att starkt betona sambandet mellan det själsliga och det kroppsliga, mellan psykologien och fysiologien.

Organismbegreppet kom att bli nyckeln till de naturvetenskapliga förklaringarna på naturlagarna. Om människan såsom fysisk och psykisk företeelse var en länk i naturen, blev hon genom den naturvetenskapliga utvecklingstanken i Spencers sociologi en del av samhällsorganismen. Samhället var en naturprodukt, utvecklad under kampen för tillvaron och underkastad evolutionens lagar. Nytt

eller livsduglighet och liknande begrepp blev väsentliga värde-mätare.

Teorierna om urvalskampen inbjöd till frestande paralleller med striderna mellan folken. Den lagbundenhet, som man sökte i naturen, strävade man efter att finna även i det mänskliga livet, och nationerna skildrades gärna med bilder från den organiska naturen. Men var människan endast en biologisk varelse, kunde hon inte i något avseende utgöra ett undantag från naturens orsakssammanhang. I motsättningen mellan frihetspatos och denna determinism kan man skönja ett drag av pessimism, som kontrasterar mot utvecklingstron och iver att förbättra världen.

Religionsdebatten och kulturkritiken.⁹ Under 1800-talet gjorde sig på det religiösa området brottningen mellan en auktoritärt grundad och en mera individualistiskt beskaffad trosuppfattning starkt gällande.

Redan tidigt hade biskoparna börjat framträda som den religiösa auktoritetens väktare. Under medeltiden hade denna auktoritet kommit att alltmera betonas, i den mån som påvedömet stärkts, och under 1800-talet kulminerade för den katolska världens vidkommande denna utveckling. Genom den på vatikankonciliet 1870 fastställda dogmen om påvens ofelbarhet tillerkändes denne absolut myndighet i alla lärofrågor. Vad han fastslagit, måste alla troende katoliker böja sig för. Det var samma princip om än i olika former, som man återopade även inom den protestantiska världen. Vare sig auktoriteten fanns hos påven, i bibeln eller i trosbekännelsen, fordrade den lydnad och underkastelse.

Som en representant för den konservativt auktoritära inställningen kan man nämna dansken Grundtvig. Från en romantiskt färgad och poetiskt uppfattad kristendom hade denne för Nordens vidkommande så betydelsefulla tänkare i sin utveckling gått i riktning mot en strängt ortodox lutherdom. I stridsskrifter mot de danska vetenskapsmännen H. C. Ørsted och C. M. Molbech förkastade han vetenskapens självständighet och fordrade som "Bibe-

⁹ Litteratur: Nygren, Religiositet och kristendom; Richardson, Kulturkamp och klasskamp; Rodhe, Den religiösa liberalismen; Westin, De religiösa folkväckelsernas uppkomst i vårt land.

lens ensomme Kæmpe", att forskningen skulle böja sig för bibelns auktoritet.

Gentemot den auktoritära tron hävdades, att livet varken i religiöst eller annat avseende hade något verkligt värde, om det inte var resultat av individens egen livserfarenhet och motsvarade ett av denna väckt personligt behov. Då Geijer framhöll, att han varken var kyrkokristen eller ens bibelkristen — om än så mycket av en kristen, att han kunde finna uppbyggelse i både bibel och kyrka — avspeglas hos honom just denna religiösa individualism. Geijer kände sig inte tillfredsställd med den traditionella läran om bibelns bokstavsinspiration. Naturvetenskapen ställde problem, som krävde nya svar. Inte heller hade den traditionella kyrkolärens dogmer bindande kraft för honom. Det kristna trosinnehållet måste tänkas igenom på nytt.

Denna religiösa individualism, som givits namnet den religiösa liberalismen, kom till genombrott med Rydbergs 1862 utgivna skrift "Bibelns lära om Kristus". Här tecknade författaren Kristus som idealmänniskan. Vad som föresvävade Rydberg var en syntes mellan kristendom och antik kultur.¹⁰ Den dag skulle komma, skrev han i slutorden till "Den siste Atenaren", då antiken och kristendomen genomträngde varandra. Deras sanningar skulle förenas till ett harmoniskt helt.

En prästman, som återopade Viktor Rydberg och som sympatiserade med den religiösa liberalismen, var pastor primarius i Stockholm, Fredrik Fehr. Denne krävde en nyorientering inom teologien, för att den skulle komma till rätta med det nya kulturella och religiösa läget. Han ville, att den historiskt givna kristendoms- och kyrkogestaltningen också skulle bedömas historiskt. Denna bedömning utsträckte Fehr inte bara till det traditionella dogmatiska systemet utan också till själva bibelordet. Kristendom och kyrka måste enligt hans mening reformeras från sin traditionalism, om inte folk i allmänhet skulle hamna i religionslöshet och ateism.

Kravet på åsiktsfrihet i religiösa frågor kom till uttryck i den

¹⁰ Det var många bildade, som i likhet med Rydberg kan sägas representera en kristet färgad idealism och som inte kunde acceptera alla kyrkans dogmer. Till dessa personer kan också räknas filosofen Chr. J. Boström, som angrep dogmerna om helvetet, djävulen och de eviga straffen (Richardson s. 84).

under 1800-talet frambrytande frikyrkligheten. Bönder och hantverkare inlät sig på husförhör i ordskifte med prästen och skaffade sig en ställning som lekmannaledare i religiösa oppositionskretsar. Genom väckelserörelserna uppstod i Sverige frikyrkobildningar. Baptismen vann sin första utbredning liksom metodismen. Ett stort antal av väckelsens folk omfattade de av P. P. Waldenström förkunnade nya åsikterna i nattvards- och försoningsläran och sammanslöt sig till Svenska missionsförbundet.

Religionens uppenbarade former kom att sättas under debatt. Den bibelkritiska forskningen började attackera det ortodoxa lärosystemet. Sedan man i naturvetenskaperna fastslagit universums lagbundenhet och i filosofien infört empiriska idéer, ansågs det på en del håll, att bibelns och kyrkans läror måste anpassas efter förnuftet.

Radikala kretsar under 1800-talet kom att kännetecknas av rationalism i förhållande till religionen. Man ville inte acceptera kristendomen eller någon enskild religion utan endast religionen över huvud taget, det allmänt religiösa. Inom allmänreligiositetens ram mötte man former av optimistisk eller pessimistisk livstro. Inte minst vann denna form anhängare bland bildningens målsmän.

Som en representant för denna allmänreligiositet kan nämnas Ellen Key, genom vilken ordet livstro vann burskap i svenskan. Striden stod för henne mellan en ny religiös tro och en gammal. Kristendomen som religion hade med reformationstidevarvet trätt in i sitt slutskede; den nya religionen var livsbejakelsens. Mästaren var här Goethe, som Ellen Key funnit vara likgiltig för varje religiös trosform men brinnande ivrig att ur sitt väsen mejsla fram en harmonisk personlighet, för vilken livet i alla sina yttringar var heligt.

Från denna allmänt religiösa uppfattning till ett medvetet avståndstagande från religionen var steget inte långt. Angreppen mot kristendom och kyrka stimulerades av den danske kritikern Georg Brandes, som ansåg det vara en uppgift för tiden att frigöra människorna från den "livsfientliga" religionen.

Ett försök att bryta sig loss från de traditionsbundna religiösa tänkesätten kom till synes i kraven i socialdemokratiska programuttalanden, att statskyrkan skulle avskaffas och religionen förklaras för privatsak. Enligt Hjalmar Branting lät individuell kristen tro förena sig med ett socialistiskt sinnelag. Den moderna socialis-

men var likafullt, menade han, främmande för religionen, men inte därför att den var socialistisk, utan därför att den var modern. Kristendom och socialism tillhörde skilda historiska epoker. De träffades bara på den moderna världens gränsområden, där det levde stycken av medeltid kvar vid gränsen av det tjugonde seklet. Arbetarklassen stod i harnesk mot all överhetsreligion. Branting ansåg, att den som ville vara ärlig, borde ta avstånd från kristendomen. I hans uppfattning, som kom att omfattas av stora arbetarskaror, fanns en marxistisk tankegång, enligt vilken religionen är nödvändigt förbunden med ett stadium i den ekonomisk-sociala utvecklingen. Man märker också här de naturvetenskapliga upptäckternas allmänna framstegs- och utvecklingstro.

Även om den konservativa kulturuppfattningen¹¹ med sin traditionalism och patriotism levde kvar bland de maktägande i samhället med kung Oscar II i spetsen, bröt under senare hälften av 1800-talet en ny tid in i svenskt kulturliv. Det nya tog sig i stor utsträckning uttryck i opposition mot det gamla, i kritik av det nedärvda och erkända. Det fordom liberala borgerskapet hade vid denna tid skaffat sig en fast position i samhället och utgjorde nu vid sidan av den konservativa byråkratien ett samhällsbevarande element. Det gällde för de radikala att påpeka vad de ansåg vara avigsidor, missbruk och missförhållanden på olika områden. Man kritiserade kungamakten, ämbetsverken, riksdagen, kyrkan, skolan, adeln, medelklassen osv.

Samhällsförhållanden och reformkrav.¹² I början av 1800-talet var Sverige ett typiskt jordbrukarsamhälle,¹³ som var starkt traditionsbundet till sin organisation. Förordningarna om laga skifte bi-

¹¹ Denna var en idealistisk, ofta kyrkligt kristen livsåskådning med en aristokratisk, antiutilitaristisk och (klassiskt) humanistisk kultursyn (Richardson s. 80 ff, avsnittet Det kulturkonserverativa bildningsidealet).

¹² Litteratur: Carlson—Rosén, Svensk historia II; Montgomery, Industrialismens genombrott i Sverige; Dens., Svensk socialpolitik under 1800-talet; Richardson, Kulturkamp och klasskamp; Tingsten, Den svenska socialdemokratiens idéutveckling II; Åsbrink, Studier i den svenska kyrkans syn på kvinnans ställning i samhället åren 1809—1866.

¹³ Ännu 1870 utgjorde den i jordbruk arbetande befolkningen 72,1 % av hela befolkningstalet, 1914 däremot blott 45,6 % (SFH IV s. 30).

drog i vissa landsdelar till att upplösa byalagen, och hemmansklyvningarna styckade gårdarna. En kraftig folkökning framskapade ett lantarbetarproletariat och svåra försörjningsproblem, och många måste söka sitt uppehälle på annat håll än i hembygden. Yngre familjemedlemmar övergav fädernetorvan för att på egen hand söka sin utkomst i städerna. Bondekulturens traditionella karaktär och bundenheten vid torvan luckrades upp genom dessa förändringar.

Missnöje med rådande ekonomiska och sociala förhållanden, såsom låga löner, svårigheten att anpassa sig och vinna ett tillräckligt levebröd och en trygkad social ställning, att bilda familj osv. gjorde, att folk inte bara lämnade hembygden utan hemlandet. Många utvandrade till Amerika. Det nya landet blev dock inte för alla det guldland de tänkt sig. Men svårigheterna avskräckte inte. Tusen sinom tusen svenskar sökte under 1800-talets senare hälft sin lycka i landet i väster. Vissa år utvandrade över femtio tusen personer.

Ännu under 1800-talets förra hälft hade de gamla stånden betytt mycket i både politiskt och ekonomiskt hänseende. Men den ekonomiska betydelsen av ståndsgrupperingen blev allt mindre. Adels privilegierade ställning som jordägare och ämbetsmannastånd tillhörde i huvudsak åtminstone rättsligt sett en förgången tid. Prästerskapets ställning som särskilt riksstånd var nära förbunden med dess krav på att representera den andliga odlingen. I samband med att kulturen sökte sig nya former och sekulariseringen fortskred, kom emellertid dessa anspråk att alltmer bestridas. Också borgarståndets ställning förändrades med näringsfrihetens genomförande. Inte heller var bondeståndet så representativt för landsbygdens befolkning som tidigare. Orsaken var den snabba tillväxten av det agrara proletariatet.

Den sociala gruppering, som efterträdde ståndssamhället fick sin väsentliga karaktär av det industriella genombrott, som tog sin början omkring mitten av 1800-talet. Ståndssamhället ersattes så småningom av ett klassamhälle, där den sociala skiktningen väsentligen kom att bestämmas av befolkningens fördelning efter yrke och inkomst. Även om denna klassbildning också existerat under ståndssamhällets dagar, hade den skymts av ståndsorganisationen. Klart utformad och medveten blev den först i samband med det industriella genombrottet.

Som en följd av industrialiseringen fick städer och andra tätorter

en större betydelse än förut och framför allt tenderade industribe-folkningen att koncentreras till sådana platser. Det blev lättare att få till stånd en samverkan mellan arbetarna inom de industriella yrkena, och de lösgjordes från de hämningar, som de tidigare mera patriarkaliska arbetsförhållandena inneburit. Nya idéströmningar och politiska förhållanden bidrog också i hög grad att skärpa den klasskänsla, som kom att sätta sin prägel på den moderna arbetar-rörelsen. Industrierbetarna blev en ny samhällsklass, som kom att tilldela sig samma dygder och tillvita medelklassen, borgarna, samma fel, som medelklassen ett århundrade tidigare hade gjort gent emot adelsaristokratien.

Ute i Europa talades om klasskamp och revolution för att nå fram till ett klasslöst samhälle. Enligt "Det kommunistiska manifestet" av Engels och Marx delade sig samhället alltmer i två stora fientliga läger, bourgeoisien och proletariatet, den moderna arbetarklassen.

Engels ansåg, att utvecklingen sedan den urgamla, gemensamma besittningen av jorden upplösts, varit en historia om klasstrider, en kamp mellan utsugande och utsugna, behärskade och härskande klasser på olika stadier av samhällsutveckling. Denna kamp hade på 1800-talet nått den punkt, där proletariatet inte kunde frigöra sig från bourgeoisien utan att för alltid befria hela samhället från utsugning, förtryck och klasstrider.

Närmaste målet var genomförandet av en normalarbetsdag på åtta timmar, ett krav som proklamerats av Internationals kongress i Genève 1866. Man ville också ha skydd under arbetet, bättre löner och folkpensionering. Skapandet av en normalarbetsdag måste enligt Marx bli resultatet av ett långvarigt, mer eller mindre fördolt borgarkrig mellan kapitalistklassen och arbetarklassen. Kapitalisterna hade visat hänsynslöshet gent emot arbetarnas liv och hälsa.

Även i Sverige började den enskilde arbetaren att känna slitet i verkstäder, bruk och fabriker som ett tryck. I den begynnande klassolidariteten hos arbetarskarorna växte kravet på att arbetaren skulle vara något annat än blott och bart en kugge i maskineriet.

Hj. Branting uppställde frågan, på vilken väg de sociala missförhållandena skulle kunna avhjälpas, på revolutionens eller reformernas. Han menade, att samhället i första hand skulle omskapas

på fredligt sätt, men om överklassen vägrade att gå med på kravet på allmän rösträtt och liksom i Ryssland och Tyskland berövade arbetarklassen de medborgerliga friheterna, då var det en plikt att bryta detta tyranni. Bourgeoisien, som vunnit sitt välde genom en rad revolutioner, borde enligt Branting inte förvåna sig över denna uppfattning.

Av intresse i detta sammanhang är kvinnans ställning. Den moraliska degeneration, som Marx och Engels ansåg härröra från "den kapitalistiska exploateringen" av kvinnoarbetet, skildrade den senare i "Lage der arbeitenden Klasse Englands" (1845). Liknande synpunkter på kvinnans ställning framkom i Stuart Mills 1869 utgivna bok "The Subjection of women", som samma år översattes till svenska.

En stockholms-tidning behandlade i en artikel 1886 de belgiska arbeterskornas förhållanden. En sjuuttonårig flicka fick arbeta i gruvan från fyra på morgonen till elva på kvällen, och för sitt dagsverke fick hon en avlöning på något mer än en krona. I Tyskland var förhållandena för de arbetande kvinnorna likartade. För samma arbetstid förtjänade sömmerskor i Berlin inte ens denna slant.

För att bättre kunna arbeta för drägligare levnadsvillkor hade tyska arbetare sammanslutit sig i föreningar. Efter den regeringsprincip, som rådde i Preussen, betraktades emellertid dessa som ett hot mot staten, och 1886 utfärdades en förordning, som förbjöd arbetarsammanskomster. De preussiska kvinnornas tidning "Die Staatsbürgerin", där arbeterskorna sökte verka för sin sak, indrogs. Utländska nödrop gav eko i den svenska pressen. Så lämnades i Social-Demokraten allt ifrån dess första nummer 1885 under de följande åren skildringar av sociala orättvisor mot kroppsarbetande kvinnor.

Även om kvinnans arvsrätt och emancipation börjat lösgöra henne från den tidigare fasta samhörigheten med familjen, var ännu under 1800-talets senare hälft den ogifta svenska kvinnans rättigheter starkt begränsade. Hon fick inte vara jordbrukare med egen gård, inte driva handel eller hantverk, om hon inte var änka efter borgare med burskap, hon fick inte äga fabrik, inte baka bröd för försäljning etc. För sitt uppehälle var hon hänvisad till tjänst hos andra. Allt fler kom så småningom in i industriellt arbete.

Ett samhällsproblem av allvarlig art gällde barnarbetet i fabri-

kerna.¹⁴ Barn förekom i fabriksarbete långt före den industriella revolutionen. I Malmö hade en strumpfabrikant redan 1718 fått rätt att utnyttja arbetskraften hos barnhusbarn, som dagligen skulle hållas till gudsfruktan och vänjas vid strumpbinderi. Allt eftersom industrialiseringen fortskred, hade dock problemet med barn i fabriker blivit allt större.

Vid riksdagen 1856—58 motionerade kontraktsprosten C. H. Rundgren, som i Norrköping sett följderna av barns tidiga fabriksarbete, om bötesansvar för den näringsidkare, vilken i sin fabrik hade barn över tolv år, som inte kunde uppvisa intyg från pastor eller skolstyrelse, att de inhämtat föreskrivet minimimått av kunskaper i innanläsning och kristendoms-kunskap. Motionen avslogs. År 1881 utfärdade Kungl. Maj:t en förordning, som bl. a. bestämde, att minimiåldern för barn i industriellt arbete skulle vara 12 år. Många industriidkare ansåg dock, att lagen borde slopas — barnen borde få tjäna något till hemmet — och i en riksdagsdebatt hävdades ännu år 1900, att arbete i fabriker hindrade barn från att bli ligapojkar.

År 1891 tillsattes en kommitté för revision av 1881 års förordning. Det var under samtal med en av ledamöterna i denna kommitté, som Viktor Rydberg fick den första impulsen till sin dikt "Den nya grottesången", där han tog upp frågan om barnarbetet i fabriker.

Rydbergs intresse för samhällsfrågorna kom till synes redan i "De vandrande djäknarne", där han tog upp ett socialt problem, husagan, till behandling, och i dikten "Prometeus och Ahasverus" berörde han utom den filosofiska diskussionen även arbetarfrågan. I "Den siste atenaren" hade Rydberg en uppgörelse med det antika slaveriet. Värre än detta ansåg han dock handeln med neger-slavar vara, men den största skamfläcken var slaveriet i de europeiska fabriker.

¹⁴ I ett land med jordbruk som huvudnäring utgjorde de i industriellt arbete engagerade minderåriga en ringa del av hela barnantalet i landet. Att barnen på bondgårdarna skulle hjälpa till i jordbruket ansågs självklart. Att detta kunde inverka på skolgången, framgår av folkskoleinspektörernas berättelser. Sålunda meddelades 1876 från en socken i Halland, att av 437 skolpliktiga barn endast 18 var inskrivna i skolan (SFH III s. 134).

Redan på 1850-talet hade Rydberg börjat ana, att en användning av minderårig arbetskraft skulle kunna åstadkomma "en förfärlig kräftskada både i nationalekonomiskt, nationalsanitært och moraliskt hänseende".¹⁵

Med åren blev dessa skadeverkningar allt tydligare för Rydberg. Starkast kom hans medkänsla med barnen fram i "Den nya grottesången", där skalden ger en bild av barn, som anställts i industriens tjänst, "även tioårs och yngre". Barnens slaveri var annat än lek och dröm, vilket han ansåg vara det riktiga för dem.

Bakom denna hantering stod Frode eller som arbetarpressen uttryckte det: "våra hederliga, gudfruktiga och människovänliga arbetarutsugare".¹⁶ Kanske ansåg Rydberg, att överheten bevakade de besuttnas intressen gentemot arbetarna, då han lät grottefogdarna bli lika många som de svenska landshövdingarna. Ett exempel på en sådan överhetens funktion gav landshövding Curry Treffenberg, som 1879 ingrep i sundsvallsstrejken med våltalighet om Gud, konung och plikt, med militär, häktningsorder, vräkningsdomar och personlig agitation, för att sågverksägarna inte skulle tvingas ge vika för arbetarnas krav.

I Rydbergs dikt är mammonsprästen kung Frodes närmaste rådgivare. Han ser det möjligt, att samtidigt som han förrättar sin "kristianska offertjänst" "bära Mammons altar i sitt bröst". Detta var för Rydberg praktisk materialism av samma slag som grottefogdarnas. Samtidigt vände sig skalden mot en del arbetarledares teoretiska materialism, som han uppfattade som "den största dumhet" han bevittnat i världshistorien. För Rydberg var materialismen ett uttryck för egoism, och i industrialismen såg han en tillämpning i praktiken av en materialistisk livsåskådning.¹⁷ Det som skulle

¹⁵ Rydberg, Huru kan Sverige bevara sin självständighet s. 296.

¹⁶ Soc.-Dem. 17/12 1886.

¹⁷ Hand i hand med hyllandet av idealismen gick följdriktigt förkastandet av materialismen. En människa, som inte erkände någon annan tillvaro än den materiella, ansågs dock av många — här tydligen även av Rydberg — inte kunna ha några "ideella" intressen eller ledas av andra än egoistiska behov; materialismen betraktades som "krass" och "rå". (Jfr Richardson s. 82 f). — I en rec. i Pedagogisk Tidskrift 1890 uttalade sig den norske skolmannen Matias Skard mycket positivt om Spencers bok "Om uppfostran", som han ansåg "vel værd att læse

föra mänskligheten framåt, var idealismens heliga trefaldighet: kristendomen, civilisationen och humaniteten.

Ett stort socialt problem under 1800-talet var spritmissbruket, vars bekämpande blev en uppgift för nykterhetssträvandena. Den halvabsolutistiska wieselgrenska rörelsen började ebba ut vid 1800-talets mitt, och det restes krav på helnykterhet. År 1879 grundades i Göteborg den första logen av IOGT. I riksdagen kom nykterhetsmännen att inta en stark ställning, framför allt inom de liberala och socialdemokratiska grupperna.

Uppfostringsfrågan under 1800-talet.¹⁸ Ett av de mest framträdande dragen i 1700-talets pedagogiska målsättning var dess starka inriktning på det samhälleliga. Uppfostran och undervisning skulle stå i samhällets tjänst. Så fördes t. ex. under frihetstiden i Sverige en livlig diskussion om frågan, hur undervisningsväsendet skulle kunna ordnas, så att det bättre tjänade nationens ekonomi. En uppfostringskommission arbetade i samma riktning. Det gällde att få fram en uppfostran, som syftade till att skapa goda medborgare och nyttiga samhällsmedlemmar. Tanken på den enskilde fick stå tillbaka för samhällets intresse. I väsentlig mån vilade denna syn på en merkantilistisk uppfattning, vilken som nämnts ytterst värdesatte individens insats huvudsakligen med hänsyn till vad den betydde för staten.¹⁹

Den som förde in 1700-talets uppfostringstänkande på andra vägar i detta avseende var Rousseau. För honom var inte målet att dana tjänare åt samhället, inte heller att skapa yrkesmän. För honom gällde det att uppfostra den unge till människa. Barnet självt gjordes på ett annat sätt än tidigare till mål för uppfostringsprocessen just i sin egenskap av människa.

Även om själva riktpunkten för de pedagogiska reformsträvandena under 1800-talet blev människan själv, och den individuella

baade en og flere gange" (s. 430). Men han slutar sin artikel: "Trods alle sine værdifulde og fortrinlige enkeltheder vilde Spencers pædagogisk uomgjængelig brutalisere memeskeheden" (s. 491).

¹⁸ Litteratur: Landquist, Skolbildning och högskolebildning; Sjöstrand, Pedagogikens historia I; Svenska folkskolans historia II—III.

¹⁹ Se Löfberg, Det nationalekonomiska motivet i svensk pedagogik under 1700-talet.

personlighetens rätt till rik och full utveckling alltmer erkändes, kom formen och innehållet av den fostran man ville ge barnet att växla. Så uppstod det för den högre skolans del en strid mellan klassisk och real bildning. Bakgrunden kan man finna hos två pedagogiska strömningar under 1700-talet, filantropinismen och nyhumanismen.

Även om en strävan mot allmän formell bildning, dvs. en allmän anlagsskolning, var typisk för tidens pedagogiska tänkande och sålunda gemensam för både filantropinister och nyhumanister, fäste dock vissa representanter för den förra riktningen främst avseende vid den materiella bildningen, det vill säga s. k. nyttiga och för livet i yrke och samhälle erforderliga kunskaper och färdigheter. För nyhumanisterna hade dock den formella bildningen en vidare syftning än filantropinisternas förståndsskolning och avsåg hela personligheten. Då en bildning av individens alla krafter till en harmonisk personlighet var mera omfattande, tedde sig också vägen dit besvärligare. Nyhumanisterna ansåg därför inte, att det räckte med att på filantropinistiskt vis göra undervisningen angenäm. Det krävdes av eleverna i skolan ett hårt arbete, ty detta verkade härdande och karaktärsdanande. Bägge riktningarna kunde till en början ena sig om matematikens betydelse som formalbildande instrument, men då man från filantropinistiskt håll så småningom förnekade språkstudiernas värde i detta avseende, skärptes motsättningarna, och vissa nyhumanister sade ifrån, att intet bildningsmedel kunde mäta sig med de klassiska språken.²⁰

Mellan dessa diskussioner och utformningen av den högre skolan under 1800-talet finns ett direkt samband. I till exempel Preussen uppkom ett nyhumanistiskt gymnasium med tyngdpunkten på klassiska språk och matematik. Vid sidan härav började real- och borgarskolor växa fram. Det gjordes från olika håll gällande, att den naturvetenskapligt orienterade bildningen var likvärdig med den lärda, klassiskt inriktade undervisningen. I sitt arbete "Education", som vann en vidsträckt spridning, betonade Spencer, att naturvetenskaperna borde komma i första rummet med hänsyn till både den materiella och den formella skolningen. Språken fostrade till

²⁰ Se Sjöstrand 1945 s. 36 ff.

underkastelse under auktoriteter, medan ett studium av naturen hade motsatt verkan.

I Sverige följde utvecklingen i fråga om den högre skolan i stort sett samma linjer som i utlandet. Som representant för den nyhumanistiska uppfattningen kan nämnas Esaias Tegnér, som tilldelade studiet av de klassiska språken ett stort formellt bildningsvärde. Geijer förordade dock i samband med sitt liberala genombrott tyskan som grundläggande språk i läroverken i stället för latin. Detta förslag var det första livsfarliga sår, som den klassiska bildningen tilldelades i Sverige. Tron på den formella bildningens värde var allmän även utanför nyhumanisternas krets. S. A. Hedin önskade i ett uttalande 1867, att man skulle tro på och tillämpa den sanningen, att all kunskap var bildande och att den inhämtad på ett område av sig själv drevs att erövra ett annat. Någon större tro på skollatinets förmåga i detta avseende torde dock den liberale politikern knappast haft att döma av hans skrift "Latinherraväldet".

Läroverket var en gammal offentlig institution. Frågan om dess omorganisation krävde grundlig utredning. Sedan nödvändigheten att bilda ett realläroverk blivit belyst ur alla pedagogiska och filosofiska synpunkter och bejakad i kommittébetänkandet av 1828, började förverkligandet av det välutredda programmet genom 1849 års cirkulär.

Medelklassens stora intresse för realämnen hade inte låtit sig hejdas. Samtidigt underminerades tron på den formella bildningen genom den kritik, som förmögenhetspsykologien blev föremål för genom angreppen främst från tyskarna Herbart och Beneke.

Alla uppfostringssträvanden är till sitt väsen bestämda genom den uppfattning av människan, som de grundar sig på. Det är här man får söka olikheterna mellan de pedagogiska åskådningarna. Inte överallt är den enskilda människans värde så klart uttalat som hos Pestalozzi. Enligt hans levnadstecknare Heubaum har ingen i nyare tid så medvetet och starkt betonat detta. Den harmoniska utvecklingen av människans alla förmögenheter, som nyhumanismen syftade till, arbetade också Pestalozzi för utifrån ett vidare socialt perspektiv. Han krävde, att alla barn oavsett börd och begåvning skulle beredas möjlighet att utveckla sina inneboende anlag. Det blev hans uppgift att på folkundervisningens område i praktiken

söka utforma den personlighetsfostran, som Rousseau givit inspirationen till.

Enligt Pestalozzis uppfattning var det i hemmet, som anlagens harmoniska utveckling i första hand skulle ske. Där borde barnet få lära sig det viktigaste av allt, att vara människa. Genom modern fick det en första känsla av beroende av andra, och ur hennes vilja till samarbete framväxte barnets. Dess förtroende för modern var grogrunden inte bara för de sedliga anlagen utan även för de religiösa. I denna tro på de inomvärldsliga relationerna som den religiösa upplevelsens egentliga grund har man att söka rottrådarna till de sekulariseringstendenser, som gör sig gällande i folkundervisningssträvandena under 1800-talet.

Tanken på uppfostrans sekularisering fördes vidare av Adolf Diesterweg, den tyska folkskolans främste man under 1800-talet. I likhet med Pestalozzi ansåg denne, att människans behov av gemenskap skulle grundas på mänskliga relationer och att en religiös uppfattning skulle växa fram ur detta. Men också i fråga om skolans ledning grep för Diesterweg den sekulariserande synpunkten in. Han ansåg det felaktigt, att skolan skulle ledas av konfessionellt bundna representanter för kyrkan, och krävde, att inspektion och ledning skulle omhänderhas av pedagogiska fackmän. Även den tyske folkskolepedagogen F. W. Dörpfeld, vilken liksom Diesterweg hade betydelse också för den svenska debatten, var av den åsikten, att den offentliga uppfostran inte fick påtvingas kyrkliga tendenser; pedagogiken skulle vara fri och självständig. Det var inte präster utan företrädare för den pedagogiska vetenskapen och den praktiska lärarerfarenheten, som skulle finnas representerade i de självstyrelsekollegier, som borde finnas på skolans område.

I Sverige kämpade företrädare för konservativa och liberala strömningar om folkskolans gestaltning. Varje folkklass hade, hette det i de liberala reformkraven, rätt till den bildning, som kunde göra den enskilde till en fullgod medborgare. Känslan av nationell samhörighet kunde inte utvecklas i en stat, där större delen av folket var försänkt i okunnighet. Intresset för landets undervisningsväsen hörde samman med det demokratiska sinnelag, som från början besjälade 1809 års män. I ett memorial till riksdagen detta år framhöll G. A. Silverstolpe, att alla folkklasser fordrade under-

visning för sina barn, och i en motion vid riksdagen 1815 föreslog han inrättande av allmänna folkskolor. Förslaget bekämpades från konservativt håll. Lorenzo Hammarsköld motsatte sig "en skadlig halvbildning" hos folket, ett argument som under århundradet ofta återkom.

Tegnér ansåg, att råheten var grundlagsvidrig och okunnigheten en landsförrädare i ett land, där menigheten deltog i statens högsta angelägenheter. Men i praktiken höll sig hans folkuppfostringsprogram — liksom den 1825 tillsatta stora undervisningskommitténs i övrigt — på ett beskedligt plan. Barnundervisningen ansågs vara en hemmets och kommunens sak. Endast i ytterst trängande fall ansåg man sig vid denna tid av staten kunna kräva, att den skulle bekosta folkundervisningen. Tegnér kom dock så småningom att stödja de liberala strävandena i statsbidragsfrågan.

Den popularitet, som växelundervisningsmetoden åtnjöt i Sverige, hade till inte ringa del sin orsak däri att man på detta sätt trodde sig kunna lösa den svåra ekonomiska frågan. Betydelsefullt var, att några av de främsta i samhället, t. ex. Geijer, kom att hävda tanken på en statens skyldighet att sörja för folkundervisningen. År 1840 anslöt sig regeringen till denna ståndpunkt och begärde av ständerna femtio tusen riksdaler årligen som bidrag till skolmästarlöner i fattiga församlingar. Så kunde omsider riksdagen enas om en skrivelse, som i huvudsak stadfästes i Kungl. Maj:ts stadga av den 18 juni 1842 angående folkundervisningen i riket.

Därmed var grunden lagd. Men också bara grunden. Själva uppförandet av den stora byggnaden blev följande decenniers arbete. Flertalet av rikets nya skoldistrikt saknade skolbyggnader och examinerade lärare, och om regelbunden skolgång var det på många håll inte tal. Ju mer man arbetade, desto mer framträdde bristerna. I S. A. Hedins förut nämnda skrift, där det nyliberala partiprogrammet kom till uttryck, framhölls att folkskolan ännu tjugofem år efter dess lagstadgande levde på undantag. Hedin ansåg, att man inte fattat frågans huvudpunkt, som gällde, om folkskolan skulle vara en statskyrklig inrättning med syftemål att för prästernas räkning förbereda och underlätta konfirmationsundervisningen eller om den skulle vara en skola för grundläggande medborgerlig bildning. Gick man med på den senare principen, måste man också

befria folkskolan från det förmyndarskap, som utövades av biskopar, domkapitel och församlingsherdar. Diskussionerna om folkskolan kom under de följande årtiondena att i stor utsträckning röra sig kring sekulariseringsfrågan.

Hedin framhöll i samma skrift, att folkskolan i sin egenskap av den enda skola, som majoriteten av folket hade möjlighet att genomgå, borde i alldeles särskilt hög grad bli föremål för det allmännas omtanke och vård. Här kommer man i kontakt med den andra stora huvudfrågan i folkskoledebatten under seklets senare del, bottenskolefrågan. Tanken på att *alla* barn oavsett social bakgrund skulle gå tillsammans i en sexårig bottenskola var inte ny, den hade uttalats av Comenius ett par hundra år tidigare. Men den fick förnyad aktualitet under den snabba samhällsutvecklingen under 1800-talet.

Folkskollärarnas utbildning lämnade till en början mycket övrigt att önska. Uppfattningen att lärarna för "folkets" barn kunde och borde i kunskapsväg reda sig med litet fick ett starkt stöd i den reaktion, som i mitten av 1800-talet uppstod i Tyskland mot den från Pestalozzi och hans lärjungar utgående pedagogiska uppfattningen och som fick sitt mest slående uttryck i de s. k. preussiska skolregulativen 1854. Enligt dessa skulle folkskollärarytbildningen i alla ämnen hållas inom elementarskolans ram: "das Streben — — eine vielseitige allgemeine Bildung anzubahnen widerspricht auf das Bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung".²¹

Diesterweg ansåg den uppfattning, varpå de preussiska regulativen vilade, liksom den lärarbildning de förordade, lika oförenliga med naturens som med kulturens fordringar och ansåg, att de skulle komma att betraktas som en sorglig förvillelse i den tyska folkskolans historia. Även Dörpfeld ansåg dessa skolförordningar olycksdigra. De behandlades av honom under rubriken "Hur har det gått lärarebildningen, lärarekallet och lärarekåren under den byråkratisk-hierarkiska förmyndarstyrelsen för skolväsendet?"

Tongångarna både från skolförordningarna och oppositionen i Tyskland gav eko i Sverige.

²¹ Schmidt IV s. 391 f.

II.

"HUSGUDARNA". ANDERS BERG¹

Fridtjuv Berg framhöll, att på det pedagogiska liksom på andra områden var det de mera betydande personligheterna, som djupast uppfattade utvecklingens gång och kunde ge det klaraste uttrycket för de stridiga krafter, som rörde sig i tiden.² Till dessa personligheter räknade Berg förutom sin far, Anders Berg, i första hand de män, som denne betraktade som sina förnämligaste bekantskaper, "husgudarna" i skolmästarhemmet i Finspång, Thorsten Rudenschöld, P. A. Siljeström och Olof Eneroth.³ Dessa tre lärde Fridtjuv Berg känna främst genom faderns personliga kontakt med dem men även genom ett självständigt studium av deras skrifter.

A. Rudenschöld.

Den sociala frågan. I skrifter på 1840-talet behandlade greve Thorsten Rudenschöld ett för honom aktuellt socialt problem, förhållandet mellan arbetsledare och arbetare, mellan dem som innehade ledande ställningar i samhället och de underordnade. Han hade bland de kroppsarbetande funnit män, som på grund av medfödd förmåga bort utbildas till ledare, men å andra sidan på många platser i samhället sett "beklagansvärda fuskare", som placerats i ledande ställning inte på grund av egen förtjänst utan genom föräldrarnas inflytande och sociala fåfånga.⁴

¹ Jfr SFH II s. 349 ff och ibid. III s. 220 ff, 227 ff, 456 f och passim.

² FB, Folkskolestadgans tillkomst. SvL 1892 s. 292.

³ FB, En bortgången folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 671; Hj. Berg 1940 s. 55 f. — I Husén 1949 belyses Anders Bergs kontakter med Thorsten Rudenschöld, Jonas Andersson i Häckenäs och P. A. Siljeström. Som källa använder Husén främst brevväxlingen mellan dessa och Anders Berg.

⁴ Rudenschöld 1845 s. 26.

Det var enligt Rudenschöld orätt, att samhällets ledare nästan enbart valdes bland den minoritet, som de högre klasserna utgjorde, en grupp som dessutom inte utmärkte sig framför folkets stora massa i fråga om ”verklig d. ä. inre, kristlig sedlighet”. Det var till skada för samhället, att den rika tillgången på naturliga begåvningar skulle ligga obegagnad, hindrad av herremanssöner, som inte passade till ledare utan i inbilskt förakt för de kroppsarbetande blev odågor, som gick omkring med ”käppen i hand och pipan i mun” och ingen nytta gjorde.⁵

Rudenschöld ansåg detta missförhållande vara ett kräftsår i samhällskroppen. Den grundton, som gick genom tiden, var därför inte förtröstan och förnöjsamhet utan misströstan och knot.⁶ Roten till det onda var inte att söka i tillfälliga misstag utan i långvariga och allmänna missförhållanden. Enligt Rudenschöld var orsaken till denna sociala orättvisa strängt taget oåtkomlig för lagar och förordningar; den låg i den enskilda människans egoism.⁷

Ståndcirkulationen. På tidens sociala missförhållanden skulle botemedlen sökas i den djupgående samhällsrörelse, som Rudenschöld kallade ståndcirkulation. Denna ägde rum, när de högre klasserna utan fåfänga, fördom eller slaveri under gammal hävd i kroppsarbetarnas led insatte dem av sina barn, vilkas anlag gjorde dem passande för kroppsarbete.⁸ På den motsatta rörelsen i cirkulationsprocessen behövde man inte tänka, då det gick en ständig ström från de lägre till de högre sociala skikten. Detta nyordningsprogram byggde på den enskilda människans förmåga och på värdet av varje ärligt arbete.⁹

Då Rudenschöld talade om ståndcirkulation, tänkte han inte på det gamla fyrståndsbegreppet utan på en klassindelning i ”herrskep och arbetsfolk”.¹⁰ Ståndcirkulation innebar inte en nivellering av klassgränserna, något som enligt Rudenschöld alltid måste ogillas

⁵ Dens., Tankar om folkskolan. Ped skr 96 s. 57; dens., Den svenska folkskolans praktiska ordnande. Ped skr 96 s. 145 f.

⁶ Dens. 1845 s. 14.

⁷ Ibid. s. 137.

⁸ Ibid. s. 19.

⁹ Rudenschöld 1846 s. 5 ff.

av det kristligt uppfostrade förnuftet, utan den befäste snarare på ett riktigt sätt samhällsmedlemmarnas olikhet.¹¹ Det var fel att hata förekomsten av mäktiga.

Rudenschöld efterlyste ett personligare förhållande mellan herrskap och tjänstefolk. Viktigare än yttre organisation, såsom olika samhällsformer ”vare sig monarkisk, aristokratisk, demokratisk eller av alla dessa elementer uppblandad”, fann han ”broderlighetsandan” vara. Ett ”ädelt kamratskap” måste till för att möjliggöra de för kroppsligt arbete lämpade överklassmedlemmarnas övergång till arbetarskarorna.¹² Ståndscirkulation innebar den ”sanna christendomens praktiska tillämpning på och införande uti det jordiska samhällslifvet”.¹³ Rudenschöld satte målet högt: redan här på jorden skulle människan söka att bli ”englars like”.¹⁴

Sammanfattningsvis kan man säga, att ståndcirkulationsbegreppet hos Rudenschöld kan ses ur åtminstone två aspekter; för det första en rent organisatorisk: de överklassbarn, som passade för kroppsarbete, skulle bli kroppsarbetare; och för det andra en innehållslig synpunkt: förutsättningen för denna sociala process var, att människorna greps av den kristna broderskapstanken. För förverkligandet av detta religiöst sociala program sade sig Rudenschöld vilja leva och dö.¹⁵

Ståndcirkulationens genomförande. Rudenschöld var till en början tveksam beträffande tillvägagångssättet vid realiserandet av sitt ståndcirkulationsprogram. Enstaka bemödanden ansåg han vanmäktiga, och han trodde inte på riksdagsbeslutens ”frälsnings-

¹⁰ Dens. 1845 s. 17 o. 66.

¹¹ Ibid. s. 49 o. passim.

¹² Rudenschöld 1846 s. 8 o. 10.

¹³ Dens. 1845 s. 9.

¹⁴ Dens. 1846 s. 79.

¹⁵ Salqvist 1938 s. 304. — Rudenschölds sociala tankar gav genklang i samtida litteratur. I sin roman Penningar och arbete, utg. 1847, skildrar den socialt intresserade läkaren C. A. Wetterbergh bl. a. en adlig lantjunkare, Thorsten Ståhlschöld, som finner lyckan i arbetet och låter sina söner ägna sig åt kroppsarbete (Furuland s. 126). En annan svensk läkare, O. U. Marin, tillägnade Rudenschöld sin skrift Om folkuppfostran (1845), där han yrkade på inrättande av ”länskskolor”, motsvarande vad som senare skulle kallas folkhögskolor. Se O. U. Marin, Om folkuppfostran.

kraft".¹⁶ Kanske kunde den rätta andan komma fram i fria föreningar. I sina tidigare skrifter talade han om ståndscirkulationskolonier, flärdfrihetsföreningar och andra fria sammanslutningar för brödraskapsandans stärkande.¹⁷ Dessa funderingar var en genklang från Manhemsförbundets romantiska värmlandskolonier, som Rudenschöld tänkt ansluta sig till.¹⁸

År 1845 hade Rudenschöld gett ut sin skrift "Tankar om ståndscirkulation". Samma år hade han börjat som undervisare för barnen på Läckö kungsgård. På grundval av erfarenheterna som lärare klarnade det så småningom för honom, att den ram, inom vilken han skulle arbeta på förverkligandet av sin ståndscirkulationstanke, var den svenska folkskolan. Där, bland barnen och de unga, skulle hans tankar om en kristen broderskapsanda finna en lämplig jordmån.

Skolans organisation. Systemet med parallella skolor med folkskolan för kroppsarbetarnas barn och läroverket för herremännens ansåg Rudenschöld vara ett svårt hinder vid genomförandet av hans sociala program. Som förhållandena var, blev läroverkens elever "de yttre omständigheternas skötebarn". Många av dem saknade "den sanna elitens naturliga gåvor".¹⁹ Det var fel, att överklassens alla barn skulle tvingas in i lärdomsskolan. Det lärda studieprogrammet passade för övrigt inte något barn. "Den icke synnerligen önskvärda produkten" av gymnasister i 13- och 14-års åldern skulle kunna undvikas därigenom att alla uppväxande bereddes tillfälle till kroppsarbete, något som skulle befördra en harmonisk utveckling av både kropp och själ. Om herrskapsbarnet fick lära känna kroppsarbetet, skulle det, när tiden var inne för val av "vitae genus", inte stå främmande för tanken på att ägna sig åt ett enklare, praktiskt yrke framför ett odugligt herrskapsliv, om det var så, att det bäst passade för kroppsarbete.²⁰

¹⁶ Rudenschöld till Richert 1842. Cit. i Salqvist 1938 s. 57.

¹⁷ Rudenschöld 1845 s. 99 ff.

¹⁸ Rudenschöld till Richert 1842. Cit. i Salqvist 1938 s. 55.

¹⁹ Rudenschöld, Tankar om folkskolan, Ped skr 96 s. 57; dens., Den svenska folkskolans praktiska ordnande, Ped skr 96 s. 145 ff.

²⁰ Dens., Svenska folkskolans praktiska ordnande, Ped skr 96 s. 144 f.

Rudenschöld gjorde många resor för att skaffa sig en noggrannare kännedom om landets folkskoleväsen.²¹ Erfarenheterna var inte uppmuntrande. Han fann, att de då vanliga växelundervisningsskolorna med sina monitörer i överfulla klassrum inte fyllde sin uppgift och sökte på Läckö gods organisera skolan på ett lämpligare sätt. Han kallades att ordna skolväsendet på många platser i landet och utformade därvid sitt skolprogram under hänsynstagande till ortens möjligheter. Hur systemet fungerade framgår av exempelvis skolarbetet i Otterstads församling, dit Läckö hörde och där Rudenschölds skolorganisation infördes 1849. Under två dagar i veckan sköttes där arbetet i åtta s. k. roteskolor under Rudenschölds ledning av mera försigkomna elever, eliter, som under två dagar erhöll en särskild undervisning av honom i elitskolan. En veckodag var reserverad för gemensam religionsundervisning, som sköttes av församlingsprästen.²² Syftet med roteskolan var att under ett färre antal skoldagar lämna den undervisning, som var nödvändig för att bedriva en duglig hemläsning.²³

Det var Rudenschölds tanke, att folkskolan så småningom skulle bli den gemensamma nationalskolan, bottenskolan för alla barn upp till 15-års åldern. Han fann detta vara ett grundvillkor för genomförande av en ståndscirkulation. Rudenschöld hoppades och trodde, att hans grundläggningsarbete av framtidens skolmän skulle anses vara riktigt och tillåta påbyggnader "av mycket upphöjd art", värdiga folkskolans höga bestämelse.²⁴

²¹ Insikten om betydelsen av Rudenschölds resor bidrog till inrättandet 1860 av de första tjugo folkskolinspektörstjänsterna (Landquist, Skolformer och universitetliv. I: Svenska folket genom tiderna X s. 94).

²² Om Rudenschölds skolorganisation se Rudenschöld, Tankar om vår tids samhällsfrågor I. Om folkskolan. (I: Ped skr 95 s. 68 ff (elitskolan) och 94 ff (roteskolorna).

²³ SFH II s. 375.

²⁴ Rudenschöld, Den svenska folkskolans praktiska ordnande, Ped skr 96 s. 142 f. — Kyrkoherde J. Otterström i Rudenschölds hemförsamling beundrade Rudenschölds nit men betraktade hans folkskoleverksamhet som "en uppenbar och skadlig dilettantism" (SFH II s. 283). Om kritiken i övrigt mot Rudenschölds skolplan, som av många ansågs utgöra ett hot mot 1842 års folkskolestadga, den fasta skolan och de examinerade lärarna, se ibid. s. 381 ff.

Det egentliga skolarbetet. Rudenschöld ansåg inte, att hans bildningsmål kunde nås genom den fostran och undervisning, som kännetecknade dåtidens skolor, och han riktade en stark kritik mot tron på bokkunskapens förmåga att skapa harmoniska människor. Denna tro hade lett till krav på högre kunskapsbildning åt alla. Vid lärdomsskolorna överlastades de unga med "jagande läsning", som bara åstadkom en tanketom minneskunskap,²⁵ och i folkskolorna dolde sig behändigt en ovårdad hop bakom några få "Examens-paradörer". Rudenschöld fann mycket i skolan inte vara annat än "löst munpladder och ömkligt hyckleri".²⁶ Det var helt naturligt, att ett tillstånd av vanmakt allmänt börjat göra sig gällande inom den svenska folkskolan. Lyckligtvis hade naturförhållandena hindrat flertalet av folkets barn att ta del av den bristfälliga undervisningen i folkskolan. Den bildning, som barnen där borde få, skulle enligt Rudenschöld vara en allmän folkbildning på grundval av ett personligt förhållande mellan lärare och barn.²⁷ Först efter folkskolan skulle den egentliga yrkesbildningen ta vid, intellektuellt inriktad för en del och mera praktiskt formad för andra. Ståndscirkulationens förverkligande var beroende av i vad mån detta skolprogram kunde genomföras.

B. Siljeström.

Det var vanligt, menade Fridtjuv Berg, att man i ungdomen svärmade för upplysning, frihet och människorätt men att man, så snart man blivit äldre, lämnade världsförbättrarbråket och tackade Gud, att man blev klokare för var dag som gick.²⁸

²⁵ Dens., Tankar om folkskolan. Ped skr 96 s. 50 f. — Om Rudenschölds egna studieår se Wiberg 1964.

²⁶ Rudenschöld till domkap. i Skara 1844. Cit. i Salqvist 1938 s. 185.

²⁷ Rudenschöld, Tankar om folkskolan. Ped skr 96 s. 51; Dens., 1846 s. 82 o. passim. — Rudenschölds kursplan för folkskolan i SFH II s. 374. Hans reformprogram beträffande folkskolans kristendomsundervisning kan sammanfattas i tre punkter: 1. Den grundläggande kristendomsundervisningen borde bestå i bibelundervisning, 2. Den kateketiska undervisningen borde inskränkas till att omfatta lilla katekesens tre första huvudstycken, 3. En ny metodik (Salqvist 1947 s. 48 ff).

²⁸ FB, En folkupplysningens förkämpe. SvL 1890 s. 533.

Lyckligtvis var dock inte alla så "praktiska". Det fanns en och annan, hos vilken den ungdomliga hänförelsen brann livet igenom, och till dessa hörde den man, som Berg ansåg som centralgestalten inom den svenska folkskolan vid sidan av Rudenschöld, Per Adam Siljeström.²⁹

Politisk liberalism. Siljeström var en av de mest avancerade och konsekventa liberalerna. Han var radikal, för att inte säga rabulistisk.³⁰ Under 1840-talet gjorde han två resor till Tyskland. Men han kunde inte förlika sig med den tyska andan. Han fick det intrycket, att den preussiska staten tog hand om undersåtarna, som dessa tog hand om sin boskap.³¹ Englands samhällsförfattning intresserade honom däremot i hög grad. Han fann, att den personliga friheten där var garanterad på ett annat sätt än i de gamla staterna på kontinenten. Engelsmännen strävade att i samhällsorganisationen genomföra personlighetsprincipen.³² Särskilt tilltalad blev han under en resa till USA 1849—50 av amerikanarnas demokratiska grundsyn. Här liksom i England mötte han en i Europa i övrigt osedd stark samhällsanda. Han ansåg, att den bottnade i att den anglosachsiska folkstammen i högre grad än något annat folk utbildat självstyrelsens idé.³³ Det verkamma deltagandet i det offentliga livet hade hos amerikanerna ingjutit en smak för självverksamhet och egen prövning. Varje medborgare var sin egen förmyndare med känslan av sitt eget och andras värde.

Siljeström var med i den reformrörelse på 1840-talet, vilken arbetade för representationsreformens genomförande.³⁴ Han var riksdagsman under flera perioder. Vid riksdagen 1886 deltog han i bildandet av ett nytt liberalt parti, Vänstern. I förgrunden för hans politiska intresse stod skolfrågorna. Hans första motion vid

²⁹ FB, Per Adam Siljeström. SvL 1892 s. 90. — Jfr ASU 32 s. 156 ff.

³⁰ Husén 1949 s. 58.

³¹ Siljeström 1884 s. 235.

³² Karlman s. 12.

³³ Siljeström 1852 s. VIII ff.

³⁴ Karlman s. 21.

1867 års riksdag gällde folkundervisningen. Motionen syftade till att göra folkskolan till en för alla klasser gemensam bottenskola.³⁵

*Religiös liberalism.*³⁶ I ”Bref i blandade ämnen” deklarerade Siljeström sin anslutning till en samvets- och förnuftsreligion. Kyrka och prästerskap kritiserades.³⁷ Hans liberalism från fyrtio-talet var av det märke, som hade sina rötter i upplysningstidens rationalism. Men efter sina resor och upplevelsen av amerikanska folkets på religiös tradition vilande frihet kom Siljeströms uppfattning att få släktskap med Geijers.³⁸ Han tog avstånd från materialismen och ansåg, att den kristna gudstron borde vara grunden inte bara för folkets fostran utan för all bildning.³⁹ Liksom sina vänner S. A. Hedlund och Viktor Rydberg studerade han under 1860-talet skrifter av amerikanerna W. E. Channing och Th. Parker; av olika kristna trosuppfattningar stod han närmast unitarismen.⁴⁰

Undervisningen i kristendomskunskap i den offentliga skolan skulle enligt Siljeströms uppfattning inte ske med hjälp av katekes och bekännelseskriterier utan med bibeln som grund. Dessa tankar sökte han förverkliga i sin lärobok ”Kristendomen enligt Kristus”. Han anslöt sig till Rudenschölds uppfattning, att prästen skulle vara religionslärare och folkskolläraren meddela undervisning endast i världsliga ämnen.⁴¹

Under sitt besök i Förenta staterna hade Siljeström funnit, att de amerikanska folkskolorna stod utanför prästernas kontroll och var öppna för alla trosbekännelser.⁴² I Sverige borde domkapitlens inflytande i skolfrågor övertas av länsstyrelserna, ansåg han, och

³⁵ Siljeström 1884 s. 569 ff.

³⁶ Rodhe 1935 s. 389 f.

³⁷ Siljeström 1844 s. 21 ff.

³⁸ Dagens häfder s. 94 f.

³⁹ Ibid. s. 63; Siljeström 1871 s. III.

⁴⁰ Arnoldsson 1892 s. 48. — W. E. Channing (1780—1842) och Th. Parker (1810—1860) tillhörde de ledande unitaristerna i Nordamerika. Dessa hävdade i motsats till den kristna kyrkans treenighetslära endast en person i gudomen.

⁴¹ Dagens häfder s. 62 o. 156.

⁴² Siljeström 1852 s. 1 o. 144.

skolrådet ha rätt att välja sin egen ordförande.⁴³ Folkskolans målsmän måste vara personer, för vilka folkskolan själv var huvudsak och vilka som fackmän kunde gripa in i skolans inre liv.⁴⁴ Ytterst syftade Siljeström mot folkskolans fullständiga emancipation från kyrkan.⁴⁵ Skolan kunde inte komma en hårsman framåt, så länge den stod under domkapitlen.⁴⁶ Här fanns ett av de viktigaste målen för folkundervisningssträvandena.

I arbetet på att skaffa folkskolan sakkunniga ledare, något som i praktiken kom att sammanfalla med sekulariseringssträvandena, får man se Siljeströms främsta insats i folkundervisningsfrågan.⁴⁷

Pedagogisk liberalism. Trots att Siljeström inte visade något större intresse för tyskt kulturliv,⁴⁸ träffade han dock under sin andra tysklandsresa en själsfrände,⁴⁹ Adolf Diesterweg, som av Siljeström ställdes vid sidan av Comenius som världens mest skarpsynte pedagog.⁵⁰ Liksom den tyske skolmannen såg Siljeström i skola och folkupplysning det viktigaste medlet att lösa tidens sociala frågor.

Men förhållandena i både folkskola och läroverk lämnade mycket övrigt att önska. Folkskolestadgans bestämmelser åsidosattes på många håll, skolk förekom allmänt, lärarbildningen var svag och lokaler och materiel i bedrövligt skick.⁵¹

Siljeström var ”djupt nedtryckt till sinnes” även av det han hörde och såg i läroverken.⁵² Ett ”otidigt lexläsande” var kanske det största onda, som skolan led av.⁵³ Han ogillade för läroverkens del ”skolastiskt-pedantiska idéer om ’humanistisk bildning’

⁴³ 1867, AK Bih. I: 2 nr 137 s. 19.

⁴⁴ Siljeström 1884 s. 606 o. 624.

⁴⁵ Ibid. s. 626; Dagens häfder s. 313.

⁴⁶ Siljeström till Cygnaeus 1859. Cit. i Brusewitz s. 74.

⁴⁷ Husén 1949 s. 59.

⁴⁸ Siljeström 1844 s. 6.

⁴⁹ Hall (I: ÅSU 32 s. 158).

⁵⁰ FB, En folkupplysningens förkämpe. SvL. 1890 s. 534.

⁵¹ Siljeströms promemoria av 1858; Linge s. 85 ff o. 151 ff; Richardson s. 240 ff.

⁵² Siljeström till AB 1881. Cit. i Husén 1949 s. 73 f.

⁵³ Siljeström 1884 s. 364.

(=ett visst quantum lexor i ett visst antal läroämnen)".⁵⁴ Och pedanteriets fördärvliga inflytande skulle komma att fortfara, så länge något elementarläroverk fanns, ansåg Siljeström,⁵⁵ som dock själv var rektor för ett sådant, Nya elementarskolan i Stockholm.

Det amerikanska skolväsendet hade som nämnts gjort ett starkt intryck på Siljeström. Det imponerade på honom, att här *alla* barn undervisades i folkskolan, att målet var en individuell, demokratisk fostran och att man ivrigt strävade efter att skapa gynnsamma yttre betingelser för skolarbetet.⁵⁶ På samma sätt borde i Sverige folkskolan få bli inte bara en skola för "folket", underklassen, utan en bottenskola för alla barn i landet.⁵⁷ Först när de "bättre" samhällsklassernas barn kommit under samma skoltak som böndernas och arbetarnas, kunde man hoppas på att folkskolorna skulle kunna utveckla sig i någon större utsträckning.

Skolsystemet måste byggas om från grunden, och början skulle göras med folkskolan. Uppfostran borde ha en nationell syftning. Enligt Siljeström hade den svenske arbetaren ingen känsla för sitt fosterland. Naturligtvis var det så, att för den som saknade bröd för dagen, var det likgiltigt, om Tegnér's och Runeberg's mästerverk var skrivna på svenska eller arabiska. Folket i gemen hade ingen kunskap om landets historia och traditioner, som kunde få dem att finna en uppgift i hemlandet. Då de därför såg, att de kunde få en drägligare tillvaro på andra sidan Atlanten och att de kanske där skulle kunna förverkliga sina drömmar, lämnade de fosterlandet utan saknad.⁵⁸

Siljeström menade, att om en ändring här skulle kunna komma till stånd, måste inte bara de sociala förhållandena undergå en förändring utan också folkundervisningen, som måste fördjupas och ges ett mera fosterländskt innehåll. Alla måste om land och folk få en kunskap, som kunde bidra till att skapa medborgare med ansvar.⁵⁹

⁵⁴ Siljeström till AB 1867. Cit. i Husén 1949 s. 72.

⁵⁵ Siljeström, Tankar om uppfostran. Cit. i Husén 1949 s. 64.

⁵⁶ Siljeström 1884 s. 1.

⁵⁷ *Ibid.* s. 571.

⁵⁸ Siljeström, Folkbildningen. Något om emigrationen samt ett ord till herrskapsklassen (Dagens häfder s. 473 f).

⁵⁹ *Ibid.* s. 473 f.

Siljeström glädde sig över representationsreformens genomförande, då han trodde, att det nya politiska systemet skulle komma att befördra folkskolans sak. Uppfostringsväsendet kunde nu ha utsikt att utveckla sig förnuftsmässigt och utan hinder av gamla fördomar.⁶⁰

I Siljeströms pedagogiska liberalism ingick också arbetet på en ny lärarutbildning. Den kommitté, som utarbetade det seminarie-reglemente, som utkom 1865, hade dessförinnan på uppdrag av ecklesiastikminister F. F. Carlson gjort en studieresa till Tyskland, där lärarutbildningen för Preussens vidkommande då vilade på 1854 års regulativ. Siljeström betecknade den nya seminariestadgan, som hade de preussiska bestämmelserna till förebild, som den största olycka, som drabbat det svenska folkskoleväsendet allt sedan dess uppkomst.⁶¹

I ett av sina sista brev till Anders Berg skrev Siljeström, att han under hela vintern inte gjort annat än gått på begravingar. Men sedan han varit på avslutningen i Statens seminarium för bildande af lärarinnor, föreföll det honom, att han varit *i* graven.⁶² Det krävdes tydligen på flera håll en ny lärarutbildning.

Upprepade gånger framhöll Siljeström för Uno Cygnæus, den finske skolreformatorn, att denne ingenting hade att lära av skolförhållandena i Sverige, utom vad han borde akta sig för.⁶³ Hela det svenska skolväsendet var i behov av en reform.

En av Siljeströms medkämpar i striden för en ny folkskola var Anders Berg. Från tidiga år fick Fridtjuv Berg uppleva det förtroendefulla samarbetet mellan fadern och skolreformatorn i huvudstaden. Anders Berg vistades 1856—58 långa perioder i Stockholm och träffade då ofta Siljeström. I de bägge vännernas livliga brevväxling klargjorde de sitt ställningstagande till tidens pedagogiska problem.⁶⁴

⁶⁰ Siljeström till AB 1865. Cit. i Husén 1949 s. 66.

⁶¹ Siljeström till AB 1866. Cit. i Husén 1949 s. 66.

⁶² Siljeström till AB 1881. Cit. i Husén 1949 s. 73.

⁶³ Brusewitz s. 74.

⁶⁴ 83 brev från Siljeström till AB finns bevarade (Hj. Berg 1940 s. 102).

C. Eneroth.

Den tredje av de bergska "husgudarna" var Olof Eneroth.⁶⁵ Fridtjuv Berg ansåg denne vara en av Rudenschölds och Siljeströms mest verksamma meningsfränder och en man med samma syftning som Comenius och Pestalozzi, Fryxell, Wallin och Geijer.⁶⁶ Berg hyste för denne "fullblodsidealister"⁶⁷ den största tillgivenhet och vördnad.⁶⁸

Olof Eneroth levde i en brytningstid. Det gick som en frisk fläkt genom nationen, ansåg han; det rådde en förnyande verksamhet på de flesta områden. Den demokratiska uppfattningen om medborgerliga skyldigheter och rättigheter började alltmer göra sig gällande och höll på att spränga de föråldrade traditionernas fördämningar.⁶⁹ En djup och allmän folkbildning var även enligt Eneroth en av de mest oeftergivliga förutsättningarna för tidens politiska, sociala och religiösa utveckling.

Folkskolans ledning och organisation. Hos Eneroth går den liberala tanken igen, att institutioner skall vara till för människans skull och inte tvärt om. Han syftade mot en individualistisk personlighetspedagogik, inte en uppfostran till statsmedborgare av gammalt merkantilistiskt snitt eller till en troende medlem av svenska statskyrkan.⁷⁰ I folks religion och inställning till fosterlandet ville han se en glad hänförelse. Religiositet var inte identisk med kyrkobesök, och den individuella friheten, som var en förutsättning för medborgarens kärlek till sitt land, kom inte av en tom "statsdressyr". Eneroth ansåg, att kyrkan isolerade sig

⁶⁵ FB, En bortgången folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 671; Eneroths pedagogiska tankemiljö. ÅSU 42—43 s. 246; Eneroth till Orvar Odd, ibid. s. 68. — 26 brev från Eneroth till AB finns bevarade (Hj. Berg 1940 s. 101).

⁶⁶ Föredrag av FB om Olof Eneroth (I: Eneroths pedagogik s. 13 f).

⁶⁷ FB, Skolhistoriska typer. SvL 1889 s. 266.

⁶⁸ Föredrag av FB om Olof Eneroth (I: Eneroths pedagogik s. 3).

⁶⁹ Eneroth 1863—69 I s. V.

⁷⁰ Jfr Hall, Carl Grove och Olof Eneroth om *fria* folkskolor och *fria* folkskolor. ÅSU 47—48, extra bilaga.

från det levande livet och att staten var en byråkrati, och i samverkan mellan dessa institutioner hade folkskolan växt fram. Resultatet hade inte blivit fria och självständiga människor utan lydiga, auktoritetstroende medborgare.⁷¹

Sekulariseringstanken fördes vidare av Eneroth. Också han protesterade mot folkskolans beroende av präst och domkapitel. Det var folkets borgerliga medvetande, som skulle riktas på skolan, och vägen för denna verksamhet hade angivits av statsmakterna; den gick genom landstingen. Folkuppfostran borde vara en av dessas förnämsta uppgifter. Varje län skulle upprätta bildningskurser för folkskollärare och välja sitt länskolråd och sina skolinspektörer.⁷²

Eneroth var anhängare av bottenskoletanken. De arbetande klassernas barn skulle ha en lika fullständig uppfostran som andra samhällsgruppers. Alla barn skulle fostras i en gemensam grundskola.⁷³ Om staten ville äga bestånd, borde den låta en sund mänsklig och medborgerlig upplysning spridas "likformigt och i obegränsad mängd" över alla sina barn.⁷⁴

*Uppfostrans mål och medel.*⁷⁵ Människoförädlingsproblemet, frågorna om uppfostran till kroppslig och andlig hälsa, hade för Eneroth två brännpunkter, dels frågan om en naturenlig anlagsutveckling, dels frågan om religiös-sedlig handledning.⁷⁶

a. Frågan om naturenlig anlagsutveckling. Eneroth såg släktskapen inte bara mellan olika grenar av det mänskliga odlingsarbetet, utan han betonade också starkt sambandet mellan naturen och kulturen. Det kulturella arbetet var en fortsättning av natu-

⁷¹ Eneroths pedagogiska tankemiljö s. 212 o. 311 f; Eneroth, Om det gamla skolsystemets faror. (I: Eneroths pedagogik s. 28 ff).

⁷² Eneroth, Landstingen och folkskolan (I: Dens. 1863—69 II s. 49 ff).

⁷³ Eneroth, Om folkskolan s. 7 f o. passim. — Eneroths tankar rörande enhetsskolan är återgivna i ÅSU 25 s. 65—104.

⁷⁴ Eneroth 163—69 IV s. II.

⁷⁵ Se Eneroths pedagogiska tankemiljö (ÅSU 42—43) och Eneroths pedagogik (ÅSU 25).

⁷⁶ Hall (I: Eneroths pedagogiska tankemiljö s. 2).

rens eget verk.⁷⁷ Personlighetsfostran blev naturförsköningskonst.⁷⁸ För honom som framstående trädgårdsodlare föll det sig naturligt att jämföra vården av buskar och träd med uppfostran av barn.

Det var felaktigt att utbilda vissa förmögenheter med försummande av andra. Målet var en allsidig bildning. Denna åstadkoms inte, om kunskapen sattes som mål, vilket även Eneroth ansåg vara fallet i de svenska skolorna. Folket var gripet av ett raseri av skollärdom; han talade om "bokgalenskap, skolsvindel, lärdomsfåfånga, lexmani".⁷⁹

Kunskap var för Eneroth ett medel vid den formella bildningen. Det han saknade i den svenska skolan var det självständiga användandet därav. Boksjukans offer var flitiga men viljesvaga. Flit och lydnad hade inte sitt värde i och för sig utan endast i förhållande till självaktning och självverksamhet.⁸⁰ Kriteriet på en allsidig utveckling av anlagen var för Eneroth en självständig och god vilja. Den formella fostran skulle resultera i viljans stärkande, och då den var en gnista av det eviga förnuftet, fick bildningen en sakral innebörd.⁸¹ Här får man skilja mellan blind vilja i betydelsen osjälvständig lydnad och seende vilja i betydelsen frivillig lydnad. Det var skillnad på slavtjänst och den fries arbete. Den blinda viljan tjänade ofta rent egoistiska syften, medan den seende framskapade ett pliktmedvetande och ett personligt ansvarstagande, som Eneroth satte högst bland medborgardygder.⁸²

*b. Religiös-sedlig handledning.*⁸³ Eneroths formella viljeskolning mynnade ut i ett starkt aktgivande på utvecklingen av barnets

⁷⁷ Eneroth, Om människans sedliga förhållande till naturen (I: Dens., Trädgårdsodling och naturförsköningskonst I, s. 3 ff).

⁷⁸ FB (I: Eneroths pedagogik s. 13 o. 15).

⁷⁹ Eneroth, Om det gamla skolssystemets faror (I: Eneroths pedagogik s. 41).

⁸⁰ Ibid s. 21 o. 37.

⁸¹ Ibid. s. 19 f.

⁸² Ibid. s. 18, 21 o. 27.

⁸³ Källa: Eneroth, Om barnets rätt att icke lida våld i religiöst- dogmatiskt hänseende. ASU 45—46 s. XXXII ff.

religiösa och sedliga förmögenheter; det var på detta område som fostrans tyngdpunkt kom att ligga. Härvid måste uppfostraren komma ihåg, att både det självständiga förvärvet av kunskaper och den egna erfarenheten var nödvändiga. Statens skola, den allmänna skolan, kunde inte då det gällde den religiösa fostran, bedriva konfessionell och dogmatisk undervisning utan att över-skrida sina befogenheter och utan att skada de barn, som anför-trotts den. Statens tilltag att söka uniformera den religiösa be-kännelsen var orättmätigt. Vad skolan däremot borde och kunde göra, var att meddela kunskaper i religionshistoria, i första hand Jesu egen historia och därefter kristendomens och dess profeters, martyrs och lärares öden i alla tider.

Man skulle då slippa se staten hjälpa kyrkan att bemäktiga sig barnens själar och se religionsövningar drivna som exercis. Man skulle slippa att se skaror av skolbarn med "på samma gång knäppta händer, lexupprabblande läppar och blickar", som för-rådde hur de stackars små sökte att uttrycka en fromhet, som deras hjärta ännu inte var mäktig. Man skulle med ett ord slippa att se "statskyrkoheyckleriet" satt i system redan inom barna-världen.

Eneroth antog på grund av egen erfarenhet, att det hos män-niskan fanns ett religiöst behov, som ingen sedlig handling kan tillfredsställa. Det fanns en religiös grundkraft, och den skulle komma till sin rätt genom att den närdes av människans egen religiösa erfarenhet.

Det var särskilt hemmet, som skulle ge denna erfarenhet. Detta borde lika litet som skolan befatta sig med konfessionell religions-undervisning. Föräldrarna ägde rätt att skydda sina barn mot våld i andligt avseende, vare sig detta hotade från statens, kyrkans eller vilket annat håll som helst. Denna rätt förutsatte för-äldrarnas plikt att själva inte begå sådant våld. Det var ytterst en fråga om sanning men inte auktoritetssanning utan det enskilda samvetets levande sanning. Eneroth krävde aktning för barnet, "Guds ädlaste skapelse".

Kulturhistorien var för Olof Eneroth folkuppfostrans och fri-hetens historia. På botten av alla frågor låg uppfostringfrågan;

människans fostran var i allt hennes arbete det väsentliga.⁸⁸ För Eneroth gällde det allmänna lärardömet.⁸⁹ Alla kunde visserligen inte vara en Walker, en idealuppfostrare,⁹⁰ men alla borde understödja en sådan i hans bemödanden. Alla borde vara präster, när det gällde detta allmänna förädlingsarbete. Det fanns mycket gott inom nationen av anlag, krafter och viljor, som bara behövde "några solstrimmor af kärlek, stöd, bildning för att utbildas till lefvande kapitaler, fulla af framtid".⁹¹

D. Anders Berg.

Det var en ofta osjälvständig, illa ansedd och för sin existens av folkets välvilja beroende skara lärare, som i mitten av 1800-talet med lankastermaskineriets hjälp skulle föra folkbildningens sak framåt. Bland all skröplighet fanns det dock personligheter, som höjde sig över mängden och gjorde insatser av bestående värde för folkskolans utveckling. Till dessa hörde Fridtjuv Bergs far, Anders Berg.

Han föddes 1821 i Fellingsbro socken, där han från 1836 var byskolmästare. Anders Berg genomgick lärarkursen vid Växelundervisningssällskapets normalskola i Stockholm och studerade 1845—46 vid folkskollärarseminariet där. Åren 1856—58 var han elev vid Slöjdskolan och Teknologiska institutet i Stockholm. Han var lärare på olika orter i Östergötland, tills han 1858 genom Rudenschölds förmedling kom till Finspångs bruk, där han var föreståndare för skolan i tjugo år. Under denna tid organiserade han dessutom undervisningen i skolor på andra platser och gjorde studieresor i Danmark och Norge. 1882—97 var han slöjdinspektör vid Stockholms folkskolor. Anders Berg dog 1912.⁹²

⁸⁸ Eneroth, *Industrien och folkuppfostran*. ÅSU 42—43 s. 205.

⁸⁹ Eneroth 1863—69 I s. 50.

⁹⁰ Se dikten "Den gamle folkskolläraren" i Svenska sånger och visor, utg. av Eneroth samt Eneroth, *Folkskolläraren* E. G. Walker i Lötén, Ludgo. ÅSU 63 s. 221.

⁹¹ Eneroth 1863—69 I s. 50 o. 7.

⁹² Hj. Berg 1940; *Svenskt biografiskt lexikon*, art. Anders Berg.

En svensk hövdingagestalt. Redan genom sitt resliga yttre, sin starka stämma och sitt uppträdande gav Anders Berg intrycket av en viking.⁹³ Den yttre svenskmannakraften motsvarades av en ovanlig karaktärsresning och viljestyrka. Han blev bland samtidens lärare i folkskolan handlingsmänniskan av hövdingaformat,⁹⁴ en Torgny lagman.⁹⁵ Han betecknas som den självklart mest sakkunnige i folkskolefrågor i de progressiva kretsarna på 1860-talet.⁹⁶ Direktör Otto Salomon vid Nääs slöjdseminarium, som genom flitig brevväxling med Anders Berg⁹⁷ väl kände honom, påstod att denne i uppfostringsspörsmål var kanske hundra år före sin tid.⁹⁸

Att Anders Berg även *kände sig* som ledare framgår av nedanstående uttalande. Han hade arbetat på att få till stånd en tidning för lärare⁹⁹ och hade därför kontaktat ledande folkskolemän i huvudstaden. Han fruktade dock, att om C. J. Meijerberg, folkskolinspektören i Stockholm, allt för mycket fick sin hand med i spelet, skulle Siljeström kasta yxan i sjön, "ty jag känner mitt folksanska väl".¹ Anders Bergs förfäder hade i generationer varit soldater och bönder, och han trodde, att hans far helst hade sett honom som husar på hästryggen,² och nog tycker man sig bakom

⁹³ A. (sign.), *Några barndomsminnen från Anders Bergs lärarverksamhet*. SvL 1912 s. 654 ff.

⁹⁴ Husén 1949 s. 83.

⁹⁵ J. Olsson (I: ÅSU 63 s. 211 ff).

⁹⁶ Husén 1949 s. 48.

⁹⁷ 147 brev från Salomon till AB finns bevarade (Hj. Berg 1940 s. 101).

⁹⁸ Tal för AB av Salomon (I: Hyllningsfest för Fridtjuv Berg. SvL 1901 s. 212). — Om Salomon se art. av A. Sandström i *Verdandi* 1907.

⁹⁹ Om följande folkskoletidningar (utg.-åren inom parentes) lämnas korta notiser i Franzén 1930, Förord: *Tidskrift för lärare och uppfostrare* (1846—1848), *Ny tidskrift för lärare och uppfostrare* (1849—1850), *Musikalisk kyrkotidning* (1847—1850), *Folkskolan* (1848—1851), *Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebildningens vänner* (1848—1852), *Mercurius* (1850—1852), *Triaden* (1852—1856), *Svensk Folkskole-Tidning* (1852—1853), *Föreningen* (1857—1865), *Skolvännen* (1864—1869), *Nya skolvännen* (1871—1872), *Folkskolans Veckoblad* (1872—1879), *Veckoblad för folkundervisningen* (1877—1887), *Folkskole-Tidskrift för Gävleborgs län* (1879—1880), *Svensk Folkskoletidning* (1881—1882), *Svensk Läraretidning* (1882—1930). — Jfr SFH III s. 323 ff och SFH IV s. 360 ff.

¹ AB till FB 27/12 73.

² Hj. Berg 1940 s. 11. — Jfr släkttavlan *ibid.* s. 94 f.

ovanstående yttrande skymta släktled av självsäkra krigare och odalmän.

Av de många skolmän, som Anders Berg träffade på sina resor i de nordiska grannländerna, uppskattade han i synnerhet folkhögskolemannen Ole Arvesen i Norge och rektor W. Vohnsen i Danmark för deras "eld och liv".³ Och det som grep människorna i Anders Bergs egen omgivning var just den hänförelse, som han själv visade i arbetet för sina ideals förverkligande. Kyrkoherden i Rogslösa betygade, att Berg levde helt och hållet för sitt kall, och detsamma intygade skolstyrelsen i Ödeshög.⁴ Anders Berg sade om sig själv, att hans väsen krävde ett antingen-eller.⁵ En lärarinna vid hans skola hade besökt honom på hans ålderdom och betygade, att en ungdomlig eld alltfort glödde i hans blick,⁶ och sonen Fridtjuv Berg sade om sin gamle far, att denne alltid varit en man full av kraft och handlingslust och med en brinnande nitälskan för frihet och framsteg.⁷

Den folkskollärogeneration, som Anders Berg tillhörde, arbetade under svåra förhållanden.⁸ Fridtjuv Berg berättar följande om sin fars första år som lärare: "Han lärde i botten känna, huru det gick till på den tiden, då läraren måste vandra från stuga till stuga samt draga sig fram på en årlön af i allt 175 riksdaler riksgälds, och då det icke skulle varit honom möjligt att lefva, ifall han icke emellanåt kunnat tjäna några skillingar eller runstycken på att hjälpa sexmän och nämndemän med uppsättande af protokoll, inlagor och kungörelser samt öfriga mindre skrifkunniga med affattande af bref, räkningar, skuldsedlar, orlofsedlar, lottsedlar, auktionslängder, lysningsedlar och gratulationer samt afskrifvande af visor, då han för erhållande af någon liten inkomst måste betjäna allmänheten med åderlätning och glasmästeriarbeten, och då han oaktat allt detta skulle svultit ihjäl, ifall han icke understun-

³ Hj. Berg 1940 s. 70 o. 73.

⁴ Ibid. s. 47 o. 38.

⁵ AB till Rudenschöld 24/2 1856. Cit. i Husén 1949 s. 27.

⁶ J. Olsson (I: Hj. Berg 1940 s. 79).

⁷ FB, Tal på sextioårsdagen. SvL 1911 s. 239.

⁸ Diverse bestämmelser rörande lärarna i folkskolan vid denna tid i Wallner s. 96 ff.

dom af mödrar eller andra välvilliga personer fått sig en bakbulle, litet kalfost, en bit smör, några ägg, ett par ljus, ett stop mjölk, ett stycke västtyg e. d."⁹ Att under dessa omständigheter göra en helhjärtad insats i folkundervisningens tjänst krävde "Bergs-krafter".¹⁰ Dessa tillät honom också att i hela sextiotre år framhärda i skolans tjänst.

Kontakten med yttervärlden upprätthölls vid denna tid till stor del genom brev, och att Anders Berg flitigt använde sig av denna möjlighet, förstår man, då han meddelade att "detta är nionde brevet jag skriver uti ett köre".¹¹

Om Anders Berg hade stora krav på sig själv, hade han också fordringar på andra, t. ex. på de lärare, som var anställda vid Finspångs skola. Då två lärarinnor där under ett besök i Stockholm försummat att höra Carl von Bergen och Georg Brandes föreläsa, konstaterade Berg, att han nog märkt, att de förlorat allt sant, djupt och verkligt intresse för skolan.¹² Han betraktade människan som en varelse i ständig utveckling; en lärare fick aldrig tro sig vara färdig. Stillastående var död.¹³

Det var inte alla finspångslärare, som i likhet med lärarinnan Ida Borin ansåg, att det inte fanns någon "så hög, så ren, så ädel" som skolchefen.¹⁴ En lärare menade, att två år var lagom tid att vara vid Anders Bergs skola. Gick man där längre, blev man "bergianist", och med det slaget av lärare kunde varken han eller vanliga människor komma överens.¹⁵ Berg blev stundom ganska

⁹ FB, Sextiotre år i folkskolans tjänst. SvL 1897 s. 589 f. — En väsentlig del av folkskolans historia under 1800-talets senare hälft handlar om hur lärarnas förhållanden alltmer blev föremål för statsmakternas omsorg, vilket tog sig uttryck i såväl kontroll som understöd. Striderna om statsbidragets storlek behandlas inte i min framställning. Om folkskolans finansiering under denna tid se SFH III s. 69 ff.

¹⁰ Rudenschöld till AB 24/12 1850.

¹¹ AB till FB 19/10 74. — Förutom familjekorrespondensen ingår i AB:s efterlämnade brevsamling över 1000 brev till AB från skilda personer (Hj. Berg 1940 s. 101 f).

¹² AB till FB 4/1 77.

¹³ Hj. Berg 1940 s. 81.

¹⁴ I. Borin till FB 7/4 75.

¹⁵ Mina Kåberg till FB 2—4/5 75.

isolerad inom sin egen kår. Hans vidareutbildning var föremål för kollegers undran, och hans syn på folkskollärarens uppgift väckte motstånd.

Före finspångstiden ansåg sig Berg sakna stöd för sina strävanden även från vissa skolmyndigheters sida. Så skrev han i ett brev till Rudenschöld, att han i Rogslösa funnit "fariseismen sådan den af vår Frälsare i Nya Testamentet tecknas". Man kunde besluta om nästan vad som helst i skolstyrelsen, men det var klen med verkställigheten. En mängd små misshälligheter var som "skoskaf", som gjorde vägen mot målet besvärlig, om inte rent av omöjlig.¹⁶

I Finspång fick dock Anders Berg ett för tiden mindre vanligt stöd i brukspatron Carl Ekman. Här kunde han arbeta vidare. Det var givetvis många som uppskattade Anders Bergs arbete. Före detta elever visade sin tacksamhet och högaktning.¹⁷ Då en av dessa talade om "stor dåds män och kvinnor" och "at höja och förädla mänskligheten",¹⁸ tycker man sig höra ett eko från Anders Bergs appeller. Han verkade inte bara uppfordrande utan också uppfostrande på dem han kom i beröring med. Och han var en skolledare, som hade förmågan att med verklighetssinne och ut hållighet fullfölja sina syften.¹⁹ 1879 fick han medalj för medborgerlig förtjänst.²⁰ Den var välförtjänt.

Politisk åskådning. I brev till Fridtjuv Berg berättade fadern om sina besök i riksdagen.²¹ Intresset var inte enbart den nyfikne landsortsbons. Skolföreståndaren från Finspång var angelägen att ta del av folkbildningsfrågornas politiska behandling.

Under de första åren av den lagstadgade folkskolans tillvaro rådde det osäkerhet och oro, och en reaktion mot 1842 års beslut gjorde sig på många håll starkt gällande.²² Berg ville hos sina vänner och meningsfränder bland riksdagsmännen påverka skolfrågor-

nas behandling. 1853 skrev han en motion i folkskolinspektörsfrågan åt bonderiksdagsmannen Anders Jonsson,²³ som för övrigt valts till riksdagsman på förslag av Berg.²⁴ En intim vän var den framstående liberale riksdagsmannen Jonas Andersson i Häckenäs, med vilken problemen kom att dryftas.²⁵ Under åren 1856—58 hade Berg under sin vistelse i Stockholm livlig kontakt även med Thorsten Rudenschöld. De stor under vintern 1856 i oupphörlig förbindelse med varandra, även om de inte träffades varje dag. Anders Berg kunde inte påminna sig, att någon folkskolefråga av vikt vid denna tidpunkt avgjordes i riksdagen, utan att Rudenschöld inhämtat hans tanke om den.²⁶

Hösten 1862 skrev Anders Berg två motioner åt Carl Ekman om tillsättande av folkskolinspektörer och om inrättande av en särskild byrå inom ecklesiastikdepartementet för folkskoleärenden.²⁷ Den sista motionen bifölls. Från denna tid daterar sig också en av Berg åt Jonas Andersson skriven motion, i vilken yrkades på en omorganisation av folkskoleseminarierna, anslag till stipendier åt seminarister och till materiel åt folkskolorna. I motionen uttalades även ett önskemål om att kvinnliga lärare borde anställas vid folkskolan. Berg vidtalade också Siljeström att åt Jonas Andersson skriva en motion om de båda lägsta läroverksklassernas överflyttande till folkskolan.²⁸

I folkundervisningsfrågor samarbetade för folkskolan nitälskande riksdagsmän ur alla stånd. Under ledning av Siljeström och Rudenschöld hölls dylika sammanträden, och till dessa blev Berg allt emellanåt kallad, då han vistades i Stockholm.²⁹

Till sin politiska åskådning var Anders Berg demokrat och liberal. Han hänvisade till att demokratien i Sverige hade gammal

¹⁶ AB till Rudenschöld 4/9 55.

¹⁷ Se Pettersson till FB 24/4 76.

¹⁸ A. Muhr till FB 12/1 72.

¹⁹ Husén 1949 s. 74.

²⁰ Mina Kåberg till FB 25/3 79.

²¹ AB till FB 1—2/4 75.

²² Andersson till AB 2/6 51. Cit. i Husén 1949 s. 33.

²³ Se Valda aktstycken till svenska undervisningsväsendets historia s. 289 ff.

²⁴ Hj. Berg 1940 s. 45.

²⁵ AB till Rudenschöld 4/9 55. — 53 brev från Jonas Andersson till AB finns bevarade. (Hj. Berg 1940 s. 101). — Om Jonas Andersson se Svenskt biografiskt lexikon.

²⁶ AB till FB 27/7 84.

²⁷ Se SFH III s. 10 ff.

²⁸ Hj. Berg 1940 s. 61. — Jonas Anderssons sistnämnda motion finns avtryckt i ÅSU 32 s. 109 ff. Jfr ibid. s. 156.

²⁹ Hj. Berg 1940 s. 48.

hävd. Om man gick tillbaka till de första säkra underrättelserna om de nordiska folken, såg man, att det var folket, som beslutade och kungen, som verkställde folkets beslut, framhöll han. Men det var naturligt, att sådana åsikter "icke smakade dem på läppen o. icke håller från hedenhös gjort det, som vilja 'sola sig i nådens solsken'".³⁰ Berg delade den liberala kritiken mot byråkratien.³¹

Anders Berg följde tidens händelser genom tidningarna, främst liberala pressorgan. Han läste regelbundet utom Aftonbladet även Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, med vars redaktör S. A. Hedlund han under många år brevväxlade.³² Inför de politiska valen i Danmark hösten 1879 hade Aftonbladet angripit den förenade vänstern därstädes och kallat denna liberala riktning "et politiskt *kotteri*", vars bevekelsegrunder i det politiska arbetet var "taburetfebern, den brinnande åtrån att armbåga sig fram till en hög samhälls-ställning".³³ Berg ansåg det vara en skam av Aftonbladet att komma med sådant.³⁴ Han var mycket ivrig att få se, hur valen skulle utfalla och hoppades, att folket självt skulle förstå och behärta sin sak,³⁵ dvs. ge de liberala idéerna sin anslutning.

Fridtjuv Berg berättade i brev från Askovs folkhögskola i Danmark, att rektorn där, Ludvig Schröder,³⁶ var av den uppfattningen, att lärare inte alls borde bry sig om politik. Schröder liknade politiskt intresse vid ett brännvinsrus. Det kunde förstöra arbetet i folkhögskolan men rakt inte understödja det. Att ge sig i kast med politik var för en folkhögskoleman detsamma som att göra sitt bästa för att förstöra landets ungdom. Askov var politiskt alldeles neutralt. Schröder ansåg politiken som något "folkelighet" och folkhögskolan alldeles likgiltigt.³⁷

På detta brev svarade Anders Berg, att han visserligen inte trott, att meningen med folkhögskolorna var att skapa politiker. Men dessa skolor skulle dock uppväcka kärlek till land och folk. Hur

³⁰ AB till FB 20—26/11 73.

³¹ Jfr Hedin 1868 s. 15 f, kap. Embetsmannaväldet i Sverige.

³² 22 brev från S. A. Hedlund till AB finns bevarade (Hj. Berg 1940 s. 101).

³³ Citat av AB i brev till FB 29/10 73.

³⁴ AB till FB 20/10 73.

³⁵ AB till FB 9—15/11 73.

³⁶ Om Schröder se A. Sandström, Ludvig Schröder. Några minnesord.

³⁷ FB till AB 10—11/11 73.

skulle det gå till, utan att man om än obetydligt kom in på politik; måste man inte beröras av dagens brännande frågor? Och måste man inte då bilda sig en mening, även om man inte tog aktiv del i striden? Anders Berg ansåg det vara en för "platonisk" kärlek att hålla fosterlandet högt och kärt och ändå hålla sig så avlägsnad från allt deltagande i allmänna värv att man inte ens uttalade någon egen mening i aktuella frågor. Om man skulle kunna motverka, att en ung människa endast tänkte på sig själv och sitt, måste man ge henne en vidsträcktare synkrets: det egna landet och folket, "hela 'norden', människosläkten och världen". Men då måste den unge ha sin mening om saker och ting. Ofta kunde denna uppfattning på grund av obekantskap med livet endast vara hugskott, men Berg kunde inte se annat än att ungdomen måste vara med, om man skulle komma framåt.³⁸

Anders Berg sökte få sonen Fridtjuv att fatta intresse för allmänna frågor. Tidningsartiklar med politiskt innehåll, som denne fick från sin far,³⁹ och en uppmaning att under en resa till Köpenhamn bevista riksdagen där en vecka,⁴⁰ visar faderns önskan att ge sin son en inblick i tidens politiska problem.

Inställning till religion och moral. Då Fridtjuv Berg i brev från sin far fick se uttryck som "med Guds hjälp", "vi ha skäl att tacka Gud" och "Gud vare med Dig!", var detta inte tomma fraser. Fadern ägde en djup religiositet. Då han sände ett meddelande, att svärfadern avlidit, skrev han, att denne hade gått "till en bättre värld", och vid ett annat dödsfall fick sonen budskapet, att "flickan bytt ut detta lifvet mot ett *högre, ädlare och sällare*. — — Hvad vi ana och hoppas, det *vet* hon nu. — Barnet har gått hem till sin Fader",⁴¹ Bergs religiösa inställning kommer till synes bl. a. däri, att alla hans barn hade bibliska namn.⁴²

Den norske teologen och folkhögskolemannen K. A. Bruun hade enligt Anders Berg inte sagt sig tillhöra någon särskild religiös rikt-

³⁸ AB till FB 20—26/11 73.

³⁹ AB till FB 9—15/11 73.

⁴⁰ AB till FB 20—26/11 73.

⁴¹ AB till FB 28/9 66, 2/12 73 o. 11/1 74.

⁴² Hj. Berg 1940 s. 96.

ning. Han var "icke luteran, icke grundtvigian, icke baptist, metodist eller något annat på -ist". Det enda han kunde säga om sin livsåskådning var, att han var kristen.⁴³ Detta var en inställning till religionen, som Berg fann riktig också för egen del, även om han själv var något på "-ist", nämligen unitarist.⁴⁴ I det bergska hemmet var unitaristerna Robertsons och Parkers predikningar på söndarna ofta föremål för högläsning.⁴⁵ Redan här kan man skönja en tendens, som längre fram under århundradet skulle göra sig allt starkare gällande i progressiva skolkretsar.

Det liberala kravet på åsiktsfrihet även i religiösa frågor och tolerans mot annorlunda tänkande går igen hos Anders Berg. Han kritiserade grundtvigianerna, som han ansåg fordra obehindrad frihet för egen del, men vilka då de väl kommit till makten, var i högsta grad böjda för att kringskära friheten för andra. De var inte toleranta, och de hade ej fattat orden, att det inte bara går en väg upp till gudarnas sal.⁴⁶ I synnerhet borde skolledare vara fördragsamma i religiöst avseende, och Berg klandrade en rektor, som visat sig intolerant och fientlig mot allt vad religionsfrihet hette.⁴⁷

Den ofördragsamhet, som Berg ansåg känneteckna grundtvigianerna, tyckte han sig också finna hos de svenska läsarna. Att han tog avstånd från dem berodde väl också på att han ogillade "det där gudsnådliga pjunket" och "fromleriet", som han ansåg förekomma i deras kretsar.⁴⁸

Det var folkskolan, som hela tiden var i Anders Bergs tankar, och han irriterades över att hans pedagogiska strävanden från läsarhåll inte rönt det gensvar, som han önskade. Likgiltighet för folkskolan var en förseelse, som intet intresse för söndagsskolor kunde gottgöra. Han såg med oblida ögon, att till bruket skulle

⁴³ AB till FB 14/12 72.

⁴⁴ Hj. Berg (I: Virdestam 1934 s. 21).

⁴⁵ Hj. Berg till FB 11/11 73; Hj. Berg 1942 s. 29. — F. W. Robertson (1816—1853), engelsk präst av den s. k. bredkyrkliga riktningen; verkade för höjande av de engelska arbetarnas ställning.

⁴⁶ AB till FB 20—26/11 73.

⁴⁷ AB till FB 9/7 78. Jfr däri bifogat urklipp ur "Östgöten".

⁴⁸ AB till FB 17—18/2 75 o. 26/10 73.

komma en disponent, som på sin förra plats varit intresserad av söndagsskolverksamhet men inte det ringaste brytt sig om folkskolan.⁵⁰ Denna Bergs misstro mot läsarna hade delats av Rudenschöld.⁵¹

På många ställen i Anders Bergs brev finner man hans krav på att människans livsinsats måste präglas av sedligt allvar. Han klagade över två medarbetare i skolan, som bägge var rikt utrustade både på huvudets och hjärtats vägnar. Men det fanns intet allvar, ingen stadga. Ena stunden tyckte sig Berg skönja "djup uppfattning och verklig innerlighet", men nästa ögonblick var det ingenting annat än "lek och latter". Därför blev också resultatet av arbetet i skolan intet eller så gott som intet, "i vissa fall mindre än intet". Hur ofantligt mycket skulle inte skolarbetet ha underlättats, om tonen bland lärarna kunnat präglas av "verkligt, sant alvar".⁵²

Med detta krav på allvar förenade Berg en stark sanningslidelse: "sanningen bör man utleta, under hvilken form och ställning den än må förete sig". Den uppfostrare, som arbetade på en grundval av "djup, stora 'syner' och sedligt allvar" och som satt "ett högt och ädelt mål för sig i livet", han förspilde inte tid, tillfällen och medel på krafts.⁵³

Detta Anders Bergs poängterande av allvarets betydelse i lärarkall och livsuppgift bör jämföras med hans egen livsföring, som i viss grad präglades av försakelse. För sina ideals förverkligande visade han en mindre vanlig målmedvetenhet, och han påtog sig en oerhörd arbetsbörda. Låt vara att han som elev vid Slöjdskolan och Teknologiska institutet i Stockholm ofta började sin arbetsdag halv tre på morgonen.⁵⁴ Men att han som lärare i Ödeshög inte ens tog ut sina ledighetsdagar⁵⁵ och även under pensionsåldern, då sonen Fridtjuv övertagit föreståndarskapet för skolan i Finspång, inte ute-

⁵⁰ AB till FB 15/12 76.

⁵¹ AB till FB 25—26/7 84.

⁵² AB till FB 26/10 73 o. passim.

⁵³ AB till FB 28/9 66, 7/9 74 o. 7/4 75.

⁵⁴ Hj. Berg 1940 s. 48.

⁵⁵ Ibid. s. 38.

blev "en enda timme" från skolan,⁶⁰ det tyder förvisso på ett pedagogiskt engagemang och en personlig bundenhet vid skolan som är ovanlig. Men "på denna jorden kan ingen hvila finnas", citerade han ur en predikan av Robertson i ett brev till sin son.⁶⁷

Folkskolans ledning och organisation. Enligt Uno Cygnaeus var Anders Berg den ende, som klart och bestämt fattat folkundervisningens innebörd under en tid, då skolfrågan var ganska oklar för de flesta i Sverige.⁶⁸

Berg önskade se sakkunnigt folk som skolledare. Han fann det befängt, att en person som "platt ingenting" begrep av saken, skulle bli chef för Manilla dövstuminstitut. Vården av en skola borde anförtros åt en därtill kvalificerad.⁶⁹ I hög grad kom denna synpunkt fram, då det gällde det som låg Anders Berg närmast, folkundervisningen. Ledningen av folkskolan borde inte längre få handhas av osakkunniga; inspektörsarbetet t. ex. fick inte betraktas som en bisyssla för prästerna, vilket i regel var fallet.

Om dessa varit särskilt skickliga att sköta folkskolans angelägenheter, var det oförklarligt, menade Anders Berg, att Cygnaeus i sitt förslag rörande folkskoleväsendet i Finland helt och hållet utslutit prästerna såsom sådana från allt sysslande med folkskolan. Om denna inte enbart skulle bli en förberedelseskola till nattvardsskolan, måste den frigöras från prästerskapet. Prästerna skulle aldrig tillåta en verklig folkskola att utveckla sig. Det som under senare år vidtagits till en förbättring av folkundervisningen i Sverige, hade inte skett med utan mot prästerskapets vilja.⁶⁰

Både Anders Jonssons riksdagsmotion 1853 och Carl Ekmans 1862, vilka som nämnts författats av Berg, rörde folkskolinspektionen. I Jonssons motion framhölls, att man i Preussen, England, Frankrike och Förenta staterna hade ansett sig behöva en annan uppsikt över folkskolan än den som utövades av prästmän. Man kunde vara "en rätt god pastor" utan att därför i någon större

⁶⁰ Ibid. s. 79.

⁶⁷ AB till FB 16/11 73.

⁶⁸ Nervander till FB 24/11 80.

⁶⁹ AB till FB 1—2/4 75.

⁶⁰ AB till FB 9/7 78.

grad förstå sig på eller intressera sig för folkskolans behov.⁶¹ Motionen återtog dock, vilket hade till följd, att Berg ansåg sig böra förebrå motionären, att han inte var "bättre karl för sin hatt".⁶² Även i Ekmans motion framhölls det, att folkskolinspektörstjänsterna skulle vara befattningsinnehavarnas huvudsyssla.

Domkapitlen kunde lika litet som prästerna anses sakkunniga i folkundervisningsärenden. Att de högre folkskolorna förfuskades från vad Rudenschöld hade tänkt sig, det var inte dennes eller Bergs fel, skrev den senare, utan Kungl. Maj:ts, som lagt utförandet i domkapitlens händer.⁶³

Kravet på att skolans ledning skulle anförtros åt fackmän blev i realiteten ett uttryck för en pågående sekularisationsprocess. Den skedde inte utan slitningar och motsättningar mellan lärare och präster. Det framgår av den bergska familjekorrespondensen.⁶⁴

Lärarna i den lagstadgade svenska folkskolan var till en början en här av växelundervisningsbefäl. Växelundervisningssällskapets Normalskola i Stockholm och de första statsseminarierna verkade nästan uteslutande för kännedom om lankastermetoden. Sjätte paragrafen i folkskolestadgan 1842 föreskrev också, att var och en som ville anses behörig att söka lärarbefattning i folkskolan, måste äga kännedom om växelundervisningsmetoden.

Vid Växelundervisningssällskapets Normalskola praktiserade Anders Berg under sin vistelse i Stockholm 1839 och 1845—46. Skolsalen i denna läroanstalt var då undervisningen pågick, fylld av bortåt 500 barn, placerade dels i bänkar, dels i s. k. cirklar runt väggarna. Allt verkade till en början oredigt, och Berg blev yr i huvudet av sorlet och ropen. Småningom vande han sig dock därvid och fann då, att i röran fanns en militär ordning. Allt skedde efter tecken och kommando.⁶⁵

⁶¹ 1853—54, Bondest. prot. II s. 178 f o. 239. — Jfr min framst. s. 56 f.

⁶² Hj. Berg 1940 s. 45.

⁶³ AB till FB 27/7 84.

⁶⁴ AB till FB 10/10 74 o. 23—25/6 78.

⁶⁵ AB, Minnen från folkskoleseminarium. ÄSU 47—48 s. 4 f. — Jfr Sörensen 1930.

En av dem som gick till angrepp mot lankasterskolornas organisation, var som nämnts Thorsten Rudenschöld. Anders Berg kom först i kontakt med Rudenschölds tankar genom en artikel av föreståndaren för seminariet i Strängnäs, J. H. Ekendal,⁶⁶ som i Jönköpings Tidning behandlat skolan på Läckö. Det som slog an på Berg var, att Rudenschöld förkastade allt vad monitörer hette. Anders Berg hade själv funnit svagheten i den dåvarande skolorganisationen vara just monitörerna.⁶⁷ Han hade undervisat 180—190 barn samtidigt, tills han efter ett besök på Läckö i likhet med Rudenschöld delade upp barnen i underläsare, överläsare och eliter. Var och en av dessa tre grupper fick undervisning två gånger i veckan. Första följderna av omändringen var naturligtvis den, skrev Berg, att han nu kunde få tystnad och lugn i skolan, vilket förut varit omöjligt. Han fann, att barnen nu lärde sig mer på två dagar än tidigare på sex, eftersom de nu fick åtnjuta lärarens direkta handledning.⁶⁸

Rudenschölds metoder hade Berg tillfälle att studera vid två besök på Läckö.⁶⁹ Då han var lärare i Rogslösa,^{69a} fick han själv besök av sin lärofader. Till Anders Berg hänvisade denne personer, som var intresserade för en ny folkskola.⁷⁰ Då närmare bestämmelser om folkundervisningens utformning saknades — den första s. k. normalplanen kom först 1878 — hade man ett behov att få råd och anvisningar.

Då Berg tillträdde sin tjänst i Finspång hade han att ensam undervisa 119 barn, vilka fördelades efter måttet av sina kunskaper "eller kanske rättare okunnighet" i tre grupper, som dagligen undervisades av honom i tur och ordning. Det blev nio undervisningstimmar för läraren per dag. Genom brukspatron Ekmans ekonomiska hjälp förbättrades så småningom förhållandena. Tjugo år senare hade skolan uppdelats i en lägre avdelning med fyra klasser

⁶⁶ Om Ekendal se ÄSU 32 s. 153 f.

⁶⁷ AB till FB 25—26/7 84.

⁶⁸ AB till FB 27/7 84.

⁶⁹ Hj. Berg 1940 s. 34 ff o. 39. — Besöken skedde åren 1850 o. 1851.

^{69a} Åren 1853—1858.

⁷⁰ AB till FB 27/7 84.

och en högre med tre. Lärarpersonalen kom förutom föreståndaren att utgöras av två manliga och fyra kvinnliga lärare samt brukspredikanten. Då Berg en gång fått sin första medhjälpare, hade de undervisat i var sin del av samma rum. Men det 1875 färdiga skolhuset inrymde åtta klassrum, en stor samlings- och gymnastiksal, materielrum samt bibliotek och expeditiionslokal.⁷¹ Ingen lärare fick mer än 30 barn att undervisa.⁷² Nybörjarna skulle ha de bästa lärarinnorna. I småskolan undervisade kvinnor med folkskollärarytbildning.⁷³ Från nionde till tolfte året hade barnen en och samma lärare.⁷⁴

Ett kungligt cirkulär 1864 påbjöd, att skolbarnen skulle med avseende på deras olika framsteg indelas i klasser eller avdelningar, vilka så vitt möjligt skulle undervisas av läraren direkt.⁷⁵ Finspångsskolans framväxt visade i vilken riktning utvecklingen inom folkskolan i stort skulle komma att gå. Men det dröjde länge, i vissa fall in på det nya seklet, innan växelundervisningsmetoden helt gav vika för det skolsystem, som Rudenschöld och Berg varit föregångsmän för.

Målet för uppfostran. Folkskolans uppgift var enligt Anders Berg att lyfta folket i sedligt hänseende. Välsignelsebringande var den människas liv, som var "vigt til sanningens tjänst, til at ofras for mennesklighetens tjenst". Karaktärsfostran blev för Berg det primära. Hur lätt skulle inte arbetet i skolan vara, menade han, om man hos barnet lyckades väcka "kärlek til det som var rätt, stort, skönt och ädelt". Grunden, som detta arbete skulle vila på, var för honom den religiösa. "Man måste lära sig fatta Guds vilja med oss o. med den verld, i hvilken han satt oss".⁷⁶

Undervisningen i skolan måste vara sådan, att den gav den unge kärlek till fosterlandet och dess minnen. Denna uppfattning hade kommit till synes hos Siljeström, och i Anders Bergs uppfostringsmål ingick det nationella som ett väsentligt moment. Karaktärs-

⁷¹ Hj. Berg 1940 s. 52 o. 77 f.

⁷² Sign. T. (I: ÄSU 63 s. 209).

⁷³ J. Olsson (I: ÄSU 63 s. 214).

⁷⁴ AB till FB palmsönd. 74.

⁷⁵ Kongl. Maj:ts kungör. 22/4 1864.

fostran och den däri ingående omtanken om andra kom att ge ett fördjupat innehåll åt medborgarfostran och ett större samhällsansvar.

En företrädare för detta nationella drag i bildningsprogrammet var den nyssnämnde norske skolmannen Ole Arvesen. För Anders Berg var denne ett sannare uttryck för norrmannen än t. o. m. Björnstjerne Björnson. Hos den förre fanns mera "folkligt". Björnson var inte så litet aktör — han hade ju också varit chef för teatern i Kristiania, framhöll Berg, medan Arvesen var föreståndare för folkhögskolan på Sagatun. Detta visade deras olika karaktärer. Sonen Fridtjuv borde så snart som möjligt söka komma i personlig kontakt med Arvesen.⁷⁷

Då Fridtjuv som sextonåring skickat hem en dikt, som han skrivit, fick han erkännande för sitt poetiska alster av fadern. Denne framhöll, att då man skrev poesi skulle man komma ihåg att träffa "det nationella, det rätt folkliga".⁷⁸ Det gällde att i saga och sång, i språk och seder slå vakt om "allt bondskt, d. ä. allt äkta fornt, folkeligt och fosterländskt".⁷⁹

Den formella bildningen. En grundtanke i Anders Bergs pedagogik var den formella bildningen, utvecklandet av barnens anlag och själsförmögenheter. Om människan skulle bli sådan "hvertill hon ursprungligen menades", om "människans idé" skulle förverkligas, måste "känslan (hjärtat), tanken (huvudet, förnuftet) o. kärleken (viljan)" följdriktigt och harmoniskt utvecklas.⁸⁰ Om samspelet mellan dessa själsliga förmögenheter, som var den formella bildningens grund, framhöll Berg följande.

Känslan måste först fatta det sköna, sedan prövade tanken det sanna, och sist drev kärleken att i livet förverkliga det som känslan omfattat som skönt och tanken funnit sant. Det var först i handlingen, som känsla och tanke tog gestalt och visade, om de var "verkeligheter o. icke 'pjunk' o. 'griller'". Känslan var handen,

⁷⁶ AB till FB 26/10 73, 2—6/11 73, 20—26/11 73 o. 9/7 78.

⁷⁷ AB till FB 25/2 74.

⁷⁸ AB till FB 28/11 67.

⁷⁹ SFH III s. 311.

⁸⁰ AB till FB 2—6/11 73; T. (sign.), Anders Berg. ÅSU 63 s. 209.

som fattade och tillägnade sig stoffet, tanken smälte det och beredde det till en njutbar föda, som utvecklade och närde anden, så att människan kunde utföra sin livsuppgift.⁸¹

Det gällde i uppfostran att få till stånd en rätt avvägning vid utvecklingen av själsförmögenheterna. Känslan skulle väcka den andliga hungern och törsten. Men eftersom ingen kunde leva på hunger och törst, kunde man heller inte leva på känslor. Insikt måste till, eljes blev allt bara "hopkrystat ordsvammel", som visserligen kunde skimra i strålände färger som såpbubblor men också som dessa brast vid minsta fläkt. I de svenska folkhögskolorna överbetonades det intellektuella, menade Berg. Detta hade till naturlig följd, att eleverna fostrades till själviskhet. I de grundtvigska folkhögskolorna syntes man däremot uteslutande lägga vikt vid "fölelsen". Men även om det låg en sanning i Grundtvigs ord, att "han har aldrig levet, som klog på det är blevet, han först ej havde kär", fick det dock inte stanna vid känsla och "föleri".⁸²

Lagbunden frihet. Mål och medel är i pedagogiska sammanhang svåra att skilja åt; de är sammanvävda och intimt beroende av varandra. Frihet och lagbundenhet är medel vid barnets fostran men även mål. I uppfostran måste på något sätt en syntes komma till stånd mellan frihet och lagbundenhet, och Anders Berg hade följande syn på problemet.

Den frihet, där man kan göra det man tycker vara bäst utan band och lagar, föreföll honom "icke blott *egendomlig*, utan *vådlig*", den lämnade det friaste utrymmet för det mest obegränsade personliga godtycke. Den rätta friheten var begränsad av Guds vilja, som kom till uttryck i hans lagar, "lagarna uti naturen, naturlagarna o. lagarna i anden, människans historia, den mänskliga utvecklingens historia".⁸³ Det gällde för en uppfostrare att lära sig förstå dessa lagar. En skicklig skolorganisatör utan insikt i barnets natur var en man, som satte ytligheten i system.⁸⁴

⁸¹ AB till FB 2—6/11 73.

⁸² Ibid.

⁸³ AB till FB 2—6/11 73, 20—26/11 73.

⁸⁴ AB i SFH III s. 58 o. 60.

Då Berg tillträdde tjänsten i Finspångs skola, framhöll han för föräldrar och barn, att vad han främst skulle komma att fordra av sina elever var hyftning och skick och att de noga följde de föreskrifter han gav dem.⁸⁵ Berg hade ett hårt arbete med att få ordning på sina elever. "Sådana bestar pojkar äro", skriver han. "Jag får använda all min kraft, för att kunna hålla dem i styr".⁸⁶ Rudenschöld förklarade dock efter sitt besök i Rogslösa skola, där Anders Berg då var lärare, att han hade väntat sig något särdeles utmärkt och att hans förväntningar hade överträffats. En så god anda hade han inte funnit i någon annan skola, som han besökt. "Intet flin och intet grin" hade han observerat. Alla elever hade varit intresserade av undervisningen, och var och en hade sökt göra sitt bästa.⁸⁷

Prins Oscar hade vid ett besök på Finspång också varit "på det högsta belåten" med den uppmärksamhet, stillhet och anständighet, som barnen visat. Han hade konstaterat, att de hållits till ordning och skick. Detta var det bästa betyg skolan kunde få, menade Berg, ty då han mottog den, var den i trakten känd för motsatsen.⁸⁸

Även lärarinnan Jänny Olsson framhöll den mönstergilla ordningen och punktligheten i Bergs skola. Visselpipan ljöd efter rasten,

⁸⁵ Hj. Berg 1940 s. 52. — På sina resor studerade AB disciplinförhållandena på andra håll. Han hade besökt ett seminarium och där åhört undervisningen. Aldrig hade han sett så många bråkiga skolpojkar som vid detta seminariums övningskola. Det var inte nog med att de flesta ingen nytta gjorde utan endast pratade och "höll konst"; de gjorde också allt vad de kunde för att förarga läraren. En seminarieadjunkt hade nödgats "krafteligen" lugga upp inte mindre än fyra stycken. Berg undrade, om det inte förhöll sig så, att medan läraren höll långa gudliga tal, "därvid aldeles liknande orren, då denne spelar, som hvarken hör eller ser något därunder", gjorde pojkar alla möjliga tjuvstycken. Under sin resa besökte Berg också en folkskola, där han lyssnade på undervisningen. Läraren hade börjat med en extemporerad, ganska lång bön. Barnens blickar hade under luggen irrat åt alla möjliga håll, utan att det för besökaren var möjligt att märka, om någon i något avseende var med. Så hade man börjat med katekes. Ingen enda utom den som fått frågan hade brytt sig det ringaste om vad som var på färde. Oupphörligt hade läraren manat: "Låtom oss samla våra tankar; nu skola gossarna vara uppmärksamma o. s. v." (AB till FB 1—2/4 75).

⁸⁶ AB till Andersson 28/5 58. Cit. i Husén 1949 s. 39.

⁸⁷ AB till FB 27/7 84.

⁸⁸ AB till Andersson 19/10 58. Cit. i Husén 1949 s. 42.

och "liksom genom ett trollslag var sorlet tystnadt och den böljande barnmassan omformad till sju snörräta led, som under lärarnes ledning åter styrde kosan till klassrummen. Inom mindre än en minut var arbetet i full gång".⁸⁹

Att Berg hade ett fast grepp om de barn han hade att fostra, är sålunda ställt utom allt tvivel. Den personliga friheten och det självständiga ansvarstagandet var för honom pedagogiska medel, som skulle tilltaga i betydelse med den växandes ålder. Det är belysande, att han t. ex inte ville diktera vad den tjugotvååriga sonen Fridtjuv skulle göra utan förklarade, att denne oberoende av faderns önskningsar "i alla avseenden skulle vara *fri* o. handla *självständigt*."⁹⁰ Då detta upprepas i breven från denna tid,⁹¹ kan man förmoda, att sonens frihet tidigare varit begränsad av en fast fadershand.

Det fordrades enligt Berg inte någon skarpblick för att se gräsligheterna vid franska revolutionen. De låg helt och hållet i sakens natur: de var frukten av vad som planterats, skörden efter det man sått. Det som skedde, var ingenting annat än en naturlig reaktion på grund av det föregående kroppsliga och andliga förtrycket. För den som hade tillgång till källorna, skulle det visa sig, att grunden till varenda tilldragelse fanns i de härskande klassernas föregående åtgöranden, och "när trycket varder för stort, spränger ångan det inneslutande kärlet o. frigör sig".⁹²

Mot bakgrunden av denna Bergs syn på samhällsdisciplinen i stort, förstår man hans inställning till frågan om ordning och tukt även i skolan. "Jag sätter, som Du vet", skrev han till sonen, "mycket värde på vetande, på kunskaper; men ojemförligt mera på en sann karaktär".⁹³ Man förstår också innebörden av hans

⁸⁹ J. Olsson (I: ÅSU 63 s. 211 f).

⁹⁰ AB till FB 20—26/11 73.

⁹¹ Då det var frågan, om FB skulle besöka även andra folkhögskolor än Askovs, skrev Anders Berg: "Gör uti denna sak aldeles som Du anser vara bäst, utan ringaste hänsyn till mig". — "Överväg saken noga med dig själv o. gör sen, som sagdt, det som Du anser för Dig o. Din framtid nyttigast. Men ännu en gång, jag vill härutinnan icke inverka på Dig" (AB till FB 20—26/11 73 o. 10—12/2 74).

⁹² AB till FB 20—26/11 73.

⁹³ AB till FB 8/12 68.

”kardinalsats”, att skolan skulle vara ett gott hem⁹⁴ — folkskolan skulle vara ”en uppfostrings- och ej blott en pluggningsanstalt”.⁹⁵

Då det gällde metoderna vid denna fostran ville Anders Berg tillämpa den danske folkhögskolemannen Chr. Kolds princip: ”kämpa icke mot det *onda* utan för det *goda*”.⁹⁶

En levande undervisning. I en artikel om de danska friskolorna hade Berg med intresse tagit del av kritiken mot undervisningsmetoderna i folkskolan. För att råda bot på vad som av en del ansågs som missförhållanden inom den danska folkundervisningen hade man på många håll upprättat privata skolor, s. k. friskolor, som ofta leddes av personer, som fått sin utbildning vid folkhögskolorna.⁹⁷ Då Fridtjov Berg var i Danmark läsåret 1873—74, hade fadern ett utmärkt tillfälle att få upplysningar om dessa skolor. Kanske kunde man där finna något för en ”*verkelig*” och ”*sann*” folkbildning.⁹⁸

I de danska friskolorna hade man angripit tendensen att göra barnen ”færdige” i skolan, något som resulterat i ett förhörande och examinerande, som tog livet av konsten att ”fortælle”. Det levande ordet kom inte till sin rätt i en undervisning, som till stor del bestod i läxförhör. ”Ramseriet”, läxrabblet, hade friskolorna förklarat krig.⁹⁹ Det hade också Anders Berg gjort.

Särskilt diskuterades utanläsningen under debatterna rörande ”den evinnerliga katekesfrågan”. Berg ansåg det inte möjligt att med hjälp av ”flinthård” katekes skapa den kontakt med barnen, som han ansåg oumbärlig. Kristendomsundervisningen skulle mera tala till hjärta än till förstånd, och detta kunde inte ske genom torra katekesförhör utan genom fylliga berättelser ur bibliska historien.¹

En olämplig inlärnings- och förhörsmetodik hade Anders Berg funnit i inspektör Meijerbergs skolor i Stockholm, även då det

⁹⁴ J. Olsson (I: ÅSU 63 s. 212).

⁹⁵ AB (I: ÅSU 63, s. 213).

⁹⁶ AB till FB 20—26/11 73.

⁹⁷ Bergman 1868 s. 24.

⁹⁸ AB till FB annandag påsk 74.

⁹⁹ Grove, Friskolerne paa Landet. ÅSU 63, extra bil. s. 35 f.

¹ Hj. Berg 1940 s. 56 o. 65.

gällde historieundervisningen. Någoting annat än ”plugg” dög inte i dennes ögon, vilket också enligt Berg bevisades därav att man som lärobok använde Starbäcks svenska historia.² Den skulle barnen kunna på sina fem fingrar, till och med så att de ”halfsofvande” kunde besvara frågorna. Där saknades en röd tråd i undervisningen. Allt gjordes huller om buller, allt föll sönder i stycken och stumpar. Barnen hade räknat upp namn och för resten visste de platt intet. De hade i en klass svarat så taktfast, att ingen beväringsbataljon marscherade i säkrare takt.³ Vart ”ramseriet” i sämsta fall kunde leda, gav han ett annat exempel på. Den som fått frågan reste sig, skrev Berg, bokstavligen som ett nöt och vräkte ur sig svaret — ”jag tyckte mig alldeles se, huru han guppade ur en gödselkärra”.⁴ Med en dylik historieundervisning framskapades inte den nationella gemenskapskänsla, som Anders Berg med sitt tal om det folkliga och det nationella ansåg, att studiet av ämnet skulle skänka.

Han önskade bygga historieundervisningen på lärarens förmåga att berätta, att ”fortælle”. Han hade gjort studieresor i Norge, och det som där först fallit honom i ögonen var, att det levande ordet, alltså den muntliga undervisningen, spelade en mycket viktigare roll vid folkskolorna där än i Sverige. Det var Bergs övertygelse, att det var folkhögskolorna, som åstadkommit detta. Dessas inflytande hade gjort sig gällande, även där man var deras principiella och hätska motståndare.⁵

Den norske folkhögskolemannen Arvesen hade levererat den mest mördande kritik av förhörsmetoderna vid Stockholms folkskolor. Hans föreläsningar över Nordens gudasagor hade ”med underlig makt” lockat Berg, och han ville i entusiastiska muntliga berättelser till barnen vidarebefordra kunskapen om fornålderns stora män.⁶ En lärarinna vid finspångsskolan talade om den breda fyllig-

² Förutom 80 textsidor innehöll Starbäcks lärobok ”Svenska konungalängden”, som bl. a. upptog 22 kungar av Ynglingaätten och ett ”Kronologiskt Repetitorium” med ca 200 årtal ”för den mer försigkomne lärjungen” (Starbäck s. 86 o. 90).

³ AB till FB 28/12 73.

⁴ AB till FB 1—2/4 75.

⁵ AB till FB 14/12 74. — AB anger inte närmare på vilket sätt denna påverkan skett.

het, som utmärkte Bergs eget berättande. Skenbart obetydliga detaljer togs med för att göra händelserna intima för barnen, för att få dem att leva med.⁷ I överensstämmelse med denna tro på det levande ordet lade Anders Berg också stor vikt vid barnens egna övningar i muntlig framställning.⁸ En besökande vid finspångsskolan förvånade sig över att eleverna kunde uttrycka sig så väl.⁹

I ett brev till Rudenschöld talade Berg om det goda humöret, som var så nödvändigt för att det skulle bli något resultat av undervisningen.¹⁰ Det kan förefalla att vara en truism att framhålla detta som en metodisk anvisning. Men då det fanns lärare, som ansåg att undervisningen i folkskolan med nödvändighet måste vara besvärlig för barnen¹¹ och många bekvämt dolde sin knarrighet bakom detta förhållande, är det på sin plats att framhålla detta centrala drag i Bergs didaktik. Han beklagade sig över besöket i en skola, där han inte funnit vare sig "något liv eller någon värme".¹² Han sade om en lärarinna vid skolan, att hon saknade "värme", som var en nödvändig förutsättning, för att hon skulle bli en god lärarinna.¹³

I stor utsträckning tillämpade Berg i sin undervisning koncentrationsläsning. I varje klass förekom tre ämnen: kristendomskunskap, modersmål och räkning. I den högre avdelningen kom därtill naturkunnighet, geografi och historia. Här lästes inte de olika ämnena jämsides med varandra utan i en sådan ordning, att ett föregående ämne lade grunden till ett efterföljande. I femte klassen undervisades först i räkning och sedan i fysik och kemi, de senare mestadels i anslutning till experiment. I klass 6 fortsatte man med botanik,

⁶ AB till FB 28/12 73. — Förutom bibliska namn gav AB sina barn fornordiska förnamn. Se Hj. Berg 1940 s. 96.

⁷ J. Olsson (I: ÅSU 63, s. 213).

⁸ AB till FB 26/10 76; Sign. T. (I: ÅSU 63 s. 210).

⁹ Mina Kåberg till FB 13/9 74.

¹⁰ AB till Rudenschöld 4/9 55. — Huséns uppgift om två bevarade brev från AB till Rudenschöld (Husén 1949 s. 20) kan kompletteras med detta tredje, ett brevfragment från 4/9 55. — Av brev från Rudenschöld till AB finns 12 bevarade (Hj. Berg 1940 s. 101).

¹¹ AB till FB 20—26/11 73.

¹² AB till FB 1—2/4 75.

¹³ I. Borin till FB 19/3 75.

zoologi och fysisk geografi; i klass 7 lästes politisk geografi och historia.¹⁴

Anders Berg aktualiserade en gammal pedagogisk fordran, nämligen att undervisningen skulle vara konkret. Han ville inte meddela en abstrakt ordkunskap, en kännedom om symboler, som för barnet saknade verklighetsinnehåll. Kravet på åskådlighet visade Berg i geografiundervisningen, som hade till utgångspunkt en konkret kännedom om den allra närmaste hembygden.¹⁵ Detsamma gick igen i kristendomsundervisningen. Läraren borde i samband med textorden tala med barnen om deras dagliga liv, deras förhållande till föräldrar, kamrater osv.¹⁶ Till skolan i Finspång skaffade Berg en för den tiden ovanligt rikhaltig samling undervisningsmateriel av olika slag: planscher, kartor, olika mineral, ett herbarium, fysikaliska apparater etc.¹⁷ Åtskilligt var frukten av hans egen uppfinningsförmåga.

Berg var en fiende till pedanteri, formalism och slentrian i foster och undervisning.¹⁸ En lärarinna i Finspång konstaterade, att Berg aldrig körde fast varken i egna hjulspår eller andras. Om ett tillvägagångssätt inte ledde till önskat resultat, försöktes ett nytt. Den trampade allfarvägen var okänd för honom. Han ansåg sig aldrig färdig utan gjorde dagligen nya rön.¹⁹

Inte sällan besöktes Finspång av skolfolk, varvid olika undervisningsmetoder dryftades.²⁰ Ryktet om Bergs lärarverksamhet spred sig, och brukspatron Ekman var angelägen att visa skolan för sina gäster, till vilka räknades ledande män inom stat och kyrka. Han behövde säkert inte ångra, att han följt Rudenschölds råd att anställa Anders Berg som lärare.

*Lärarytbildningen och läraren.*²¹ Fridtjuv Berg hade för sin far

¹⁴ Hj. Berg 1940 s. 65 ff.

¹⁵ Ibid. s. 67.

¹⁶ Mina till FB 24—26/12 76.

¹⁷ Hj. Berg 1940 s. 68. — Om läroböcker och skolmateriel under de första två årtiondena av den lagstadgade folkskolans tillvaro se Wallner s. 88 ff.

¹⁸ Jansson till FB 23/11 72; AB till FB 27/12 73, 10/10 74 o. 14/12 74.

¹⁹ J. Olsson (I: ÅSU 63 s. 213).

²⁰ Hj. Berg 1942 s. 27.

²¹ I "Seminarieämbeten", ÅSU 47—49 redogör ett sextiotial lärare för sina

berättat om seminariekamrater, som levde i sus och dus utan en tanke på sitt framtida kall.²² Fadern undrade, vad för slags fostran det skulle bli med sådana lärare. Det vore då tusen gången bättre för barnet att aldrig ha sett en skola.²³ Han efterlyste hos läraren intresset för skolan och ansvaret för barnen.

Anders Berg hade svårt att förlika sig med tanken på gamla studenter som folkskollärare. Han förvånade sig över Meijerberg i det fallet. Denne hade haft tillräckligt många av den sorten, på vilka han borde ha bränt sina fingrar. Meijerberg hade inte, Berg veterligen, någon enda akademiskt bildad lärare, som med framstående förmåga och verkligt intresse ägnade sig åt folkskolan. Vad gjorde de annat än skötte de löpande göromålen? Berg tyckte det var ömkligt.²⁴

Man kan väl i denna kritik av de akademiskt bildade folkskollärarna också se ett exempel på motsättningen mellan folkbildningens företrädare och den lärda bildningens män, en klyfta, som det skulle ta lång tid att överbrygga.

Det var ett drag hos en folkuppfostrare, som Anders Berg alldeles särskilt ogillade: den "dumdryga inbilskhet", som han funnit hos en del svenska seminarister. Folkets blivande lärare hade man på seminarierna sökt göra så litet "folkeliga" som möjligt. Inbilskheten var även en följd av "den kortsynta plugg-läksläsningen", som var förhärskande vid seminarierna.²⁵ Det var förhör, och det var inte många frågor eleverna själva fick ställa vid en undervisning, som gav intryck av dressyr.

I kristendomsundervisningen överbetonades katekesutanläsningen. Det var torrt och trågt, så att Berg tyckte, att han liksom fick stickor i halsen. Inte det ringaste talade till förnuft eller känsla, hjärta eller huvud.²⁶ Vid ett småskoleseminarium hade han bevittnat en religionsundervisning, som bestod i "blankaste utanläsning"

erfarenheter av förhållandena vid seminarierna under senare hälften av 1800-talet.

²² Walli 1952 s. 46.

²³ AB till FB 17/2 75.

²⁴ AB till FB 12—13/7 85.

²⁵ AB till FB 14/12 74.

²⁶ Ibid.

— det hela hade varit "ett religiöst spektakel". På en del håll fann han "gudsnådliga fraser" och "fromleri".²⁷

Vid sin skola i Finspång hade Berg haft lärarinnor, som utexaminerats från seminariet i Stockholm. Dessa hade, ansåg han, uppfostrats mera till sällskapsdamer än till lärare,²⁸ "egenkära, högfärdiga, fåfänga modedockor", som endast traktade efter stora löner för att bli i tillfälle "att styra ut sig och tillfredsställa sin själfviskhet".²⁹

Han ansåg, att seminarierna var i behov av en reform, och denna uppfattning delades av andra män på den liberala flygeln. Han hade haft brev från S. A. Hedin, som meddelade, att han förberedde några "pilar" i seminariefrågan, vilka han dels ämnade avskjuta i Aftonbladet, dels i en liten bok och dels i motioner vid nästa riksdag. Han önskade, att Berg skulle hjälpa honom med "materialier til bågsträngen".³⁰ Man kan förmoda, att Hedin fick de upplysningar han behövde.

S. A. Hedlunds artiklar i Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning om kristendomsundervisningen vid göteborgsseminariet³¹ hade enligt Anders Berg med skäl väckt häpnad över hela landet. Något kraftigare handtag i striden mot formalismen vid seminarierna än de i dessa artiklar påtalade "luntorna", d. v. s. kompendier i kristendoms-kunskap, vilka användes i undervisningen, kunde Berg inte tänka sig. Han hoppades, att Hedin vid utarbetandet av sina riksdagsmotioner i seminariefrågan skulle ösa ur den guldgruva, som dessa kompendier utgjorde.³²

Anders Bergs önskan att resultatet av utbildningen vid seminarierna skulle vara lärare, som var "upplysta, kunskapsrika, enkla, flärdlösa, godhjärtade",³³ var givetvis en målsättning, som även "den gamla skolans män" helt kunde instämma i. Men uppenbar-

²⁷ AB till FB 27/4 75.

²⁸ Ibid.

²⁹ AB till FB annandag påsk 74.

³⁰ AB till FB 19/10 73. — Hedin väckte 1874 en motion i AK "om förändrade stadganden rörande afgangsexamen för folkskollärareseminarierna samt om förhöjning af anslaget för dessa seminarier" (MAK nr 157).

³¹ Se denna tidn. den 4/11 1873. — Jfr Walli 1952 s. 43.

³² AB till FB 9—15/11 73.

³³ AB till FB annandag påsk 74.

ligen gick meningarna isär, då det gällde medlen, metoderna att nå detta mål.

Liberalen Berg kommer fram i det starka hävdandet av den personliga friheten vid lärarutbildningen. Det visar sig i hans skildring av undervisningen vid Askers seminarium i Norge. Han tyckte om "gutterne" på Asker. Det föreföll honom att råda en god anda bland dem. Varje individ fick utveckla sig fritt och otvunget, och detta var enligt Berg i högsta grad prisvärt. Intet av seminarierna i Sverige lämnade personligheten så oförkränkt. Svenska seminarier såg inte på långt när så "opvakte och oplivede" ut som sina norska kamrater.

Lärarna på Asker vitsordade elevernas stora vetgirighet. Seminaristerna fick ställa frågor till lärarna, och det som glädde Berg var, att elevens invändningar och frågor inte gjordes för att imponera eller för att sätta lärarna i förlägenhet, utan för att han skulle få veta, hur det verkligen förhöll sig. Lärjungarnas frågande uppskattades, ty det förebyggde missförstånd och oklarhet och tvingade dessutom lärarna att ha reda på sig och inte komma med dogmer och obevisade påståenden.³⁴

Vid Hamars seminarium i Norge, vilket Berg ävenledes besökte, hade en seminarielärare låtit barnen i övningsskolan redogöra för bibliska historien på deras egen dialekt.³⁵ Det är möjligt att detta för den norske lärarens del hade en språkpolitiskt betingad bakgrund, men för Berg var det en upplevelse att träffa en folkskollärare, som var så "folkelig," att han lät barnen använda sin dialekt i skolan.³⁶

Anders Berg konstaterade, att det i Norge vid seminarierna rådde antagonism mellan företrädare för den traditionella undervisningsmetodiken och representanter för de friare undervisningsformer, som kännetecknade folkhögskolorna.³⁷ Bergs beundran för och tro på folkhögskolornas metoder i fostran och undervisning är inte att ta miste på. Dessutom fann han där något som han ville se som ett kännetecken på den svenska lärareutbildningen: entusiasm för uppgiften. Han berättade om folkhögskollärare, som innehaft eko-

nomiskt förmånliga anställningar men lämnat dessa för att i stället ägna sina krafter åt folkhögskolan. Berg högaktade desas män, som så gripits av en idé, att de vågade "hela sitt timliga väl och anseende" för densamma.³⁸

Vid Askers seminarium hade Berg funnit en stor, kanske allt för stor frihet i undervisningen.³⁹ Men med denna frihet hörde måhända det intryck av oberoende samman, som han fick av de norska folkskollärarna. Det underdåniga kryperiet för höga vederbörande, som "nästan utan undantag" stämplade den svenske folkskolläraren och som av de allra flesta ansågs "höra till kostymen", det fanns inte hos norrmännen. Den norske almueskolläraren hade lärt att värdera sig själv och sin plats i samhället och intog en helt annan ställning i det sociala livet än sin svenske kollega. Bland norska lärare hade Berg funnit inte så få "*verkeliga personligheter*".⁴⁰ Han önskade, att självständighet skulle bli ett resultat även av den svenska folkskollärarytbildningen.

Anders Berg och Fridtjuv Berg. Då Fridtjuv Berg hösten 1873 kommit till Danmark för att studera vid Askovs folkhögskola och därmed blev borta från hemmet en längre tid, skrev han, att han kände sig som en gren lösryckt från sin stam. Fadern svarade på sonens hemlängtan med att framhålla, att även om de var kroppsligen skilda, skulle de dock ständigt vara förenade i anden. Då grenen en gång åter slöt sig till sin stam, skulle den säkerligen inte vara förtorkad utan grönska ännu härligare och bära löftesrika blommor till kommande skördar. Detta var meningen med grenens förflyttande till en bördigare stam.⁴¹ Fridtjuv Berg och hans syskon var varmt fästade vid sitt föräldrahem, som var präglad av stark samhörighet mellan generationerna. Hade de i livet kunnat utträta något av värde, skrev Hjalmar Berg, var det deras föräldrars förtjänst.⁴² I det bergska hemmet, där skolans lärare samlades för gemensamma överläggningar, lades även inom familjen grunden till

³⁴ AB till FB 14/12 74.

³⁵ AB till FB 14/12 72.

³⁶ Jfr min framst. s. 258 not 49.

³⁷ AB till FB 14/12 74.

³⁸ AB till FB 14/12 72.

³⁹ AB till FB 14/12 74.

⁴⁰ AB till FB 14/12 72.

⁴¹ AB till FB 19/10 73.

⁴² Hj. Berg 1934 s. 9.

en yrkesgemenskap, som resulterade i att fem av de sju syskonen blev lärare.

I brevväxlingen mellan Anders Berg och sonen Fridtjuv är upplysningarna om modern Anna Charlotta Berg inte många. Nästan utan undantag riktas breven till fadern. Endast då denne var bortrest, sände sonen sin mor en hälsning, som dock inte innehöll spekulationer i politik och pedagogik som breven till fadern utan berörde mera alldagliga förhållanden, "lättsmält mat", för att tala med Anders Berg. Man lägger hos henne märke till ett drag av anspråkslöshet. Hon krävde inte mycket för egen del utan ömmade för sina barn.⁴³

Fridtjuv Berg drogs sedan ungdomen livet igenom med sviterna efter en svår reumatisk feber, och då han var hemifrån, var modern "nära på sängliggande sjuk" i väntan på meddelande om hans hälsotillstånd.⁴⁴ Denna ängslan hos modern kommer till synes i nästan varje brev från Anders Berg till sonen under dennes vistelse i Danmark.

Den starke och tongivande i familjen var husfadern. Några exempel på detta. "Svara genast!" beordrar han sin son Fridtjuv på ett sätt, som inte lämnade rum för protester. "På Fars uttryckliga befallning" gav sonen en skildring av ett politiskt möte i Danmark.⁴⁵ Frågorna "Men hvarföre går Du icke oftare till Hedlunds?" och "Har Du varit hos Siljeström?"⁴⁶ har något av imperativ i sig. Ett exempel från Fridtjuv Bergs seminarietid visar än tydligare Anders Bergs önskan och behov att ordna och ställa. Sonen hade fått 150 kronor hemifrån, och då fadern tog för givet, att Fridtjuv inte ville gå med större penningbelopp på sig, rådde han honom att överlämna pengarna i värdinnans förvar, eller, om han fann detta olämpligt, till "rektorn, Hedlund eller Isak". Han kunde ju också för redlighets skull bifoga en lista, på vilken han antecknade de belopp han uttog och tidpunkten, "f. ex. hvarje söndagsmorgon".⁴⁷ Fridtjuv Berg var vid denna tid tjugotre år.

Han ställde sig i regel inte i vägen för faderns önskningar; han

⁴³ FB till AB nov. 70.

⁴⁴ AB till FB 17/2 75.

⁴⁵ FB till AB 10/11 73.

⁴⁶ AB till FB 19/10 74 o. 15/9 75.

⁴⁷ AB till FB 29/9 74.

lydde. Inte endast som tolvåring kunde han underteckna breven "Pappas lydige son".⁴⁸ Som vuxen skrev han "Fars tillgivne". Det var inte bara en fras. Han underordnade sig till synes utan motvilja på grund av förtroendet till fadern. Dennes påpekanden framfördes inte heller i grinighet utan med gott humör, och han hade lätt för att berömma. Då Fridtjuv som sextonårig skolpojke i Norrköping under signaturen Balder skrivit några artiklar med pedagogiskt innehåll i Norrköpings Tidningar, sade sig hans far i flera avseenden uppskatta dessa. Han undrade, om Norrköping inom sina murar kunde hysa en person med så pass förnuftiga åsikter och framtidsidéer som Balders. Säkerligen var han inte där född och buren.⁴⁹

Anders Bergs troligen omedvetna dominans över andra kommer fram i hans förhållande till Vilhelmina (Mina) Kåberg, lärarinna vid finspångsskolan. Han uppskattade henne, då hon visade stor noggrannhet i allt sitt skolarbete⁵⁰ och ett allvar, som tilltalade honom. Han var inte främmande för tanken på att Mina Kåberg skulle kunna bli en passande sonhustru. I ett brev till Fridtjuv föreslog han, att denne, som då gick på seminariet i Göteborg, borde skriva till Mina.⁵¹ Genom denna förmedling kom också en brevväxling till stånd.

Anders Berg kom att visa ett överdrivet intresse för den korrespondens, som följde, och Mina var förskräckt inför tanken på att han skulle be henne att få läsa breven. "Hvad skulle jag ha svarat, tror Du?" klagade hon för Fridtjuv. "Ja och nej hade der vid lag varit sak samma".⁵² Hon var besvärad av den blivande svärfaderns dominanta hållning. Hon önskade, skrev hon till fästmannen, att de utan att det väckte missnöje fått bestämma litet mer över sig själva.⁵³ Anders Berg tycktes frukta, att hans inflytande över sonen och gemenskapen med denne var i fara. Han hade fått en rival och kunde för den sakens skull se "mäkta förgrymmad" ut.⁵⁴

⁴⁸ FB till AB 3/9 61 (trol.).

⁴⁹ AB till FB 28/11 67.

⁵⁰ Mina till FB 18/4 75.

⁵¹ AB till FB 11/1 74.

⁵² Mina till FB 1/3 75.

⁵³ Mina till FB 5/7 78.

⁵⁴ Mina till FB 6—7/6 78.

Fridtjuv Berg sysslade sommaren 1884 med rudenschöldforskningar i Göteborg och meddelade i brev till fadern sina resultat.⁵⁵ Bl. a. hade S. A. Hedlund efter påtryckningar berättat, att Rudenschöld, hans svärfar, varit despot i sitt hem. ”Alldeles nytt var det, som Hedlund berättat dig om Rudenschöld”, skrev Mina till Fridtjuv. ”Hade du trott detta vara förenligt med hans väsen? Icke jag”. Och hon fortsätter: ”Men kära du, så älskligt af dig, att rapportera detta till far; jag kunde ej göra annat än skratta. — — — Undrar just om far kände igen sig sjelf! Det var för resten ganska fiffigt gjort af dig, att på detta sätt gifva honom en moralkaka. För dig var det det minst obehagliga sätt, på hvilket det kunde ske, och för honom det som kanske mest bet: att höra sådana ord just af Hedlund”.⁵⁶ Anders Berg sökte urskulda Rudenschöld och framhöll för sonen, att man måste vara mycket förtrogen med de inre familjeförhållandena för att kunna döma rättvist. Dessutom var det mycket lätt att få namnet om sig att vara despot, konstaterade han.⁵⁷

Ett tiotal år tjänstgjorde Fridtjuv Berg som lärare i Finspångs skola, och i samvaron med fadern dryftades ingående de pedagogiska problemen. Folkbildningsfrågan var det centrala även i deras livliga brevväxling. Att Anders Berg utövade ett starkt inflytande på sin son är ställt utom allt tvivel. Det i hans pedagogiska tankevärld, som Fridtjuv Berg efter egen prövning accepterade och förde vidare, kan sammanfattas i följande korta satser.

- Anders Berg ansåg,
 att drivkraften till allt uppfostringsarbete måste vara tron på möjligheten av människans förädling;
 att uppfostringsproblemet var det fundamentala i alla frågor;
 att folkskolans arbete skulle syfta mot en allmänt mänsklig och medborgerlig bildning;
 att djup och allmän folkbildning var en nödvändig förutsättning för all politisk, social och religiös utveckling;
 att folkskolans utveckling var samhällets viktigaste uppgift;
 att alla samhällsklassers barn skulle besöka en gemensam folkskola;

⁵⁵ Se min framst. s. 139 f.

⁵⁶ Mina Käberg till FB 2/8 84.

⁵⁷ AB till FB 1/8 84.

- att detta kunde ske endast om denna omfattades med verkligt intresse av hela folket, även av de inflytelserikare samhällsklasserna, men att detta aldrig skulle inträffa, så länge staten fortsatte att upprätthålla rikare utrustade parallellskolor, som tävlade med folkskolan och berövade den de högre samhällsklassernas barn och därmed deras intresse för folkskolans höjande;
 att folkundervisningen skulle vila på religiös och etisk grund men organisatoriskt sekulariseras;
 att dogmatism, auktoritär tro och andligt förmyndarskap i uppfostran skulle ersättas av en kristet liberal individualism;
 att en allsidig anlagsskolning, allmän formell bildning, var det viktigaste medlet i en harmonisk uppfostran;
 att formalismen i undervisningen måste bort och en förnyelse av skolans inre arbete ske, genom att lankastermetodiken utbyttes mot lärarens personliga ledning och undervisning;
 att skolan skulle vara en uppfostrings- och inte enbart en inpluggningsanstalt;
 att genom en på detta sätt bedriven fostran och undervisning grunden skulle läggas för individens självständiga tänkande och handlande samt den nationella samhörighetskänslan och viljan till samarbete stärkas;
 att för programmets genomförande krävdes en ny lärarutbildning.

Övertygelsen att vara kallad att verka för folkundervisningen fick Fridtjuv Berg i arv av sin far.⁵⁸ Denne hade inte en enda gång sagt honom, framhöll Fridtjuv Berg på sin sextioårsdag, att han borde bli folkskoleman — fäder borde aldrig säga sina söner, vad de skulle bli — men att han ändå blivit folkskollärare berodde på den krets av livsintressen, som han mottagit från fadern.⁵⁹ Sextioårig tillägnade också Fridtjuv Berg denne sina ”Nutidsfrågor på uppfostrans område”. Anders Berg omfattade då ännu i sitt nittionde år ”med oförminskad värme” de ideal, som sonen av honom tagit i arv.⁶⁰

Anders Berg avundades sonen dennes möjligheter att inhämta

⁵⁸ Husén 1949 s. 82.

⁵⁹ FB, Tal på sextioårsdagen, SvL 1911 s. 239.

⁶⁰ Ibid.; FB till Yngve Berg 6/6 1912.

kunskaper och skaffa sig bildning. ”Hvad det skulle vara skönt få lefva ditt nuvarande lif”, skrev han 1873, ”endast hufvudsakligen tänka på at dricka o. dricka rätt djupt ur sanningens källa”. Han önskade, att det funnits sådana tillfällen att släcka den andliga hungern och törsten i hans ungdom, som det fanns för sonen. Åt hans generation hade man räckt, ”då vi bådo om bröd, sten o. då vi bådo om fisk, en orm”. De mest torra och andefattiga utanläxor hade förkvävt vetgirigheten i stället för att väcka och underhålla den. Han gladde sig innerligt, att sonen var i tillfälle att inhämta, vad han själv gått miste om och hoppades, att om Herren förlänade Fridtjuv liv och hälsa, denne skulle ”fullborda, hvad jag påbörjat o. utföra, hvad jag velat, o. sätta i verk o. gärning, hvad jag skådat, sett.”⁰¹

⁰¹ AB till FB 20—26/11 73.

III.

FRIDTJUV BERGS INSTÄLLNING TILL VISSA LIVSÄSKÄDNINGS- OCH SAMHÄLLSFRÅGOR

*Kort biografi.*¹ Johan Fridtjuv Berg föddes i Odeshöj i Östergötland den 20 mars 1851 som den näst äldste av åtta syskon. Hans föräldrar var Anders Berg och dennes maka Anna Charlotta, f. Jonsson.

Till femton års ålder gick Fridtjuv Berg i sin fars skola, varefter han ett par år var elev i Norrköpings privata lyceum. En svår reumatisk feber med åtföljande hjärtåkomma tvang honom dock att avbryta skolgången. Han sökte bot för sin sjukdom i Stockholm, där han vistades vintern 1868—69. Men någon riktig hjälp lyckades han inte få utan kom livet igenom att dragas med svag hälsa och klagade ofta i sina brev över matthet och sjukdom.

Under tiden i Stockholm genomgick Fridtjuv Berg en kurs i teckning vid Konstakademiens s. k. principskola, som förberedde för inträde till Konstakademien. Samtidigt studerade han vid bibliotek och museer. Genom sin äldre bror Axel Berg, som var elev vid Nya elementarskolan i Stockholm, och dennes kamrater fick Fridtjuv Berg lära känna livet och undervisningen där, och han deltog med intresse i verksamheten i en kamratförening vid skolan.

Ären 1869—1873 tjänstgjorde Berg som lärare vid sin fars skola. Sin lediga tid använde han till studier. Följande läsår tillbringade

¹ Biografiska notiser och en förteckning över FB:s skrifter finns i Svenskt biografiskt lexikon, artikeln Johan Fridtjuv Berg, skriven av N. O. Bruce. Den där upptagna förteckningen över FB:s skriftliga produktion är dock ofullständig. Till FB:s 60-årsdag utgavs en minneskrift (Om innehållet i denna se ÅSU 63 s. 282). Husén har belyst två sidor av FB:s verksamhet i Fridtjuv Berg, folkskollärarkåren och stavningsreformerna (Ped skr 192) och Fridtjuv Berg och enhetskolan (Ped skr 199) — se min framst. s. 320 not 11 o. s. 206 not 1. — Se även biografierna i Fridtjuv Berg, Några minnesblad och SFH IV s. 381 ff.

han vid folkhögskolor i Danmark, och höstterminen 1874 började han i högsta klassen vid Göteborgs folkskoleseminarium, där han efter två terminer avlade folkskollärarexamen.

Efter några år som lärare och föreståndare vid skolan i Finspång flyttade han 1881 till Stockholm, där han fick anställning vid Nikolai folkskola, en tjänst som han innehade till 1911. 1883 ingick han giftermål med Vilhelmina Kåberg. I äktenskapet föddes två barn, sönerna Tor och Yngve.

1882 inträdde Berg som medarbetare i Svensk Läraretidning, där han under årens lopp kom att skriva "tusentals"² artiklar. Under åren 1907—1911 samt 1915 var han tidningens redaktör. 1885—1916 var han medlem av centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraryörening,³ vars medlemmar så småningom kom att hysa "en obegränsad tillit till hans vederhäftighet, klokhet och ärliga vilja att alltid för folkskolan och dess lärarkår göra det *bästa möjliga*".⁴ 1906—1911 var Berg ordförande i den s. k. folkundervisningskommittén.⁵

Från 1891 var Fridtjuv Berg ledamot av andra kammaren som liberal representant för Stockholm. Hans arbete i riksdagen⁶ kom att i stor utsträckning sammanfalla med hans intresse för folkbildningsfrågor. I två perioder var han som den förste folkskolläraren i en svensk regering eklelesiastikminister i Staafts ministärer.⁷ Vid Linné-jubiléet i Uppsala 1907 promoverades Berg till filosofie hedersdoktor.

Den gamla hjärtsjukdomen från ungdomstiden tog så småningom

² Bruce, Några data ur Fridtjuv Bergs liv (I: Fridtjuv Berg. Några minnesblad s. 14).

³ 1888—98 var FB sekreterare i SAF och redaktör för dess årsskrift. År 1910 blev han föreningens ordförande. Denna befattning frånträdde han 1911, då han blev statsråd, men återfick den 1915. — Om SAF se Franzén, Sveriges allmänna folkskolläraryörening 1880—1930.

⁴ Franzén 1919 s. 24. — "Han var folkskollärarkårens nästan enväldige hövding" (Anna Sandström till Otto Andersson 2/3 1916. Cit. i Grauers s. 423).

⁵ Om folkundervisningskommitténs tillkomst och sammansättning se Folkundervisningskommitténs betänkande IV angående folkskolan, avg. den 1 aug. 1914, s. 1 f.

⁶ Se min framst. s. 126 not 86 o. s. 425 ff.

⁷ 7/11 1905—29/5 1906 och 7/10 1911—17/2 1914.

överhand. Fridtjuv Berg avled i sitt sextiofemte år den 29 februari 1916.

A. Individualism och frihetskrav.

Axel Berg berättade 1869 i ett brev till sin bror Fridtjuv om en nyutkommen bok av E. Legouvé, "Nittonde århundradets fäder och söner" och de där uttalade kraven på att även barnets och den unges individualitet borde få komma till sin rätt.⁸ Detta var, menade Axel Berg, en ny stämma i det allmänna rop, som utgjorde tidens lösen och som med oemotståndlig makt bröt fram från alla håll.⁹ Den individuella friheten skattades högt bland ungdomarna i det bergska hemmet i Finspång. Då en lärare vid Sagatuns folkhögskola i Norge i ett brev till Fridtjuv Berg skrev: "Jeg liker mig godt, da jeg i alle dele har den Frihed jeg kan ønske",¹⁰ gav han uttryck åt en uppfattning, som helt delades av den unge svensken.

Bergs syn på frihetstendenser under 1800-talet. Den danske filosofen Harald Höffding betecknar individualismen som århundradets bärande idé.¹¹ Som en illustration till striden mot ett auktoritärt system kan nämnas de tyska folkskollärarnas kamp för frihet. Fridtjuv Berg gav följande synpunkter på detta händelseförlopp.¹²

Folkskolans lärare i Tyskland hade i början av 1800-talet gripits av en nationell samhörighetsanda och väckelsen från Pestalozzi. Hänförelsen för folkets intellektuella och sedliga lyftning och tron på folkskolan som ett medel härför hade sporrat lärarkåren till

⁸ Jmf följande uttalande i kap. "Faderlig ömhet och fadersväldet" i Legouvés bok: Men hvilkendera af dem, — — friheten å ena sidan och rätten å den andra, är väl den skapande principen? Är det rätten? Nej! Eger friheten sin fulla och normala utveckling, skall rätten ovilkorligen härflyta deraf, men om ni aldrig så mycket söker att fullständiga och fullkomna rätten, skall ni dock icke kunna skapa friheten ur den (Legouvé s. 133). — E. Legouvé (1807—1903), fransk förf.

⁹ Axel Berg till FB 2/10 69.

¹⁰ H. Lie till FB 24/11 76.

¹¹ Höffding 1921 s. 113.

¹² Källa: FB, Ett pedagogiskt halfsekeljubiläum. SvL 1898 s. 829 f. — Jfr Paulsen II s. 55 ff, avsnittet Folkbildningsväsendet.

stora ansträngningar. Men så hade år 1840 ledningen av Preussen och dess skolväsen fallit i händerna på "reaktionen". Folkskollärarna började betraktas med misstänksamhet, som alster av och organ för den onda tiden. Prästerskapet hade beordrats att hålla ett vaksamt öga på lärarnas alla förehavanden, till och med på deras privatläsning. Det blev förbjudet att bilda större föreningar eller att delta i större möten. Sådant kunde nämligen, hette det, vålla de stackars fattiga skollärarna dryga kostnader och förvirra deras begrepp. För deras uppbyggelse lämpade sig i stället smärre sammankomster, ledda av rättsinniga prästmän i sådan anda, att lärarnas sinnen inte vändes bort ifrån det stilla och tysta arbetet inom församlingens krets, vilket ensamt kunde bereda dem själva båtnad och deras förmän tillfredsställelse.^{12a}

Det hade enligt Berg behövts en avgörande brytning i tänkesätten för att spränga den förmyndarskapets tvångströja, som vederbörande trott sig kunna hålla Tysklands folkskollärare insnörda i. Denna brytning hade kommit med 1848 års nationella och folkliga rörelser. Folkskollärarna kände sig då med ens befriade från den munkavle, som reaktionen sökt tysta deras stämman med; yttrande- och föreningsrätten blev åter fri. Detta år bildades en allmän tysk lärarförening, och samma år hölls det första allmänna tyska lärarmötet.

Men reaktionen hade kommit igen. Med den förstockade blindhet, som enligt Berg var vanlig under reaktionstider, hade man förklarat, att orsaken till 1848 års revolt var att söka i att folket hade för mycken bildning. Folkskolans begränsning och lärarnas återförande till deras tidigare underordnade ställning blev tidens lösen. Den allmänna lärarföreningen upplöstes, och ecklesiastikminister von Puttkamer gynnade uppkomsten av flera mindre lärarföreningar, t. ex. Tyska rikets katolska lärarförbund och Tyska evangeliska lärarföreningen.

Så småningom hade dock de storpolitiska planerna behövt stödet av ett enat folk, och Bismarck hade sett sig nödsakad att ge ut en författning, som vilade på allmän rösträtt. År 1893 hade de tyska folkskollärarna blivit tillräckligt självständiga och starka för att enas om en gemensam lärarförening.

^{12a} Jfr Billing, Herdabref till Vesterås stifts prästerskap s. 24 f.

De frihetstendenser, som gjorde sig gällande i Tyskland på det politiska och det pedagogiska området, hade sin motsvarighet i Sverige. I en recension av K. G. Leinbergs "Märkliga skeden i vår folkundervisnings äldre historia" påpekade Fridtjuv Berg, att författaren särskilt framhållit de förtjänster om skolväsendets utveckling, som rätteligen tillkom den dittills så häcklade frihetstiden. Han hade dessutom visat, att i vilka avseenden Gustav III hade liknat sin förebild Fredrik II inte hade det varit i verksamt nit för sitt folks upplysning.¹³

Den lagstadgade svenska folkskolan hade enligt Berg kommit till som ett resultat av en samhällsutveckling, som i början av 1800-talet brutit igenom det gustavianska enväldets fördämningar och tagit sig uttryck i 1809 års statsförfattning. Kravet på ett samhällsskick, som beredde varje medborgare tillfälle till fri utveckling, så länge han inte därmed inkräktade på andras frihet, och kravet på en uppfostran, som sökte ge varje barn de oundgängliga medlen för denna utveckling, hörde till sitt väsen så samman, att de i verkligheten aldrig hade kunnat skiljas åt.¹⁴

Utvecklingen hade också i Sverige gått mot mindre bundenhet vid yttre auktoriteter¹⁵ såväl politiskt som pedagogiskt. Men det fanns de som hållit fast vid sådant som utvecklingen gått förbi. Till dessa räknade Berg Tegnér under hans biskopstid.¹⁶ Det som i detta avseende kännetecknat Tegnér, gällde också den unge Geijer, då han talat om snillenas "seende förnuft" och vardagsmänniskornas "troende förnuft". För de senare hade på så gott som alla områden gällt en obetingad auktoritetstro, för de förra en nästan lika obetingad subjektivism.¹⁷

Under den heliga alliansens och den stora europeiska reaktionens tidevarv hade folkbildningssträvandena ansetts farliga. Den enkle mannens försök att själv söka skapa sig en uppfattning hade underkänts. Berg tog för Sveriges del som exempel Lorenzo Hammar-

¹³ Verdandi 1885 s. 256.

¹⁴ FB, Folkskolestadgans tillkomst. SvL 1892 s. 291.

¹⁵ Se min framst. s. 89.

¹⁶ Om FB:s syn på Tegnér se FB, Tegnér och skolan. SvL 1896 s. 633 f, 661 ff o. 673 ff.

¹⁷ FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 271.

skölds konstaterande under riksdagen 1815, att vetandet inte var ämnat åt de kroppsarbetande massorna. Fordom hade dessa människor levat lyckliga ”genom from tro, genom öfvertygelse för känslan, suppleanten för bristande öfvertygelse för förståndet”. Inrättandet av folkskolor var ett av välmeningens mest avgjorda misstag.¹⁸ Fridtjuv Berg såg i denna uppfattning en bekännelse till tron på den yttre auktoritetens välde, som verkade hämmande på och motarbetade de frihetstendenser, som låg inneslutna i de svenska folkbildningssträvandena.

Fördjupade historiska studier och intrycken av bl. a. 1830 års världshändelser hade enligt Berg emellertid gjort, att Geijer börjat rikta sin blick mot det individualitetssamhälle, som börjat växa fram ur ståndssamhällets spillror. Han hade kommit att se den djupaste orsaken till dåtidens stora rörelser på alla områden i individens fria utveckling, i personlighetsprincipen.¹⁹

Geijer hade påverkats av Rousseau,²⁰ som enligt Bergs uppfattning starkare än kanske någon annan författare gripit in i världshistoriens gång med sin livsåskådningens höga och allvarliga grundtanke: personlighetens rätt till självutveckling och självbestämelse. Berg talade om ”de innehållsrika orden *frihet* och *jämlikhet*”, som hos Rousseau ljöd från varje sida i hans skrifter och som blev revolutionens och den nyare samhällsutvecklingens lösen. Hela det unga släktledet av banbrytare hade gått i hans skola: Herder, Lessing, Kant, Fichte, Schiller och Goethe.²¹ Även den sistnämnde hade haft

¹⁸ FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 230 f. — Jfr SFH II s. 105 f. — Om nyromantikernas motstånd mot upplysningstidens tro på en allmän profan folkbildning se SFH II s. 22 ff, avsnittet Reaktionen mot en allmän folkundervisning.

¹⁹ FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 271. — Jfr min framst. s. 14 o. 143 f.

²⁰ Geijer hyllade i flera sammanhang Rousseaus tes om naturtillståndets förträfflighet. I sin gradualskrivning 1805 belyste han dock denna fråga ur en annan aspekt. Uppkomsten av Rousseaus förfallsteori förklarades där som en direkt följd av människans strävan efter fulländning: den unge ställer upp för sig en idealgestalt som förebild för sitt handlande, men för att ge denna gestalt en konkretare form projicerar han den in i det förgångna och ser idealgestalten i förfäderna; det idealiserade förgångna blir i själva verket en spegelbild av de efterträdade framtidsmålen (Wiberg, En nyfunnen Geijer-uppsats).

²¹ FB, Folkskolan såsom bottenkola s. 30.

stor betydelse för Geijers personlighetsutveckling. Orsaken var att söka i den omständigheten, att dessa kulturens stormän ”verka endast självständighet”,²² d. v. s. bekantskapen med deras skrifter verkade stimulerande på det självständiga tänkandet och handlandet.

Målsättningen för undervisning och fostran närmade sig under 1800-talet oavlåtligt den individualistiska uppfattning, som enligt Berg starkast poängterats av Herbert Spencer och Stuart Mill. Främst dessa hade på ett klarsynt sätt behandlat 1800-talspedagogikens huvudproblem, frågan om utveckling och frihet i deras inbördes förhållande.²³

*Opposition mot ”fadersväldets, konungaväldets och prestväldets auktoritet.*²⁴ Fridtjuv Berg framhöll, att man måste skilja på en ”inre” eller ”personlig” auktoritet och en ”blott yttre”.²⁵ Om någon utan att ta hänsyn till en annan människas läggning påtvingade henne sin egen uppfattning, skedde detta genom vad han kallade yttre auktoritet. Berg ansåg det omöjligt att i övertygelsefrågor böja sig för en sådan och samtidigt ha sin egen övertygelse. Det var skillnad att lojalt iakttä alla föreskrifter från förmän och myndigheter och visa dem all skyldig hövlighet och att inordna sin övertygelse under deras tryck.²⁶ Med uttrycket yttre auktoritet menade Berg sålunda auktoritär. En människa, som levde under trycket av en yttre auktoritet, var berövad sin individualitet och saknade frihet. I besittning av personlig auktoritet var däremot den människa, som man frivilligt trodde på och vars uppfattning i ett visst avseende man efter eget övervägande kunde acceptera.

I brottningen mellan auktoritetstro och frihetslängtan ville Fridtjuv Berg söka en lösning, som var rättvis åt alla håll. Han ogillade eldiga och värtaliga krav på att andra skulle underkasta sig

²² FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 202.

²³ FB, Folkskolan såsom bottenkola s. 19 f o. FB till hemmet 26/10 73.

²⁴ Siljeström, Lärjungen eller om individualitetens betydelse för uppfostran s. 186 ff.

²⁵ Siljeström talar också om ”yttre auktoritet” (Siljeström, Afhandlingar och smärre uppsatser. ÅSU 32 s. 121).

²⁶ BK IV s. 48 ff. — Jfr Eneroths diskussion om viljan (se min framst. s. 50).

den mening, som man själv ansåg vara den rätta. Av sådana fordringar hade man haft över nog.²⁷ Mot auktoritetstrons dominans behövdes ett starkare hävdande av individens rätt och ett personligt ställningstagande. Det han ville se, var arbetare med en odlad själ, självständigt handlande svenska medborgare, som i rösträtten såg inte en gåva eller ett byte utan en uppgift; han ville se människor med självständighet även i sin livsåskådning.²⁸ De enskilda personligheterna måste få ett allt friare spelrum att utveckla sina inneboende goda krafter i det individuella livet och i de fria samslutningarna. De insatser, som härflöt ur denna personliga verksamhet, ansåg han, att staten i allt högre grad måste räkna med som framstegsarbetets djupaste och mäktigaste drivkraft.²⁹

Berg delade Siljeströms bekännelse till individualismen. Auktoritetstron hade enligt denne aldrig vilat på mindre säkra grunder än på hans tid. Räddningen låg hos individen själv.³⁰ Man kan studera Fridtjuv Bergs inställning till de auktoriteter Siljeström talade om, ifall man vidgar begreppet fadersväldet till att gälla uppfostrardominans över huvud taget, konungaväldet till att inbegripa ämbetsmannaväldet, och prästväldet till att omfatta sekulariseringsproblemet.

Uppfattningen om barnet som föräldrarnas egendom, varmed de hade befogenhet att göra vad de ville, var ett gammalt hedniskt åskådningssätt, framhöll Berg. Förutsättningen för denna tro på rätten att låta barnets livsåskådning och framtida levnadsställning bestämmas av föräldrarnas tycke var, att man tillerkände dessa senare absolut envälde i fråga om sina barns utveckling och framtid och utan vidare lät barnen alldeles "uppgå i föräldrarna".³¹

Den gamla tanken på föräldrarnas rätt att bestämma över sina barn hade hört samman med stånds- och klasstänkandet. Den som genom sin ställning i samhället var av föräldrarna bestämd för en viss levnadsbana, hade själv inte stor talan. Detta hade för det offentliga skolväsendets del fört till vissa konsekvenser. Man förfor här, menade Berg, som om dess huvudändamål var att tillfreds-

²⁷ FB, Religionsundervisningen i folkskolan. SvL 1915 s. 201 o. 220.

²⁸ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse s. 12 ff.

²⁹ FB, Folkskolans ledning. SvL 1908 s. 893.

³⁰ Siljeström, Smärre skrifter rörande uppfostran och undervisning s. 198 f.

³¹ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 787.

ställa de inflytelserikare klassernas föräldrafåfånga. De överordnades barn skulle, oavsett begåvning, på allmän bekostnad utbildas till att själva bekläda överordnade poster i samhället.³²

Följderna av detta brott mot ett barns anlag och läggning, mot dess individualitet, var ödesdigra. Den som tvingats in i ett skolsystem, där han inte passade, kände sig försatt i ett skevt läge, blev olycklig och fick föga sympati för andra och föga lust att bidra till deras gagn och trevnad. Det var de missanpassade barnen, som skapade disciplinsvårigheter och förfuskade skolarbetet både för sina kamrater och för lärarna. Och sedan de "drivits" — enligt Berg en avskryvård term³³ — fram till studentexamen, tryckte de sin stämpel på studentlivet vid universiteten, vilket för många blivit liktydigt med ett finare rummel.³⁴ Individualismen kom till uttryck men på ett mindre önskvärdt sätt.

Om det skedde övergrepp från barnets närmaste, fick samhället ingripa. Utvecklingen hade enligt Berg till stor del just bestått i att med det allmännas hjälp begränsa föräldrarnas enväldsmakt. Men även samhällets rätt måste begränsas. En man hade en naturlig rätt som far att få medverka vid sina barns uppfostran och en rätt som medborgare att begära, att då hans barn anlidade en offentlig skola de inte skulle utsättas för djupgående slitningar mellan skolan och hemmet. Barn kom självfallet under en viss påverkan även av sina lärare i den offentliga skolan och måste märka, att dessa i vissa avseenden hyste en annan uppfattning än föräldrarna. Men detta behövde inte vara till skada för de unga. Personer kunde tillhöra skilda åsiktsriktningar och vara lika aktningvärda för det. Men helt annorlunda ställde det sig, om lärarna utsträckte sitt krav på frihet att inom skolan handla efter sin personliga övertygelse i t. ex. politiska ting ända därefter, att de ansåg sig ha rätt att driva agitation. Föräldrarnas och lärarnas bestämmanderätt över barnen var inte detsamma som deras egen tankefrihet och kunde inte vara obetingad.³⁵

³² FB, Folkskolan såsom bottenkola s. 59 ff.

³³ FB, En bortgången folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 650.

³⁴ FB, Folkskolan såsom bottenkola s. 61.

³⁵ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 787; 1915, AK IV: 59 s. 60; FB, Religionsundervisningen i folkskolan s. 22 ff; dens., Lärdomar från halfsekelifesten. SvL 1892 s. 487.

Detta synsätt går igen även i Fridtjuv Bergs inställning till "konungaväldet". Han tänkte här särskilt på de statliga organ, som hade med det offentliga undervisningsväsendet att göra. En laglig myndighet hade rätt att inom sitt befogenhetsområde fordra åttlydnad. Men Berg undrade, om den svenske folkskolläraren verkligen behövde några förmaningar i den vägen. Sverige var genom århundraden byråkratiskt uppfostrat och hade en utomordentligt mjukryggad folkskollärarkår. Det var säkert ingen förmaning, som en blivande folkskollärare från sin första seminarietermin oftare fått höra än den att ha ett ödmjukt sinne.³⁶ Själv ansåg sig Berg som en "genombiten beskedlighetsmakare".³⁷

Han ville inte tvista om möjligheten att underordna sin övertygelse i detta ords strängaste mening, d. v. s. vad de outtalade tankarna angick. Men överallt där folkskollärarna förmanades att böja sig under auktoritet, menade man, att de inte fick *uttala* sina övertygelser, såvida dessa nämligen stred mot de överordnades. Berg påstod, att man om honom sade, att han inte hyste någon aktning för auktoritet. Men detta betydde inte, att han handlat lagstridigt eller betett sig ohövligt, utan endast att han offentligt uttalat åsikter, som inte delades av personer i skolledningen, såsom C. J. Meijerberg, C. G. Bergman, Carl Kastman och G. F. Gilljam.³⁸ Som en ytterligt försvårande omständighet hade ansetts, att Berg politiskt och socialt uttalat andra meningar än statsminister Boström.³⁹ Berg betecknade denne som "en rätt god svensk Estrup

eller Crispi, eller vad annat de nu heta, de i våra dagar förhärskande bismarcksaporna".⁴⁰ På folkskolans område härskade "den svartaste reaktion".⁴¹ Det kändes dystert för "en född entusiast" att behöva fira den svenska folkskolans femtioårsjubileum under systemet Boström.⁴²

Fridtjuv Berg frågade sig, om han och med honom alla hans yrkesbröder hade moralisk rätt att offentligt ge uttryck åt sin uppfattning — Svenska Dagbladet och Nationaltidningen hade enligt Berg t. o. m. ifrågasatt folkskollärarnas juridiska rätt. Han fann, att svaret var jakande. Om en person ordnade med egna kurser, var det han själv som bestämde, men den svenska folkskolan var inte kanslirådet Kastmans privatdomän, lika litet som det svenska samhället tillhörde statsminister Boström. Pedagogiska, sociala och politiska förhållanden berörde varje medborgare, och när Berg sade sin mening om dem, kände han sig tala under eget tak.⁴³

Hur långt behövde en skolinspektör lydas, undrade Berg. Jo, jämt så långt som dennes lagliga befogenheter räckte. Gick han därutöver, ville han hindra en lärare att bevista ett möte eller prenumrera på Svensk Läraretidning eller inträda i Sveriges allmänna folkskollärförening eller uttala sin egen åsikt i pedagogiska, politiska eller sociala frågor, då var han själv den störste undergrävare av auktoriteten i detta ords sanna mening.⁴⁴

Det var alltså Fridtjuv Bergs uppfattning att en folkskollärare

³⁶ BK IV s. 51, 56 o. 78.

³⁷ BK III s. 63.

³⁸ C. G. Bergman (d. 1905), från 1888 folkskolinspektör i Stockholm. Om honom står det i SFH bl. a., att han tillhörde de skolledare, som "saknade blick för när tiden var inne att tilltro lärarna att med ledning av anvisningar och råd mera fritt gestalta sin undervisning" (SFH III s. 64). — Seminariektör Carl Kastman, 1891—1901 kansliråd i ecklesiastikdepartementet, deltog i utarbetandet av den av FB och hans meningsfränder kritiserade 1889 års normalplan och var redaktör för Tidskrift för folkundervisningen, som erhöll statsunderstöd och betraktades som ett myndigheternas officiella organ (Se SFH III s. 123 o. 326). — G. F. Gilljam, rektor i Hudiksvall, lektor i latin och grekiska, ecklesiastikminister 1891—1898. Motsatte sig strävandena att skjuta undan de klassiska språken till förmån för de reala ämnena. Avgjord motståndare till folkskolan som bottenskola (SFH III s. 183).

³⁹ BK IV s. 79.

⁴⁰ BK VI s. 78. — Om historikerna S. J. Boëthius', Kilbergs, Löfgrens och Sten Carlsons syn på Boström se Carlson—Rosén s. 590 f. — J. Estrup (1825—1913) dansk politiker, ledamot av Landstinget, där han spelade en framträdande roll som en av ledarna för en i denna kammare stark grupp av godsägare, som intog en mot nationalliberalerna självständig hållning. Bekämpade med skarpa de olika vänsterregeringarna och motarbetade särskilt alla förslag till utvidgning av valrätten (SvL). — F. Crispi (1819—1901), italiensk politiker. C. bemödade sig som konseljpresident om ett gott förhållande till Tyskland och hade goda relationer till Bismarck. C. visade föga förståelse för den begynnande arbetarrörelsen (Svensk Uppslagsbok, art. Crispi).

⁴¹ FB till Wallis 3/1 92. BK I.

⁴² FB till B. B. (Dalín (?)) 9/10 91. BK I.

⁴³ BK IV s. 78 ff. — FB om Meijerberg se brev till A. Sandström 16/8 88.

⁴⁴ Ibid. — Lärarinnor hade blivit avskedade endast därför att de bevisat ett nykterhetsföredrag eller en frikyrklig sammankomst (1906, FK II: 35 s. 10).

i fråga om åsikter och uttalanden var en fri man inom lagens och sedlighetens gränser. En skolstyrelse hade därmed ingenting att beställa, och om den därför gjorde en lärare något för när, överträdde den sin befogenhet. Berg gav ett exempel ur sin egen erfarenhet på detta. Då han 1890 förstamajtalat till arbetarna på Ladugårdsgårde i Stockholm, hade stockholmspräster av pastor primarius Fredrik Fehr fordrat, att Berg skulle "skrapas". Denne sade, att han skulle ha ansett det som ett stort nöje att bli kallad inför sitt "vördade skolråd". Det hade dock inte blivit av, ty Fehr hade "naturligtvis" funnit, att Bergs tal inte angick skolrådet. Om prästernas aktion resulterat i en varning, trodde Berg rakt inte, att hans kolleger skulle ha protesterat; så mycket mod och rättskänsla ansåg han dem inte ha. Han hade nog fått sköta sin sak själv med stöd av arbetarna och de frisinna tidningarna. Om någon annan svensk lärare hade blivit förföljd för sitt uppträdande som medborgare, trodde inte Berg, att han ens då skulle ha sökt att få folkskolläraryöreningen upp till protest, då han ännu inte ansåg den mogen att med bortseende från skiljaktiga åsikter försvara gemensam rätt. Men nog skulle han själv ha ansett sig moraliskt "piskad" att inlägga en kraftig gensaga.⁴⁵

Ägde Berg själv någon förtjänst låg den däri, ansåg han, att han svurit underofficersandan bland folkskollärarna "ett evigt och outsläckligt hat, en sannskyldig Hannibalsed".⁴⁶ Till "auktoritetspartiet" hörde han inte. Vilken övertygelse man hade, betydde mindre, men ens egen skulle den vara, även om man var folkskollärare.⁴⁷

Många gånger då Fridtjuv Berg velat intressera personer för något som legat honom varmt om hjärtat, hade han känt på sig, att han skulle ha vunnit deras gehör i vida högre grad, ifall han haft någon annan titel än folkskollärare, t. ex. bara lärare, som

⁴⁵ BK IV s. 55 f.

⁴⁶ FB, Tal på femtioårsdagen. SvL 1901 s. 490. — Inte endast folkskollärarkåren kunde beskyllas för bristande individuellt ställningstagande. Liberalen David Bergström konstaterade på ett möte i föreningen Verdandi 1889, att "det vid Sveriges främsta universitet är ont om verkligt utpräglade individualiteter". Georg Brandes angav vid samma tillfälle orsaken: det var "tarvelig" bevänt med universitetsundervisningen (Cit. i Landquist, Skolformer och universitetsliv. I: Svenska folket genom tiderna X s. 114).

⁴⁷ BK IV s. 48.

hans norska och danska kolleger kallade sig antagligen just av den anledningen. Om han det oaktat hade hållit på sin titel, hade det varit halvt på trots.⁴⁸ Den beroendeställning som folkskollärarna länge intagit, alstrade endast osjälvständighet. Det kunde vara på tiden, att en ändring kom till stånd, om lärarna ville komma i åtnjutande av den aktning, som de förtjänade och varförutan de inte kunde sköta sitt arbete på rätt sätt.⁴⁹

Vad Berg sade sig fordra var endast, att man i saker som låg inom folkskollärarnas erfarenhet värdigades tala till dem på samma plan, som människa mot människa. Men ville man inte tala med lärarna, fick man ursäkta, om han "knackade litet på det Kastmanska officiella afgudabelätets lerfötter" för att låta medbröderna och allmänheten höra, hur ihåligt det i själva verket var.⁵⁰

Berg sade sig inte någonsin ha haft för sed att "moka gräl", men han hade inte väjt för strid, om han i sakens intresse funnit sig manad därtill. Även om han var illa tåld av "överstyrelsens hrr ämbetsmän" och av många kolleger ansågs kompromettera sin kår, var dock hans strävanden uppskattade av många, vilket gjorde att han ansåg sig "utan djupare ängslan (kunna) synda vidare".⁵¹

Bergs krav på självständigt ställningstagande gällde också lärarsammanslutningar och deras inställning i väsentliga frågor. Det som Sveriges allmänna folkskolläraryörening behövde, var "i första, andra och tredje rummet" aktiva och intresserade medlemmar, som levde med i debatten. Det offentliga livet var med alla sina skuggsidor ett ganska gott medel mot småsinne och trånga intressen.⁵²

Han ansåg, att det visserligen var en hel del "underliga dromedarer" inom folkskollärarkåren men att det också fanns män och kvinnor som visste åt vad håll framtiden låg.⁵³ Men han tyckte det var besynnerligt, att bland dem som hade till uppgift att uppfostra barn till samhällsmedlemmar, det ännu i slutet av 1800-talet

⁴⁸ Ibid. s. 82.

⁴⁹ BK VI s. 53 f. Om skolförh. i Sthlm se ÅSU 71 s. 63 ff o. 226 ff.

⁵⁰ BK IV s. 46 f.

⁵¹ BK VIII s. 90; BK II s. 94; BK III s. 72; BK X s. 120.

⁵² BK VIII s. 15; BK IV s. 96.

⁵³ BK II s. 36 — Kritiker ansåg flertalet folkskollärare på 1880-talet undermåliga (Richardson s. 240).

fanns sådana som av statsskicket stämplades som omyndiga. Det var en omyndighetsförklaring, att 1500 folkskollärare stod under det penningstreck, som skilde de aktiva röstberättigade medborgarna från den utestängda hopen.⁵⁴ Folkskollärarkåren började dock att bli så pass mogen, att den inte lät "leda sig vid näsan" av någon. "Reaktionen har icke egentligen vågat sig fram", skrev Berg om folkskollärarmötet i Norrköping 1898. Det gick nu knappast för sig längre, att "herrarna i departementet" skickade på folkskollärarna "hvilka tokenskaper som helst". Det som glädde Berg var, att de unga lärarna tog i "på allvar, sansadt och besinningsfullt men med självständighet och frimodighet".⁵⁵ I ett brev tillönskade han en lärare lika stor tilltro till den enskildes kraft och till eget omdöme, som han själv hade.⁵⁶

Om de ledande männen inom Sveriges allmänna folkskollärförening koncentrerat sina bemödanden kring ålderstillägg, kofoder, änke- och pupillpensioner och dylikt, skulle de ha gjort kansliråd och seminarierektorer "en hjärtans stor glädje", ansåg Berg. Men då de på eget initiativ sysslade med de stora pedagogiska principfrågorna, folkskolans ställning i skolsystemet, folkskollärarnas utbildnings- och fortbildningsproblem, läroböcker och kursplaner m. m. och var på alla reaktionära förslag "som getingar", då var de till hinders. Just däri låg deras förbrytelse; det var den "synd emot den helige ande", som aldrig skulle förlåtas dem. Så länge folkskollärarna var lydiga och bara sysslade med t. ex. ekonomiska frågor, skulle de styrande inte ha någon olägenhet av dem, och riksdagsbönderna skulle nog sörja för att träden inte växte upp i himmelen.⁵⁷

Men hur blev då förhållandet mellan den enskilde lärarens indi-

⁵⁴ BK III s. 38. — 1866 års riksdagsordning gav politisk rösträtt åt 5 1/2 % av Sveriges folk och omkring 21 % av alla myndiga män. Under de närmaste tre årtiondena kom endast ett fåtal nya medborgare till följd av stigande löner över det stipulerade inkomststrecket. Ännu 1896 hade blott 6 % av folket rätt att deltaga i andrakammarvalen (Carlson—Rosén s. 591). — Om striderna kring den kommunala fyrskalan och det politiska valrättsstrecket se Spångberg II s. 57 ff.

⁵⁵ FB till AB 12/8 98; BK III s. 79; BK VIII s. 89.

⁵⁶ Odat. brevkonc. av FB.

⁵⁷ BK III s. 83.

viduella uppfattning och kårens? Kunde inte den senare komma att utöva ett auktoritärt tryck? Någon hade kommit med en varning till lärarna att inte missbruka sin makt.⁵⁸ Man misstänkte, att det kunde bli ett opinionsinflytande, som var opinionstyranni gent emot den enskilde. Berg medgav, att människor som haft sitt huvud för sig, alltid fått höra vad folk säger, fått känna tyngden av den allmänna meningens auktoritet. Personer av hans skaplygne kände detta tryck hårdast och led mest av det, menade han. Hänsynstagandet till vad hans vederlikar skulle säga, kunde göra honom till ett "kräk", om han hade anlag härför, men i stort sett gjorde det gott, därför att det väckte och höll vid makt samhörighetskänslan inom kåren utan att för den skull kväva den individuella självständigheten.⁵⁹

Den sorts samarbete mellan myndigheter och lärare, som Berg strävade efter, var ett medinflytande från lärarnas sida av rådgivande art. Detta lyckades han också som ecklesiastikminister få till stånd år 1905. Förverkligandet skedde dels genom en rådgivande lärarförsamling, som skulle överlägga med skolstyrelsen, dels genom ett rådgivande lärarombud, som skulle delta i skolstyrelsens överläggningar.⁶⁰ Kåren kunde inte ge sin representant imperativt mandat. Sin egen övertygelse skulle en lärare inte frångå ens som ombud för sin kår.⁶¹

Krav hade höjts från lärarhåll, att kåren även skulle få beslutanderätt. Berg sade sig dock vid utfärdandet av sina förordningar ha haft tillfälle att erfara, hur långt riksdagen tålde kallt stål. Det hade kommit en anmärkning från konstitutionsutskottet, att Berg gått de kommunala myndigheterna alldeles för nära, liksom "svett

⁵⁸ FB till föräldrarna 29/7 94.

⁵⁹ BK IV s. 50 f. — Jfr FB, Sveriges allmänna folkskollärförenings stiftelse, syfte och utveckling. SvL 1895 s. 400 och (FB), Sveriges allmänna folkskolläreförenings verksamhet. SvL 1893 s. 451 f.

⁶⁰ SFH III s. 42 f o. SFH IV s. 100 ff. — Jfr 1921 års folkskolest. § 8. 7. ÅSU 13 s. 79 f. — I FB:s samlingar i RA finns från 1905 en uppsats av honom, betitlad Bidrag till frågan om folkskollärare i skolrådet. — Jfr A. Dalin, Är folkskolans lokalstyrelse sådan den bör vara, och om ej så förhåller sig, huru bör den ombildas? (Tionde allm. sv. folksk.-mötet 1888 s. 150 ff). — Frågan om lärarrepresentation i skolrådet var uppe till debatt redan på 1880-talet (Franzén, Sveriges allmänna folkskollärförening s. 89 ff).

⁶¹ FB, Lärarekårens medinflytande. SvL 1908 s. 645 ff. — Jfr SFH IV s. 101 f.

dem in på ögonbrynen". Det var för resten en vidskepelse, ehuru mycket allmänt utbredd, ansåg han, att lagbestämmelser i och för sig kunde åstadkomma förbättringar endast genom att de stod på papperet. Så hade det aldrig gått till; det hade alltid fordrats arbete att föra lagbestämmelserna ut i livet.⁶²

Det krävdes arbete av den enskilde för att kunna utveckla en rätt individualitet, och inom lärarföreningarna krävdes detsamma för att skapa respekt för önskemål och uppfattningar. Medinflytande var enligt Berg ingen gåva utan en uppgift. Det lärarna fick göra var att ge sina råd, grundade på intresse för eleverna. Där skolans och lärarnas intressen stred mot varandra, borde lärarna alltid söka underordna de senare under de förra. Detta var rätt och klokt och gav kåren aktning. Alla lärares önskemål borde ges all den inre auktoritet och därpå grundad respekt, som var möjlig. Man skulle inte fordra, att samarbete mellan skola och myndigheter skulle ske av sig självt. Arbete, besvär och bekymmer måste alla ha, också lärarna; detta endast härdade och utvecklade. Med ihärdighet skulle man så småningom vinna sitt mål. Läraren måste äga det mod, som ville föra fram inte sig utan sin sak, och den klokhet, som hade sin grund inte i rädslan för personlig risk utan i medvetandet om att osviklig självbehärskning var ett oeftergivligt villkor för den goda sakens seger.⁶³ Det krävdes en ganska hög grad av mognad för att kunna tåla vid, att man inte i allt fick sin vilja fram.⁶⁴

Det gemensamma för folkskolans reformvänner, vare sig de hetat Rudenschöld, Siljeström eller Eneroth, var enligt Fridtjuv Berg, att de hävdade sin egen mening och därigenom måst föra en oavslåttlig fejd mot den officiella skolvärlden, mot skolbyråkratien i alla dess grader från de högsta till de lägsta. Det hade varit den ständiga kampen mellan dem som såg kulturlivet, här det pedagogiska, ur förvaltningsformernas och den yttre auktoritetens synpunkt, och dem som sökte dess drivkrafter hos de levande personligheterna och den personliga övertygelsen.⁶⁵

⁶² FB, Lärarekårens medinflytande. SvL 1908 s. 645 ff. — Jfr SFH IV s. 101 f.

⁶³ FB, Lärarekårens medinflytande. SvL 1908 s. 645 ff. — Jfr SFH IV s. 101 f.

⁶⁴ BK IX s. 27.

⁶⁵ BK III s. 26 f.

I fadern och dennes vänner såg Berg exponenter för de individualistiska tendenserna under 1800-talet. Han fann hos dem det som han ville se hos en väl utvecklad individ: det egna initiativet och det egna omdömet. Dessa egenskaper var typiska drag hos en levande personlighet, hos den som var sin egen förmyndare.

Det fanns en samtida svensk pedagog, i vilken Fridtjuv Berg såg ett exempel på hur en lärare borde vara: självständig, utan förmyndare. Det var reformatorn på den svenska skolslöjdens område, Otto Salomon på Nääs.⁶⁶ Berg ansåg, att hela dennes livsgärning utgjorde en praktisk revolt mot ämbetsmannapedagogiken, en protest mot "det yttre auktoritetsväldet". Han hade ur folkskolläraernas hjärnor ryckt upp med rötterna den blinda underkastelsen under detta auktoritetsvälde, den "inbitna, tjocka, tanklösa föreställningen", att det i pedagogiska ting gällde att böja sig för "det officiella", särskilt om detta dessutom var gammalt, samt att pedagogik var något som tillverkades av "perukstockarne i departementet" och som utexpedierades genom domkapitel, seminarier och inspektörer. Salomon hade öppnat folkskolläraernas ögon för "det grundläggande axiomet", att det här var frågan om självständigt personligt liv, om att se med egna ögon och tänka med egna hjärnor, oberoende av vad som kunde vara av "vederbörande" fastslaget som det enda riktiga. Han hade på detta sätt verkat i hög grad frigörande långt utöver sitt specialämnes gränser, och det mer eller mindre klara medvetandet om detta var en av de djupaste orsakerna till den ovanliga popularitet han åtnjöt bland folkskolläraerna. Dessa långtade bort från ett falskt beroende av sina förmän.⁶⁷

Berg trodde, att Salomons underminerande verksamhet gentemot "auktoritetsvidskepseln" endast undantagsvis drivits direkt. Nääs-direktörens självständiga hållning mot skolmyndigheterna hade emellertid därför inte varit mindre effektiv. Den direkta metoden var visst inte alltid att föredra.⁶⁸

Det fanns många framstående personer, som ansåg sig vara konservativa till sin åskådning. Men deras konservatism bestod enligt

⁶⁶ Om Otto Salomon se A. Sandström, Otto Salomon död. Verdandi 1907.

⁶⁷ BK II s. 14; BK IV s. 27 o. 48.

⁶⁸ BK IV s. 28.

Berg bara i utanverken, i allt det som de inte särskilt intresserade sig för. På deras eget område, i det som rörde deras livsgärning, där var de alltid radikala och oppositionella mot auktoritetsväldet. Detta gällde inte minst Salomon och slöjden, och det var därför som hans insats fått bestående värde.⁶⁹

Hur helt utan band och bojor Berg själv önskade vara, framgår av att han 1898 sade upp sin anställning som fast medarbetare i Svensk Läraretidning; han tänkte inte vidare ta "något sorts grimma" på.⁷⁰ Den individuella friheten var hans livsluft.

Bergs radikala individualism utgjorde ett irritationsmoment för många, särskilt för en grupp av människor: företrädarna för den traditionella religiositeten. Man kommer här in på det som Siljeström betecknat som prästvåldet. Berg ansåg sig motarbetad av den konservativt kyrkliga gruppen bland folkskollärarna, vilkas tidning var "den kristeliga folkskoleavisan" *Folkskolans vän*.⁷¹ Denna var rektor Lundgrens och kanslirådet Kastmans pressorgan och existerade, menade han, egentligen endast för att vara ett motgift mot Sveriges allmänna folkskolläraryörening och Svensk läraretidning.⁷² I ett "år från år fortgående krig" hade "folkskolans vänner" betecknat honom, Alfred Dalin och Emil Hammarlund^{72a} som "icke allenast ateister och revolutionärer, socialister och positivisterna och materialister m. m." utan även påstått, att han och hans gelikar använde allmänna folkskolläraryöreningen endast för att själva svinga sig upp till en högre ekonomisk ställning; de "ville bli inspektörer,

⁶⁹ Ibid. s. 45.

⁷⁰ BK IX s. 163.

⁷¹ BK III s. 62; Salqvist 1947, s. 280. — "Folkskolans vänner", medlemmar av föreningen Svenska folkskolans vänner. Utgivaren av deras tidningsorgan, *Folkskolans vän*, Fredr. Lundgren, angav föreningens mål bl. a. vara att motarbeta tendenserna "att lösrycka henne (folkskolan) från kyrkan och göra henne till en ren statsanstalt" (SFH III s. 332).

⁷² BK VI s. 62. — J. F. Lundgren, rektor vid folkskoleseminariet i Stockholm 1891—1913.

^{72a} Om A. Dalin se A. Sandström, Överläraren, sedan Undervisningsrådet A. Dalin, Huskvarna. ÅSU 67. — Emil Hammarlund (1853—1910), en av de främsta initiativtagarna till SAF i aug. 1880. Grundade i dec. 1881 SvL, vars redaktör han var till och med 1906. Liberal representant för Stockholm i andra kammaren. Medlem av flera riksdagsutskott. Många skolmotioner, oftast tillkomna i samarbete med FB (SFH IV s. 378 ff; se min framställn., Bilaga.).

seminarierektorer och politiska partiledare o. s. v.". De övriga "staccars förvillade yrkesbröderna" hade bara att betala sin femtioöring i medlemsavgift och säga ja till i förväg dikterade beslut, som tjänade till piedestal för hans och hans medarbetares storhet och ära. Allt detta hade under de senare åren förkunnats på seminarierna, påstod Berg, det tillhörde snart sagt den elementära lärarutbildningen och gällde för många fromma människor som "den fjärde artikeln i vår troslära".⁷³

Också Otto Salomon hade varit nära att komma på svarta listan, förklarade Berg. Man hade inom den konservativt religiösa gruppen logiskt utvecklat, att såsom allt folkskolans arbete måste ske på kristlig grund, följaktligen också slöjden, "täljning, sågning, hyfling, sinkning och limning", så kunde skedarna och skoporna från Nääs, där juden Salomon var chef, omöjligt vara lämpliga för evangeliskt-lutherska barn. Kastman hade enligt Berg skrivit, att Nääs var en härd för religiös och samhällsupplösande agitation.⁷⁴

Fridtjuv Berg ansåg, att prästerskapet i allmänhet företrädde en överklassreligion, varmed de utövade ett förtryck mot det kroppsarbetande folket.⁷⁵ Han irriterades därför över att många folkskollärare var ledda av "prästlufvarne";⁷⁶ även den som han betraktade som den bäste av sina seminariekamrater hade varit "en kyrkans betjänt".⁷⁷ Folkskollärarna hade dock så småningom växt till i frimodighet och självständighet även gentemot prästerna. Berg förklarade i ett brev i samband med folkskolläraryöret i Göteborg 1893, att prästvåldet var "nästan fullständigt brutet". Trots att "folkskolans vänner" där befunnit sig på egen mark och dit samlat sina bästa trupper, hade de inte segrat på en enda punkt. Det var inte längre lärarna, som satt och var rädda för prästerna, utan det var de senare, som kände sig satta utanför spelet; "vi ha

⁷³ BK IV s. 6 o. 76. — Jfr (FB), Den allmänna folkskolläraryöreningens verksamhet (SvL 1889 s. 166); dens., Bör Sveriges allmänna folkskolläraryörening ombildas? (SvL 1889 s. 410) och dens., Den allmänna folkskolläraryöreningens sammansättning (SvL 1890 s. 415).

⁷⁴ BK IV s. 47.

⁷⁵ BK X s. 191.

⁷⁶ FB till föräldrarna 14/7 78.

⁷⁷ FB till AB 7—8/11 74.

alldeles vuxit dem öfver hufvudet".⁷⁸ Även prästvåldet höll på att brytas.

Fridtjuv Bergs frihetskrav kom fram i hans starka opposition mot "det yttre auktoritetsvåldet" i olika former. Mot den bakgrunden förstår man hans beundran för Prometheus-gestalten.⁷⁹

B. Religion och moral.

Fridtjuv Bergs individualism kommer till synes även på det religiösa och moraliska området. Varje individ skulle även här själv tänka igenom begreppen och handla självständigt. Hans egna försök i den riktningen avlöpte i ungdomen inte utan svårigheter.

Som sextonårig skolpojke i Norrköping konstaterade han, att om han bara öppnade munnen till opposition mot något av "det heliga", blev han kallad fantast.⁸⁰ och att den ungdomliga debatten på det religiösa området var en ömtålig fråga, fick han snart tillfälle att konstatera i Stockholm.

Då han hösten 1868 vistades där, blev han genom sin bror Axel Bergs försorg medlem av en elevförening vid Nya elementarläroverket, där denne var elev. Det var en litterär förening, men man hade också religiösa ämnen uppe till debatt. I en dylik fråga hade Fridtjuv Berg hållit ett föredrag, som dock på flera håll stött på patrull. En kristendoms lärare vid skolan fruktade, att den litterära föreningen kunde bli en fara för elevernas kristliga sinne. Det bifall, som en del där skördade, skulle komma att uppväcka högmotsdjävulen hos dem och göra dem inbiliska och inge dem för mycket självförtroende. Som det förskräckligaste exemplet hade han nämnt "en ung spoling", som vid föreningens sammankomster offentligen fällt "ärekränkande tillmälen mot Kristi person". Med denne spoling avsågs Fridtjuv Berg. Brodern Axel ansåg lärarens yttrande bero på bristande kännedom. Även rektorn vid skolan, A. W. Staaff,⁸¹ hade visserligen erkänt Fridtjuvs förmåga men

⁷⁸ BK III s. 52.

⁷⁹ Jfr min framst. s. 15 o. 144.

⁸⁰ FB till AB 27/10 67.

⁸¹ A. W. Staaff var far till den liberale politikern och FB:s vän senare i livet Karl Staaff.

undrat, om han inte uppskattade sig själv allt för mycket. Föreningens ordförande fick tillsägelse att i föreningen inte invälja några ledamöter utom skolan.⁸²

Redan nu framträder det starka kravet på saklighet, som följde Berg genom hela livet. En människas uppfattning skulle vara grundad på tillräcklig erfarenhet och en förnuftig granskning av fakta. Han ansåg rektor Staaffs omdöme om sig som det "lättköptaste" som kunde fällas. På någon kännedom om verkliga förhållanden grundade det sig inte.⁸³

Kritik av grundtvigianism, sekterism och dogmatisk kyrkotro. Att Fridtjuv Berg kom att besöka Askovs folkhögskola i Danmark synes ha berott på ett samtal, som han tillsammans med sin far hade med Björnstjerne Björnson i Norrköping, där denne hållit föredrag om Grundtvig och den danska folkhögskolan.^{83a} Han väntade att på Askov finna något som "refve själen med", något som kunde släcka hans törst efter "nya och höga intryck". "Gud vet, att jag kommit hit med en sådan törst!" skrev han till föräldrarna.^{83b}

Den grundtvigianska folkhögskolan i Askov var inte som Berg tänkt sig konfessionslös. Den var helt och hållet genomsyrad av föreståndarens religiösa tro, även om ingen undervisningstimme var anslagen till "gudliga föredrag".⁸⁴ Berg förklarade, att om han varit folkhögskollärare, skulle han också ha ansett sin undervisning bättre ju mer genomträngd av kristlig anda den var. Men det som han menade med kristlig anda, det kallade rektorn för skolan, Ludvig Schröder, och hans likatänkande helt enkelt "uånd, det attende århundredets ånd, vantroens ånd o. s. v.". Den ande, som

⁸² Axel Berg till FB 2/10 69.

⁸³ FB till AB 27/3 70.

^{83a} Hj. Berg 1942 s. 43.

^{83b} FB till hemmet 7—9/10 o. 19/10 73.

⁸⁴ FB till hemmet 22/10 73. — Om sin vistelse på Askovs folkhögskola berättade FB i långa och detaljerade brev hem. Han satte tydligen så stort värde på sina i dessa brev framställda åsikter, att han lät renskriva utdrag av dem och hade tydligen för avsikt att publicera dem i något sammanhang. Nu blev detta fallet endast med det första avsnittet, nämligen det som handlade om hans första dag på Askov, i en hyllningsskrift till Anna Sandström (Verdandi 1914).

var deras och som även genomträngde deras undervisning, var endast och allenast "den ödmjuka barnatrons". Denna tro passade inte Fridtjuv Bergs "rationalistiska sinne". Nio tiondelar av Schröders undervisning gick enligt Berg ut på att få eleverna att omfatta den grundtvigianska barnatron eller att åtminstone göra dem till "renlärlige kristne".⁸⁵

Moral var för Grundtvig och Schröder det värsta skällsord, menade Berg, och liktydigt med "okristligt". Var det att se på moral och samhällsföreteelser med fördomsfria ögon, om man som Grundtvig karakteriserade den franska revolutionen enbart som en olycka, en förfärlig resning mot "konge och kristendom", eller om man som Schröder såg det som varje fosterlandsväns plikt att utestänga ungdomen från inflytande på samhällslivet? Men för grundtvigianerna var tron det väsentliga. Människosläktets levnadslopp kunde enligt dessas åsikt ses antingen ur trons synpunkt eller otrons; i det senare fallet blev det antingen slumpens verk utan någon ordning, eller också byggdes tillvaron upp på den darwinistiska andelösa betraktelsen om världens utveckling så att säga ur sig själv.⁸⁶

Debatten hölls levande i kamratkretsen på Askov, och en del samtal i livsåskådningsfrågor var bland det intressantaste Berg varit med om. Men grundtvigianernas religiösa uppfattning kunde han inte dela.⁸⁷

Fridtjuv Berg hade funnit grundtvigianerna ensidiga och ofördragsamma, men de frikyrkliga i hemlandet ansåg han vara "hundra gånger värre".⁸⁸ Kritiken mot dessa kommer bl. a. till synes i brev från seminarietiden i Göteborg. Där hade han tillfälle att fortsätta diskussionerna i andliga frågor med en son till en av faderns seminariekamrater. Samtalen rörde sig bl. a. om människornas befogenhet att kalla olika tänkande gudlösa, förtappade och religionsfientliga. Tron på denna rättighet föreföll Berg i själva verket utgöra "första artikeln" i alla bekännelser. Den var den mest omhuldade av alla kristliga dygder. Han konstaterade efter samtal med kam-

raten, att baptisterna, till vilka den senare var ansluten, inte var en bit bättre än andra samfund.⁸⁹

Berg hyste i livsåskådningsfrågor inte förtroende för dem som satte en kristen etikett på sig och med yttre åthävor ville visa, att de var troende. Han misstänkte, att det hörde till "den religiösa polituren". Ironiskt kallade han de frikyrkliga "Guds barn"⁹⁰ och talade om deras "egennyttia, trångskallighet och Sankte Peter Pauls (Waldenström) pajaskonster".⁹¹ Han opponerade mot att man "för full hals" sjöng om "lammet, som oss frälsat med sitt blod" och strax efteråt skojade på "ett ganska världsligt sätt".⁹²

I brev till familjen berättade Berg om lärarmöten, som han besökte. Jämför man ett brev från norrköpingsmötet 1886 med ett från Trollhättan 1894, finner man vissa likheter. I Norrköping var det i samband med folkskolläarmötet predikan i kyrkan om "det vanliga: den kristliga grunden" och "den onda tidsandan, d. ä. subjektivismen, dels separatismen, dels liberalismen".⁹³ I Trollhättan hölls likaledes predikan om "en kristelig barnaföstran och om tidens ondska".⁹⁴ Berg ansåg detta vara standardfraser utan reellt innehåll, som kom igen år efter år.

Fridtjuv Bergs religiösa liberalism gjorde till en början hans ställning inom lärarkåren "något tvetydigt". Efter vad han hört från olika håll skulle han visserligen ganska lätt kunnat göra sig till ledare för den "något så när fördomsfria" delen av kåren, om han nämligen kunnat förklara sin anslutning till tron på vissa dogmer och utge sig för att vara "hvad man kallar 'kristlig' i ordets gängse mening" eller om han vid angrepp åtminstone kunnat säga sig vara troende. Berg förklarade dock, att om han fått frågan: "Tror du på treenigheten, helvetet, svinahjordens besättande, den ruttnande Lazari uppväckelse, blodet i nattvardsvinet o. s. v.", då hade han måst medge, att många av kyrkans "sanningar" kunde han inte tro på. Särskilt vad Sveriges allmänna folkskolläraryöre-

⁸⁵ FB till hemmet 22/10 73, 27/10 73 o. 10/11 73.

⁸⁶ FB till hemmet 7/10 73, 26/10 73 o. 13/11 73.

⁸⁷ FB till hemmet 20/11 73.

⁸⁸ FB till hemmet 12/12 73.

⁸⁹ FB till föräldrarna 3—4/9 74.

⁹⁰ FB till hemmet 24/10 73 o. 27/6 91.

⁹¹ BK IX s. 115.

⁹² FB till Mina Berg 7/8 85.

⁹³ FB till Mina Berg 12/8 86.

⁹⁴ FB till föräldrarna 29/7 94.

ning angick, ville Fridtjuv Berg hålla fast vid att den skulle vara konfessionslös. Emellertid såg han tydligt, att han på den punkten skulle bli besegrad. Så kuschade som folkskollärarna var, skulle man utan tvivel komma att genomdriva, att föreningen skulle verka "på kristlig grund"; några hade börjat säga "på evangeliskt-luthersk och fosterländsk grund". Vid val till Centralstyrelsen sommaren 1891 trodde han därför, att han skulle komma att falla igenom.⁹⁵ Han ansåg det dock bättre att stå ensam eller omgiven av "en liten flock verkligen orädda och frisinnade" än att ständigt vara föremål för misstankar och beskyllningar, som han inte fick bemöta utan endast undvika och slingra sig ifrån.⁹⁶

Religiös moralism. Då unge Berg talade om att ingen annan än en fritänkare kunde vara verkligen fördragsam och att han skulle betänka sig mycket, innan han tog en hustru, som inte var fritänkare,⁹⁷ får man i dessa uttalanden inte utan vidare se en bekännelse till ateismen. Med fritänkare menade Berg, om man ser bort från hans opposition mot salvelsefullhet, oärlighet, kärlekslöshet och auktoritärt förtryck under religionens täckmantel, en person, som tänkte fritt och självständigt.

Hos en religiös människa ville Berg se tolerans. Överlärare Alfred Dalin i Huskvarna gav i ett brev uttryck åt det stora förtroende han hyste för Bergs fördragsamhet.⁹⁸ Den senare förklarade, att Dalin kunde ta för givet en gång för alla, att hans tolerans var "absolut". En verkligt religiös övertygelse sade han sig kunna betrakta som felaktig och orimlig men inte som ond, detta så mycket mindre som han trodde sig veta, att det knappast fanns någon religiös övertygelse "så orimlig, så befängd, ja så rent af löjlig", att den inte bland sina anhängare räknat inte bara vördnadsvärda utan också de skarpsinnigaste personer.⁹⁹

Berg ansåg sig i vissa sammanhang berättigad att uppträda med skärpa för att inte säga bitterhet mot sina motståndare. Det gällde

mot dem som var hycklare. Det kunde inte nekas, framhöll han, att det inte fanns något som av skrymtare blivit så skamligt missbrukat som religion och sedlighet. "Tusende" alldeles oförtydbara exempel kunde han anföra. Om han t. ex. hörde en person hålla ett "prakttal" mot frihetssträvandena i tiden såsom ägnade att undergräva sedligheten, och han tillika visste, att samma person "håller fruntimmer" i skilda trakter av staden, så sade han sig verkligen inte kunna annat än äcklas.¹ Han fördömde likaledes oärliga skolledare, som gav sig sken av att vara hedersmän och genomhederliga.² Ett genomgående drag i Bergs livsåskådning var ärlighetskravet.

Ärligheten skulle gälla även i religiösa frågor. Han önskade inte ge andra ett intryck av att han lutade åt "det heliga hållet",³ då han ville vara en människa utan konfessionell stämpel. En kvinnlig vän till familjen sade sig sakna den religiösa atmosfären i det bergska hemmet och menade kanske därmed de yttre religiösa sedvänjorna. Det var en sak, som fattades Mina, Bergs hustru; hon "skulle vara kristen", något som även gällde Fridtjuv. Vännen tyckte det var "skada på sådana människor", att de inte var troende.⁴ Gottfrid Björkman, en tid redaktör för Svensk Läraretidning, betecknar emellertid Berg som en människa med det "i verklig mening religiösa tänkesättet".⁵

Fridtjuv Berg var moralist med stränga krav på att det egna samvetets bud skulle hållas i ära och följas, och grunden var religiös. Han önskade inte avkristna svenska folket.⁶ På ett sommar-
möte i Uppsala 1893 hade han till Nathan Söderblom yttrat "några allvarliga och varma ord" om kristendomen.⁷ Berg citerade de "sköna ord", som skrivits av Rydberg: "Han är i den som ej hans namn anammar men i vars hjärta sanningskärlek flammnar".⁸

⁹⁵ Detta blev dock inte fallet; jfr min framst. s. 84.

⁹⁶ FB till AB 2/8 90.

⁹⁷ FB till föräldrarna 17/10 74.

⁹⁸ Dalin till FB 23/11 83.

⁹⁹ FB till Dalin 28/11 86.

¹ Ibid.

² FB till hemmet 24/10 73.

³ FB till föräldrarna 30/12 76.

⁴ Gertrud (Carlbeck) till Mina Berg 3/10 85.

⁵ Björkman, Från samarbetet med Fridtjuv Berg. SvL 1916, s. 210.

⁶ Ibid.

⁷ Söderblom. (I: Fridtjuv Berg. Några minnesblad s. 90).

⁸ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 786.

Forskning och religiös tro var för Berg inte fiender.⁹ Det rådde ingen motsättning mellan religion och vetande. Konflikten var av allvarligare slag. Striden stod mellan en rent mekanisk världsuppfattning, för vilken allt var blind kausalitet, och människoandens "eviga och outrotliga" krav på en mening med tillvaron.¹⁰ I det mänskliga tänkandets historia var materialismen endast en "grov och klumpig gottköpshypotes", vars oduglighet som livsförklaring sedan länge varit insedd.¹¹

Det fanns enligt Berg inom människan religiösa anlag och osjälviska drifter, som manade henne att söka sin lycka i underkastelsen under en högre makt och i kärleken till människor.¹² För Geijer, vars utveckling Berg värdesatte högt, hade personlighetsprincipen, hans 'genius', varit drivkraften, som hjälpt honom till allt större klarhet i livets frågor.¹³ Samma individualistiska syn kännetecknade Bergs uppfattning. Mot slutet av sitt liv talade han om "en blind inre kraft", som alltid lett honom.¹⁴ Han satte denna i samband med utvecklingen av sina egna religiösa och sedliga anlag. Det var genom egen erfarenhet, eget tänkande och kännande, som han fått sin uppfattning om livets högsta frågor. Denna var "hans, hans personliga." Han sade sig inte kunna överflytta den på sin son som ett arv, även om han hyst en än så brinnande önskan att göra det. I sådana ting kunde man inte leva på arv. Även på trons område var tidens maning inte att avstänga sig och försjunka i ett halvliv utan tvärtom att skaffa mera ljus och bildning för att kunna pröva allt och behålla det som var gott. Han instämde med skalden, att även om människan aldrig kan stilla sin törst, måste hon ändå ständigt vandra vidare: "Hur smått blir allting som fått ett svar! Det stora är det som står olöst kvar, när tanken svindlande stannat."¹⁵

Harald Höffding, vars skrifter Fridtjuf Berg hade i sin boksam-

⁹ 1912, AK II: 15 s. 9.

¹⁰ 1911, AK VI: 48 s. 55.

¹¹ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 786.

¹² FB, Den sedliga förvildningen bland ungdomen. Ped skr 87 s. 165.

¹³ E. G. Geijer till hustrun 18/2 1841 (I: Erik Gustav Geijer. Saml. skr. XII s. 387 f).

¹⁴ FB, Tal på sextioårsdagen. SvL 1911 s. 239.

¹⁵ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse. (Trettonde allm. svenska folkskoll.-mötet 1903 s. 20 f).

ling, ansåg att ju mer verkliga och beständiga livserfarenheter fick inflytande på det religiösa livet, desto mer skulle en symboliskt-poetisk syn på de religiösa föreställningarna avlösa den bokstavligt-dogmatiska.¹⁶ Detta var också Bergs uppfattning. Hans bristande tilltro till ett dogmatiskt stoffs förmåga att utveckla personligheten har berörts och blir än klarare, då det blir tal om katekesen. Hans starka tro på poesins betydelse för fostran skall ävenledes senare behandlas men omnämnes här som sammanhörande med Bergs religiösa uppfattning.

Fridtjuf Berg önskade, att den genom regeringsformen utlovade religionsfriheten skulle fullständigt genomföras. Han kunde inte i staten se något slags "mytologisk personlighet", utrustad med hjärta och vilja liksom de individer, varav den bestod. Han förstod inte, vad man egentligen menade, då man talade om "statens religiösa öfvertygelse". Religionen var individens hjärtesak, som staten inte skulle lägga sina "grofva händer" på. Till följd härav borde det världsliga samhället ställa sig lika välvilligt till alla de skilda kyrkosamfundet. Yttre och rent tillfälliga omständigheter, såsom att det ena kyrkosamfundet vid en viss tidpunkt räknade flera medlemmar än det andra, kunde rimligtvis inte ge det några rättigheter att ta statens maktmedel i anspråk för sin räkning och därmed förtrycka de övriga. Han ansåg det "alldeles antiquerat" att ta ett av alla dessa samfund och kalla detta ensamt för den svenska kyrkan, dess bekännare svenska trosbekännare, dess lära den rena läran osv. och därmed stämpla alla de övriga såsom osvenska samfund, deras religiösa övertygelse som oriktig och deras hängivenhet därför som beroende på ett avfall.¹⁷ Med dessa synpunkter som bakgrund förstår man, att de ledande i "religionsfrihetsföreningen" önskade, att Berg skulle inträda i dess styrelse.¹⁸

I ett brev från ordföranden i Svenska fredsföreningen Carl Sundblad uttalade denne en önskan, att Berg skulle åtaga sig sekreterarskapet i fredsföreningen, då han visat sig vara "en intresserad och arbetsam fredsvän". Sundblad berättade, att frikyrkoledaren E. J. Ekman vid ett möte för Svenska missionsförbundet 1888 "med

¹⁶ Höffding 1911 s. 68.

¹⁷ Odaterat brevkoncept i ett brev från FB till Hjertstedt 28/2 86.

¹⁸ af Geijerstam till FB 9/1 88.

en viss tillfredsställelse" förklarar, att han "aflifvat fredsverksamheten i Stockholm".²² Här accentuerades från frikyrkligt håll uppfattningen om de jordiska strävandenas fåfänglighet. Redan Luther och Erasmus hade tvistat om människans egen kraft och fria vilja. Den förre hade som bekant hävdad rättfärdiggörelsen genom tron allena, medan den senare velat tillerkänna människan åtminstone någon liten egen förmåga.²³ Ekman var pessimistisk beträffande människornas egen förmåga att skapa fred, men det gick i linje med Bergs livssyn att vara mera optimistisk i detta avseende.²⁴

Fridtjuv Berg ville beteckna 1900-talet som den allmänna trosfrihetens århundrade. Detta skulle komma att ställa högre och strängare fordringar på den personliga utvecklingen än någon föregående tid. Det hade tidigare varit jämförelsevis lätt att veta, vad man skulle tro, menade han. Den enskilda livsåskådningen hade då ofta varit en geografisk fråga, som bestämts av hemorten och härstamningen. Man ärvde sin tro liksom man ärvde sin gård och förvaltade sitt andliga arv liksom sitt lekamliga genom att bibehålla det orubbat i samma skick, som det haft under fars och farfars dagar. Att avvikande meningar fanns, tänkte man sig inte, och några tvivel hade därför inte kunnat uppkomma. Ofta hade man levat ett helt liv igenom utan att bli ställd inför ett avgörande eller nödgas genomgå en inre kris. Den tid då sådant var möjligt var dock oåterkalleligen förbi. Nu krävdes av varje människa ett personligt ställningstagande i religiösa och etiska frågor.²⁵

C. Kultursyn och filosofi.

Fortsatt kritik av grundtvigianismen. Fridtjuv Berg fann, att Askov var typen för en grundtvigiansk folkhögskola. Hans syn på grundtvigianernas religiösa inställning har tidigare berörts. Här

²² Sundblad till FB 14/8 88.

²³ A. Runestam (I: Martin Luther, Om den trålbundna viljan s. XIX).

²⁴ Om FB:s beundran för Filip Melanchtons strävan att förena humanism och kristendom se FB, Melanchton. Ett 400-årsminne. SvL 1897 s. 77 f o. 93 ff. — Jfr Paulsen I s. 44 f.

²⁵ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse (Trettonde allm. svenska folkskoll.-mötet 1903 s. 20 f).

skall vissa drag i deras allmänna kultursyn antydvas, så som han uppfattade dem. Det var en de stora vyernas och idéernas filosofi, ansåg Berg, men med detta förenades en brist på respekt för vetenskapliga fakta, en allegoriserande historieskrivning och myttolkning samt en yvighet i terminologiskt och formellt hänseende, som han tog avstånd ifrån.

Den som i hög grad kom att bestämma unge Bergs syn på grundtvigianismen, var rektor Schröder på Askov. Som representant för denna riktning var denne betydande danske skolman ingen dålig vägledare. Den idealitet, som han gav uttryck åt, då det gällde ungdomens fostran, gjorde ett djupt intryck på Fridtjuv Berg. I bilder från Björnstjerne Björnsons berättelser målade Schröder ungdomens uppgift: att ge sig hän åt en fruktbar gärning, att offra sin lycka för andras. På detta sätt hade Arne i Björnsons berättelse funnit sig själv. Grundtonen i Arnes liv och i Björnsons liv hade enligt Schröder varit en längtan att få göra en insats. "Over de høje fjælde" var den sång, som enligt Björnson bäst passade till folksång, då den var "en längtans sång" i "en längtans tid". Vad folkhögskolan skulle lära ungdomen, det var att drömma stora och fagra drömmar. En folkhögskolerektor skulle vara de stora skaldernas tolk. Ville han vara något annat, passade han inte som ungdomsledare; han stod då endast i vägen och skymde ljuset.²⁸

Denna uppfattning gick i linje med den unge Fridtjuv Bergs idealitet, men han förargade sig på Askov över den "mangel på ærbørdighed for kændsgærninger", som han ansåg vara huvudfelet i Grundtvigs "historisk-poetiske anskuelse".²⁹

²⁸ FB till hemmet 26/10 73 o. 27/10 73.

²⁹ FB till hemmet 6/12 73. — FB redogör för ett samtal mellan rektor Schröder och folkhögskoleeleven William Secker — sedermera betydande dansk tidningsman — på följande sätt: "Var då icke Moses vetenskapsman? Nej. Icke! Nej, han har ju blott efterlemnat ebräernas 'oldsagn'. Oldsagn! Hvad siger De? Var då icke Sakse vetenskapsman? — Något litet, men icke mycket. Icke det? Var då Grundtvig kanske heller icke vetenskapsman?! Nej, visst icke. Han har icke sett historien som vetenskapsman, utan som troende och som skald". Härvid hade Schröder lett försmädligt. Han höll teorierna om gränsen mellan tro och vetande för "vrövl". All vetenskaplighet, som inte var av samma slag som Grundtvigs var "pilleri" och andelöst. Secher hade invänt, att Schröder syntes honom fatta ordet "änd" i alltför inskränkt bemärkelse; i

Berg hade läst Grundtvigs "Middelalderens historie", där författaren sagt sig vilja skriva en historia, som kunde tillfredsställa varje människa med "ånd". Efter Bergs uppfattning kunde dock endast grundtvigianer vara nöjda med lärofaderns sätt att behandla historiska data. Grundtvigs historieuppfattning var inte vetande utan tro. Detta kännetecknade även lärjungen Schröder. Det som stack fram i dennes föredrag, var enligt Berg "det bottenlösaste hat" mot det sunda människoförnuftet och dess frukt: forskningen och vetenskapen. Han hade riktigt gjort tydligt, att all vetenskap, som inte antingen gav sig i den praktiska verksamhetens eller i den kristligt-folkliga upplysningen tjänst, endast var ett "hærnespind" och avgudadyrkan.³⁰

Under ett samtal hade Schröder dömt ut de främmande språken i skolan såsom alldeles överflödiga. Någon hade då invänt, att den inhemska litteraturen inte på långt när var tillräcklig i varje ämne. Som exempel hade man anfört ämnet historia. Men Schröder hade avvisat detta genom att peka på vad Berg kallade den "allena saliggörande Grundtvig". För Schröder var inte mänsklighetens historia det oupphörliga odlingsarbetets utan det ursprungliga idealets, falllets, frälsningens och den handledande försynens historia. Secher^{30a} hade påpekat, att studiet av historien krävde bekantskap med källskrifterna samt med utländska, inte översatta historiska arbeten. Schröders svar var, menade Berg, mycket karakteristiskt. Efter hans mening var den historia man bäst behövde 1800-talets andliga historia i Norden, och för den sakens skull behövdes inga aktstycken. För att belysa Grundtvigs tankegångar hade man heller inget bruk för främmande språk. Fridtjuv Berg baxnade.³¹

Berg berättade, att kamraten Secher för Schröder velat visa, hur stor roll den rena tanken spelar i vetenskapen; han hade som exempel tagit Kopernikus' astronomiska upptäckter. Schröder hade replikerat — Berg ansåg med rätta — att i Kopernikus' vetenskap

anden var inte bara känsla utan även vilja och förstånd, varvid Schröder hade utropat: "Forstand!! Forstand!!" och skrattat av hjärtans lust. "Forstand!" (FB till hemmet 22/10 73).

³⁰ FB till hemmet 21/10 73.

^{30a} Om Secher se näst föreg. not.

³¹ FB till hemmet 22/10 73.

hade en religiös åskådning spelat en mycket större roll än Secher ville tro. Schröders uppfattning om innebörden i denna religiositet var dock en annan än Bergs, vilken menade, att det var renässansens "kätterska" ande, som hos Kopernikus och Galilei framträtt även på astronomiens mark och därigenom åstadkommit en omvälvning i alla bildades världsåskådning.³²

På Askov läste Berg en bok, som på "det mäst lysande sätt" visade, hur långt grundtvigianerna kunde gå i sitt förakt för fakta. Det gällde Grundtvigs teologiske vapendragare, pastor J. C. Lindbergs smärre skrifter, som bland grundtvigianerna åtnjöt stort anseende. Där fanns en uppsats, "Skapelsen", som Berg ansåg värd att omnämnas. I denna betecknade Lindberg kopernikanerna som "djävulens fräcka barn" och ansåg sig med bibeln tydligt och klart kunna visa, att jorden är världens medelpunkt. Detta var, menade Berg, "en verklig njutning" att läsa. Det var rent språk.³³

Grundtvigs föreställningar om den "sande videnskab", som han oupphörligt talade om, skulle för hans läsare enligt Berg alltid förbli ett outrett mysterium. Han var väl den varma känslans men rakt inte det sunda förnuftets man, och hans tankevärld var Berg "alldeles imot".³⁴

Med frågan om respekten för fakta sammanhänger problemet om den vetenskapliga forskningens objektivitet. Någon hade på Askov uttalat sig berömmande om en världshistoria, skriven av italienaren Cesare Cantù: den var ganska objektivt hållen. Rektor Schröder hade däremot inte velat veta av någon historieskrivningens opartiskhet; en god världshistoria varken kunde eller borde vara helt objektiv. Det var gången av mänsklighetens liv, som historien skulle uppvisa. Även om enbart fakta anfördes, låg författarens livsåskådning redan i dessa faktas urval och anordning. Berg framhöll, att detta var en av de punkter, där Schröders syn på tingen överensstämde med hans egen.³⁵

Även om denna uppfattning gav stöd åt Grundtvigs subjektivt hållna författarskap, måste Berg påtala bristerna i Grundtvigs

³² Ibid.

³³ FB till hemmet 21/11 73.

³⁴ FB till hemmet 22/10 73 o. 26/10 73.

³⁵ FB till hemmet 22/10 73.

”videnskablighet”, särskilt sådan den kom till synes i dennes historiska produktion. Fridtjuv Berg tyckte sig vid läsningen därav ta del av en historieforskning, som gällde på 1600-talet. Det var inte bara det, att förfädernas tro och mytiska sånger var bevarade ”paradisminder”. Det fanns även i denna ”sjukliga, allegoriserande” framställning en strävan att peta sönder och stjäla mörgeren ur kraftiga och karakteristiska gestalter i historien och poesien för att göra dem till ”sindbilleder för ånden” eller ”folkehjertet”.³⁶

Berg ansåg, att man på Askov var ”alldeles invefvad i sina systemer”. Där hette det visserligen ”syner”. Goda, inhemska, klangfulla ord användes ofta som begrepp utan innehåll. Då man vid alla tillfällen avspisades med orden ”syn, det levande ord, ånd, åndfullhet, hjärtelag, skolen för livet, livsoplysning, åndelöftelse o. s. v.” i stället för skäl och grunder, då märkte man, att det hela var en terminologi, varav man byggde höga vallar för att utestänga ”det fräcka rationalistiska ljuset” och den friska luften, som grundtvigianernas ”nydelige potteplanter” inte kunde tåla.³⁷

³⁶ FB till hemmet 10/12 73. — FB gav några exempel på detta: egypterna var ”oldtidens kinesere”, assyrierna Asiens romare, Babylon forntidens Paris och Persien det asiatiska Tyskland. Allt som inte spann ut sig ur sådana fraser och slagord var ”åndlöshet” (ibid.). — Samma tendens kännetecknade enligt Berg den grundtvigska myttolkningen, vars ”skräpligheter” han ”tämligen fullständigt” lärde känna på Askov. Det föreföll honom, att myterna för grundtvigianerna inte var något annat än askar, i vilka man lade in sin mening — Grundtvigs egna ord. Ändå gjorde både denne och Schröder gällande, menade Berg, att dessa ”själflagade” betydelser skulle gälla för att vara fädernas tankegång. Detta kunde leda till ”skyhöga galenskaper”: ena dagen betydde Loke rationalismen, andra dagen politiken, tredje dagen friheten — ”det mellersta betydde han i tisdags, det tredje i onsdags”. Ibland betydde Idun poesien i allmänhet, ibland kämpavisan osv. Berg ansåg, att om Grundtvig skapat sig egna tankar, borde han också göra egna askar åt dem, men myterna skulle han låta vara vad de var. Ville man ha med dem att skaffa, då borde man söka utforska, hur de uppkommit och vad de verkligen betydde; man skulle ta saken på vetenskapligt vis (FB till hemmet 21/11 73). — Sannolikt hade FB endast tagit del av Grundtvigs uppfattning i dennes Nordisk Mythologie (1832) och inte Nordens Mythologie (1808). I sitt tidigare arbete förklarade Grundtvig myterna vetenskapligt, medan han i det senare utkomna arbetet inlade en ny tids tankar, så t. ex. när han uppfattade Mjölner som ordet osv. Svensk uppslagsbok, art. Grundtvig.

³⁷ FB till hemmet 22/11 73.

Med dunkelhet och bristande begreppslig exakthet förenades i den grundtvigianska förkunnelsen en formell yvighet i uttrycksättet, som den unge Berg hade svårt att komma till rätta med. Det var som att ta upp en julklapp, som var invecklad i det ena omslaget utanpå det andra. Hur man än vecklade upp, träffade man oupphörligt på gråpapper, och innan man kom till slut, var man så uttröttad av alla evinnerliga omsvep, att man inte kunde glädjas åt innehållet, även om detta stundom var ganska värdefullt. Det folkliga i Grundtvigs stil urartade ofta till en formlig jakt efter ordspråk och folkliga kvickheter, som inte kom tanken att klarna utan tvärtom dolde den. Berg hade gjort sig stor möda att ”få bukt på” Grundtvigs småskrifter om ”den historiske høj-skole” men efter genomläsningen stått ”i gapande förvåning” över att författaren inte föredragit att säga samma sak på någon sida. Grundtvig hade där också själv förklarat, att inte ens hans bästa vänner och ivrigaste läsare förstått vad han menat.³⁸

Varje gång Berg sökt nedtysta sin kritik och strävat att sätta sig in i grundtvigianernas tankegångar, kände han sig, som om han ville försöka att stå på sin ena hand; han fick aldrig jämvikt. ”Nej”, utropade han, ”lefve ljuset och förnuftet”. Det var bättre än ”billedsprogets prisma”.³⁹

Av de grundtvigska skolorna kunde man sammanfattningsvis enligt Fridtjuv Berg lära, att en människa verkligen kan leva för en idé. Detta var ”stort, mycket stort”. Men risken fanns, att man så greps av en personlighet och hans tankar eller rättare känslösfär, att man kom att leva som en parasit. Att de största och varmaste personligheter kunde med lidelse älska grundfalska föreställningar, var grundtvigianerna det bästa beviset på.⁴⁰

Det som Berg betraktade som det bärande i grundtvigianismen, frihetskravet, ansåg han, att Grundtvig fått från England. Dennes åsikter, hans ”magelöse anskuelse om dopsordet, hans historisk-poetiske anskuelse m. m.”, hade nästan spelat ut sin roll, och Berg hoppades, att de aldrig skulle få något inflytande i Sverige. Han

³⁸ FB till hemmet 26/10 73.

³⁹ FB till hemmet 12/12 73.

⁴⁰ FB till hemmet 22/10 73.

önskade inte en svensk folkhögskola efter Askovs mönster, då han var övertygad om att den andliga näring, som där bjöds, inte passade hans landsmän. Det måste vara något sjukt i en riktning, som kunde göra rättänkande och intelligenta män blinda för H. Ch. Örstedts "rena storhet" — Schröder hade hänfört denne naturvetenskapsman till Köpenhamns "så kaldte åndrige mænd".⁴¹ Ju mer Fridtjuv Berg trängde in i Grundtvigs värld, desto mer främmande kände han sig för den.⁴²

Ett fyrtiotal år senare konstaterade Berg, att om det beträffande den grundtvigska rörelsen med fog kunde sägas, att den någon gång i doktrinär självtillräcklighet allt för mycket avstängt sig från andra strömningar, gällde detta säkerligen framför allt tiden efter Grundtvigs död, början av 1870-talet. Att Bergs vistelse på Askov inföll just då, betecknade han som otur. När han senare under de nordiska skolmötena återknöt förbindelsen med Schröder, syntes denne honom vara en betydligt mer fördragsam och vidhjärtad människa, än han förefallit hösten 1873. Berg hade också under tiden å sin sida blivit "åtskilligt mindre grön". Han erkände nu, att den grundtvigska pedagogiken utövat ett inte obetydligt inflytande i Sverige, kanske inte minst därigenom att den hos många berett jordmånen för Anna Sandströms reformatoriska verksamhet på skolans område, den s. k. uffianska väckelsen i början av 1880-talet.⁴³

Berg hade av askovkamraten Secher lånat en bok skriven av John Stuart Mill, "Moral grundet på Nytte- og Lykkeprincippet", översatt av G. Brandes. Detta var för honom något helt annat än grundtvigianism; det var "fast, klart, sundt, varmt". När han läste boken, kände han sig åter liksom hemma; han hade fast mark under fötterna, han kunde se konturer på tingen och åter bruka sitt förnuft. Mills idévärld var något som gick in i Bergs medvetande, och han tyckte, att den organiskt växte samman med hans övriga föreställningar. Läsningen av Mills bok blev för honom "en verklig förnöjelse". Den gav honom "ljus och luft och sund

⁴¹ FB till hemmet 27/10 73, 21/11 73 o. 12/12 73.

⁴² FB, En bortgången folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 672.

⁴³ FB, Första dagen på Askov. Verdandi 1914 s. 152 f; dens., En vecka i grundtvigianismens högkvarter. SvL 1896 s. 472, 486 f, 533 ff o. 541 ff.

värme".⁴⁴ Han kom att grundligt sätta sig in i den engelske filosofens tankar.⁴⁵

Utvecklingstro. Rektor Schröders hela undervisning hade enligt Fridtjuv Berg vilat på hans uppfattning om människans vanmakt och Guds försyn. Men Schröder hade inte tänkt på att söka denna i "Hans eviga lagar". I den mån som Bergs tankar klarnat och han börjat få en livsåskådning, hade hans föreställningar samlat sig om ett enda begrepp, lagbunden utveckling. I allt sökte han nu endast tillämpningen av denna grundtanke. Men detta begrepp var för grundtvigianerna "darwinism" och "djävleskab".⁴⁶

Bergs tro på utvecklingstanken kom till synes i ett brev till fadern från seminarietiden i Göteborg. Det som i boklädsfönstren särskilt tilldrog sig hans uppmärksamhet, skrev han, var sådana arbeten som Haeckels "Natürliche Schöpfungsgeschichte" och densammes "Antropogenie, Entwicklungsgeschichte des Menschen". Han förmodade, att fadern kände till, att Haeckel, som var medlem av Svenska Vetenskapsakademien, var Darwins mest framstående lärjunge, som t. o. m. hade djärvare kombinationsförmåga och grundligare kunskaper än sin lärofader.⁴⁷

Berg studerade även Herbert Spencer, som han betecknade som "mönstret för vår tids tänkare".⁴⁸ Erfarenheten hade visat, att ju mera verklig forskare en person var, desto klarare förstod han också att framställa vad han funnit. "En liten boströmiansk kollega i X-köping" uttydde de enklaste ting på ett språk, som han knappast själv begrep, medan Spencer kunde avhandla de svåraste saker så, att varje normal person över konfirmationsåldern kunde förstå vad han menade.⁴⁹

Spencers "The Study of Sociology" hade översatts till svenska 1880 (Inledning till samhällsläran) och hans "First Principles" tre år senare under rubriken "Utvecklingsläran". Det var Spencers utvecklingstänkande, som kom till synes i Fridtjuv Bergs botten-

⁴⁴ FB till hemmet 26/10 73.

⁴⁵ Tor Berg till förf.

⁴⁶ FB till hemmet 22/10 73.

⁴⁷ FB till föräldrarna 17/10 74.

⁴⁸ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 19.

⁴⁹ FB till (trol.) A. Dalin 27/6 85.

skoleskrift från 1883.⁵⁰ Han betecknade där utvecklingen som en "övergång från ett osammanhängande, obestämt och mera likartat tillstånd till ett sammanhängande, bestämt, fördelat och tydligt olikartat".

Denna utveckling gällde, menade Berg i likhet med Spencer, både inom naturens och människans värld. Enligt denna lag hade solsystemets utveckling försiggått. Det var genom en fortgående differentiering, som den nuvarande rika mångfalden och det stränga sammanhanget kommit till stånd. Samma utveckling fann man också inom växt- och djurvärlden. Genom en fortskridande individualisering utvecklade sig ur den jämförelsevis likartade grodden en rik mångfald av delar, vilkas olikhet blev allt skarpare utpräglad, men vilkas beroende av varandra i samma mån också blev allt innerligare.

På samma sätt försiggick också enligt Berg samhällslivets utveckling. Från en ursprungligen likartad begynnelse hade mänskligheten under sin utbredning på jorden fördelat sig i en allt rikare mångfald av folk och tungomål men också visat en allt starkare inre förbindelse, allt mer närmat sig målet att utgöra en enda sammanhängande organism. Vad innebar den sociala utvecklingen, vad var "mänsklighetens stora trygga framåtskridande" om inte just helheten av de enskildas små otåliga kraftansatser? Hur oändligt obetydliga var för sig dessa än kunde synas, måste Fridtjuv Berg, då han blickade tillbaka över ett sekel, gripas av förvåning över snabbheten i utvecklingen.⁵³

Även inom det kroppsliga och andliga arbetet hade enligt Berg en stigande specialisering ägt rum. I det s. k. naturtillståndet hade var och en själv varit tvingad att förrätta alla de arbeten, som var av nöden för hans livsuppehälle. I modern tid hade dock näringslivet genom arbetsfördelning grenat ut sig i en stor mängd olika yrken och verksamheter. Även i politiskt avseende hade samhället från början varit en i det närmaste likartad, löst sammanhängande massa; framåtskridandet hade bestått i en allt mångsidigare för-

delning av de offentliga förrättningarna. På samma sätt företedde även det vetenskapliga och konstnärliga arbetets utveckling en stigande individualisering men på grund därav även ett allt djupare inre beroende och sammanhang.⁵⁴

Som sextonåring skrev Fridtjuv Berg: "Så går werlden framåt på sin stora väg till ljuset, till sanningen och till Gud". *Ett* levde och skulle leva i evighet, nämligen törsten efter sanning och ljus.⁵⁵ Och däri kunde även den mogne Fridtjuv Berg instämma.

D. Politiken.

Grunden för Bergs politiska intresse. Fridtjuv Berg hade ett tidigt väckt intresse för allmänna frågor. Då han var femton år gammal, skrev hans äldre bror Axel, att Fridtjuv talade med honom om "tidningar och riksdagsmannaval", något som Axel inte hade "det ringaste" reda på.⁵⁶ För att få en uppfattning om grunden för detta intresse kan man läsa två tidningsartiklar av Berg, den ena skriven då han var sexton år, och den andra då han var trettonio.

I den första artikeln, "Om folkupplysning", gör den unge skribenten en utredning av sambandet mellan bildning och politik genom tiderna. I österlandet hade den offentliga bildningens mål i forna dagar, framhöll han, varit att göra alla till tjänsteandar åt despoten, som måst skydda sig med en livvakt. Under medeltiden hade bildning och makt förenats i kyrkan. Klostren hade blivit slott, "der de högärewördiga fäderna göddes". Under nya tiden hade målet blivit att "bilda aristokrater". Därvid hade den ringaste arbetare med sin penning fått bidra till de rika herresönernas bildning. Men "i western" hade det under 1800-talet blivit annorlunda. Alla medborgare var där likaberättigade i politiskt och religiöst hänseende. I Amerika hade bildningen blivit allmänhetens egendom, just därför att denna allmänhet var styrande. Gud hade

⁵⁰ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 25 f. — Jfr min framst. s. 19 f.

⁵³ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse (Trettonde allm. svenska folkskoll.-mötet 1903 s. 12).

⁵⁴ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 27.

⁵⁵ Sign. Balder [FB]. Norrköpings Tidn. 17/10 67.

⁵⁶ Axel Berg till FB 13/10 66.

inte givit "en swärd och sköldemärke, ej heller *en annan* bibel och prestkappa". Nej, alla dessa samhällsklasser var inte uppfunna av Gud eller naturen. Det hade funnits en tid, då nationerna som omyndiga måst styres av sina förmyndare, adeln och prästerskapet, ytterst representerade av regenten och kyrkofursten. Men förhållandena var inte längre desamma som tidigare. Det hade inträtt förändringar, och vilken var orsaken härtill? "Hvad annat, än upplysningen?"⁵⁷

Även i den andra artikeln, som handlade om Siljeström och var betitlad "En folkupplysningens förkämpe", betonas det politiskt-pedagogiska sambandet. Författaren framhåller, att Siljeström funnit det högre undervisningsväsendet i Amerika vila på en helt annan grund än i Europa. I gamla världen hade man i århundraden haft storartade universitet och högre läroverk, för vilkas underhåll man dock utan vidare ansett sig kunna beskatta hela folket, trots att de företrädesvis kommit de högre klasserna till godo. I Amerika hade folkundervisningens utveckling allt ifrån början varit grundad inte på "filantropismens utan på *medborgerlighetens* grundtanke". En kraftig orsak till det amerikanska skolväsendets blomstring hade Siljeström funnit däri, att det understöddes av den i nya världen rådande självstyrelsen, som gjorde varje medborgare till sin egen förmyndare. Denna smak för egen prövning stod i bjärtaste motsats till "den blinda auktoritetsdyrkan", som i Sverige rent av predikades som en dygd. Det var i Amerika inte bara frågan om att reducera procenten av icke läs- och skrivkunniga till noll utan att göra det största möjliga antalet medborgare till "*tänkande, d. ä. självständigt tänkande människor*".⁵⁸

Siljeström hade inte förmått "ackommodera sin frisinna uppfattning efter de hos oss gällande preussiska mönstren". Hans motion om en för alla samhällsklasser gemensam bottenkola samt dennas frigörande från domkapitlens välde fann Berg "synnerligen märklig".⁵⁹

⁵⁷ Sign. Balder [FB], Om folkupplysning. Norrköpings Tidn. 17/10 67.

⁵⁸ FB, En folkupplysningens förkämpe. SvL 1890 s. 534. — Siljeströms synpunkter på Förenta staterna som ett föregångsland delades av S. A. Hedin. Se [Hedin] 1868, Kap. Framstegspartiet och folkskolan.

⁵⁹ FB, En folkupplysningens förkämpe. SvL 1890 s. 534. — Jmf 1867, MAK 137 av Siljeström ang. folkskoleundervisningen. Avtryckt i ÅSU 32 s. 133 ff.

En del tankar är gemensamma i dessa artiklar: protesten mot de högre klassernas privilegier på bildningens område, kravet på en med det demokratiska statsskicket sammanhörande uppfostran till självständighet, tron på folkundervisningen som verktyg i den sociala utjämnings- och uppfostringsprocessen samt sekularisationskravet. Dessa liberala idéers praktiska utformning för Sveriges vidkommande var grunden för Fridtjuv Bergs politiska intresse hela livet igenom. För honom var pedagogik och demokrati två sidor av samma sak.⁶⁰

Politisk utveckling. Då Fridtjuv Berg som skolpojke i Norrköping legat sjuk, hade doktorn förbjudit honom att läsa annat än det som var "roligt". Fridtjuv ansåg sig därför ha rätt att åtminstone få se efter vad "riksdagsgubbarne" hade för sig.⁶¹ Hans politiska intresse hade väckts under kampen för representationsreformens genomförande.⁶² Han hade i samband därmed som fjortonårig skrivit en uppsats betitlad "Den svenska adeln och dess sista dag". "Liksom jag", skrev Axel Berg till sin bror "är du säkerligen glad och fröjdar dig i din själ öfver representationsreformens framgång".⁶³ S. A. Hedins broschyr "Hvad folket väntar af den nya representationen" hade Fridtjuv läst med livligt intresse; han var redan nu "en ivrig demokrat".⁶⁴ I norrköpingsskolan hade det varit på tal att ordna en "fältmanöver" tillsammans med folkskolebarnen. Lycisterna "rynkade förnämt på näsan" åt detta. Men en lärare vid namn Hjärne hade gjort klart för dem, hur de framdeles i dessa de lägre folkklassernas barn kunde få se inte bara sina likar utan sina förmän. I en uppsats om "Sommaren 1866" skrev Fridtjuv Berg om de viktigaste politiska händelserna under ifrågavarande tid. Något år senare då han på grund av sjukdom måst avbryta sin skolgång, hade han i Norrköping på genomresa uppsökt Hjärne och då med honom talat "om valstriden".⁶⁵

Den unge Fridtjuv Bergs vänsterorientering kommer till synes

⁶⁰ Samuelsson till FB 24/9 88.

⁶¹ FB till AB 9/2 67.

⁶² FB, Adolf Hedin och folkskolan. SvL 1905 s. 849.

⁶³ Axel Berg till FB 10/12 65.

⁶⁴ FB, Adolf Hedin och folkskolan. SvL 1905 s. 849.

⁶⁵ FB till AB hösten 66 (trol.), 8/9 67 o. 19/1 69.

bl. a. däri, att han ogillade en skolkamrats far för dennes "antipati mot frihandeln". Och han hade i tysthet förargat sig över att en lärare talat med djupaste ringaktning om vänstern. Sanningshalten i "det allmänna pratet om (de danska) vänsterförarnas uselhet" hade han tillfälle att kontrollera under sin vistelse i Danmark. Han hade då funnit, att det var förtal av alldeles samma slag som i Sverige mot S. A. Hedlund. Denne skulle ju drivas av "taburettfeber". Det fanns personer bland de svenska liberalerna och väl också i den "forenede venstre", som Fridtjuv Berg inte kunde tro på, men han ansåg, att så snart det inom ett parti fanns hederliga och begåvade medlemmar, kunde inte detta i det hela drivas av simpla bevekelsegrunder. Det fanns inom vänstern sådana män.⁶⁶

I början av 1880-talet kom Berg till Stockholm som lärare och fick snart rykte om sig att vara radikal. Inför riksdagsmannavalet uttalade Dalin 1887 sin glädje över möjligheten att få in duktiga folkskollärare i riksdagen. Berg var föreslagen som kandidat.⁶⁷ Men han bedömde utsikterna att göra något för folkskolan som ganska små. Folkskolevännernas arbete måste där i allmänhet vid dåvarande tidpunkt inskränka sig till att söka avvända mot folkskolan fientliga beslut.⁶⁸ Han ansåg, att kritiken ute i landet var mera fientlig mot folkskolan, än vad stockholmslärarna hade reda

⁶⁶ FB till hemmet 30/9 66, 14/7 73 o. 10/11 73.

⁶⁷ År 1886 blev FB på initiativ av Hjalmar Branting uppställd som kandidat vid ett fyllnadsval till andra kammaren men trädde då tillbaka för publicisten Ernst Beckman (SFH IV s. 383). Året därpå blev FB vald vid de ordinarie höstvalen. Han var uppsatt på en av frihandlarlistorna, men då dessa kasserades (Om striden kring "Ångköks-Olle" se Carlson—Rosén s. 561 f), blev FB vald först vid 1890 års andrakammarval. — De principiella skillnaderna mellan liberalism och socialism var till en början inte skarpt utpräglade. När det svenska socialdemokratiska partiet bildades vid en kongress 1889, antogs ett program, som till stor del utformats av Branting. Det upptog bl. a. allmän rösträtt, enkammersystem, yttrande-, tryck-, förenings- och församlingsfrihet, åtta timmars arbetsdag, gemensam och kostnadsfri undervisning i statsskolor, arbetarskydd, ålderdomspensionering, mellanfolkliga skiljedomstolar samt avskaffande av den stående hären och statskyrkan. Det var ingenting av allt detta, säger Gerdner, vilket inte kunde stå på ett liberalt program. Mycket skulle komma att genomföras av liberaler och socialdemokrater i samverkan. — Branting invaldes i riksdagen 1896 på en liberal lista i Stockholm (Gerdner, Branting och liberalerna. Upsala Nya Tidning 23/11 1960).

⁶⁸ Liberalerna fick under hela 1880-talet föra "en hopplös kamp mot en

på. För Berg och Hammarlund var utsikterna mindre än för andra att kunna vinna gehör för sådant som avsåg skolans bästa. "I hafven, som Du väl vet, under de sista veckorna blifvit utskrikna som de ursinnigaste radikaler och samhällsfördärfvare", skrev Dalin. "Du synes till och med som den farligaste". Men så förskräcklig som Berg blivit målad "under valgrälet", hade Dalin inte lärt känna honom och hoppades, att inte folkskolan skulle förlora Berg genom politiken. "För oss skolmän är du omistlig".⁷⁰

Fridtjuv Berg bekräftade själv sin radikalism. Han påpekade, att man bland liberalerna kunde urskilja den radikala och frikyrkliga gruppen. Själv sade han sig tillhöra den förra.⁷¹ Denna åttiotalsliberalism var en direkt utlöpare av 1860-talets nyliberalism,⁷² vars klassiska dokument var Adolf Hedins skrift "Hvad folket väntar af den nya representationen" från 1867. Berg sammanträffande nu med radikaler som Knut Wicksell, Carl af Geijerstam och Aug. Strindberg, samtliga liksom Berg medarbetare i "Tiden", ett fackföreningsorgan med Hjalmar Branting som redaktör.⁷³

Inför riksdagsmannavalet gjorde de liberala kandidaterna 1886 politiska uttalanden. Fridtjuv Bergs återfinnes i "Vensterkandidaternas program". Som folkskoleman kom han att i detta programblad syssla med folkbildningsproblemens skolpolitiska sida.⁷⁴ Han framhöll, att intresset för folkskolan måste bli större. Statsmak-

ultrakonservativ första kammare, som omutligt stoppade varje reformförsök" (Richardson s. 276).

⁷⁰ Dalin till FB 26/9 87. — Om stockholmsöverlärarnas fruktan för FB se Broström, Levnadsminnen. ÅSU 71 s. 111.

⁷¹ Utkast till ett diskussionsinlägg av FB i brev från honom till Hjertstedt 28/2 86. — Richardson lämnar ett urval på ett trettiotal unga kulturella och politiska radikaler under 1880-talet, valda bland "opponenter", socialister, verandister, "ättitalister" jämte några övriga, bland vilka återfinns FB och Emil Hammarlund. (Richardson s. 436 f).

⁷² Richardson s. 275.

⁷³ "Tiden" utkom i Stockholm som daglig tidning 1883—85, red. av K. P. Arnoldson; som varannandagstidning 1885—86, från juni 1885 med undertiteln Fackföreningarnas organ, red. av Hj. Branting (Svensk uppslagsbok).

⁷⁴ Att folkbildningsfrågan var viktig även för andra liberaler än folkskollärare med denna åskådning, framgår av att Dagens Nyheters chefredaktör R. Wall bidrog med startkapital, då Svensk Läraretidning grundades 1881 (Hj. Berg 1942 s. 107).

terna hade under en lång följd av år varit så gott som enbart upptagna av ekonomiska och militära spörsmål, och undervisningsfrågan hade kommit i en kris. Han pläderade för uppbyggnaden av ett enhetligt skolsystem, så att den lägre skolan verkligen blev den lägre, dvs. grunden, den högre skolan åter verkligen den högre, dvs. överbyggnaden. Berg skulle ofta återkomma till detta tema, då det utgjorde den djupaste orsaken till hans deltagande i det politiska livet. Det beklagliga var, menade han, att flera av de ledande männen på det högre skolväsendets område var bestämda motståndare till en för alla klasser gemensam barndomsskola. "De lärda skolkarlarnas gyckel" förklarade inte "det outrannsakliga och obestämbara något, som man kallar *folkbildning* och alltid officiellt omtalar med djupaste vördnad men aldrig definierar".⁷⁵

Bergs vänsterorientering kommer också fram i hans inställning till kungahuset. Då han som seminarist vistades i Göteborg, hade man vid ett tillfälle sjungit kungssången — "med *blottade* huvuden, Gud bevars!" Han klagade för modern på "den där välsignade kungligheten", som skulle vara med överallt. Han betecknade Grundtvigs sång om "kongehånd og folkestemme, bægge stærke, bægge fri" som en "barnslig konglig-folkelig idyll".⁷⁶

Fridtjuv Berg var heller ingen kungabeundrare senare i livet. Belysande för hans inställning är en skildring av ett besök hos den svenske monarken. Tillsammans med andra medlemmar av en statlig uppfostringskommitté⁷⁷ hade han varit i audiens hos Oscar II. Denne hade därvid sagt, att när han var ung, hade han uppfostrats i den tron, att folkskolan skulle vara någonting gott och bra, den skulle bidra till folkets lycka och förbättring. "Men, mina herrar, *detta har visat sig vara en illusion*", citerade Berg monarken, som också framhållit, att barnskyddslagen mot fabriksarbete varit orsaken till ligor. "Vi hafva i välmening gått alldeles för långt i humanitet." Biskop Billing, kommitténs ordförande, som enligt Berg under audiensen instämt i klagomålen mot folkskolan, hade menat,

⁷⁵ Vensterkandidaternas program s. 24 f.

⁷⁶ FB till hemmet 10/11 73 o. 8/11 74.

⁷⁷ Här avses den kommitté, som efter en motion av FB vid 1896 års riksdag tillsatts för utredning av frågan om uppfostran av vanartade barn och minderåriga förbrytare. Om ärendets behandling se SFH IV s. 197 ff.

att "en återgång till mera stränghet skulle göra godt". Bergs huvudsakliga behållning av audiensen hade varit "en känsla af djupt medlidande, ett starkt intryck af hvilken anakronism det moderna konungadömet är, med en regent så hjälplöst tillspillogifven åt kortsynta och illvilliga örontasslare".⁷⁸

Fridtjuv Berg sökte till en början hålla sig "så långt undan som möjligt" i politiken. Det var andra som ville skjuta fram honom i teten, skrev han till föräldrarna 1890. Så hade det varit några som föreslagit, att han skulle bli redaktör för tidningen "Den nya tiden". Det var hans föresats att i sina uttalanden vara så moderat som möjligt, något som gjort, att han bland de vänsterradikala gick under benämningen "beskedlighetsmakare". Föräldrarna borde inte av tidningarnas notiser få den uppfattningen, att han var "alldeles drunknad" i politik och inte kunde tänka på annat. Han var tvärtom "kogubbelugn" inför de politiska striderna.⁷⁹

I fråga om tidningar höll sig Berg "med hela den liberala färgskalan: gråaste tonen Aftonbladet" — "mitt Aftonblad" — "och så i allt rödare schatteringar: Dagens Nyheter, Stockholms-Tidningen och Socialdemokraten".⁸⁰

Inte ens som riksdagsman — från 1891 — blev Fridtjuv Berg till en början någon riktig partigångare. Han var, skrev han några år senare, i politiskt avseende känd för att vara "ett sådant där lös-får", betraktad av såväl liberaler som socialdemokrater "ibland som

⁷⁸ BK IX s. 87 f. — Oscar II "bemöttes med vederbörlig underdånighet och i vissa fall med en servilitet, som omöjlig kan ha uteslutit falskhet och förljugenhet" (Richardson s. 43); se avsnittet Oscar II — det officiella livets överbud, ibid. s. 35 ff).

⁷⁹ FB till föräldrarna 2/8 90.

⁸⁰ Ibid. — Som motsats till den av FB representerade vänsterradikalismen får man sätta den politiska konservatismen. I 1880-talets riksdagspolitik innebar denna senare "en negativ inställning till demokrati och parlamentarism — konungens prerogativ och regeringens oberoende av riksdagsopinionen hävdades och kraven på utvidgning av rösträtten avvisades — en stram hållning gentemot Norge i unionsfrågan, protektionistisk tullpolitik och positiv inställning till skärpning av strafflagstiftningen beträffande samhällsomstörtande agitation. Vördnad för de historiska traditionerna och de stora minnena, rojalism och fosterlandskärlek, förnöjsamhet och gudsfruktan var de samhälleliga dygderna" (Richardson s. 80).

en opålitlig och oberäknelig herre, ibland Gudskelov väl oftast såsom en beskedlig tok", som menade väl, fast han inte riktigt visste, var han var hemma.⁸¹ Fridtjuv Berg var 1893 ledamot av den s. k. folkriksdagen.⁸²

Under riksdagen 1895 bildades ett radikalt parti, Folkpartiet, med en lösning av rösträttsfrågan som samlade programpunkt. Detta parti tillhörde Berg från dess uppkomst.⁸³ År 1900 bildades av detta parti och två liberalt sinnade vildeggrupper det Liberala samlingspartiet. Vid 1903 års riksdag blev detta det största i andra kammaren, och dess ställning stärktes ytterligare vid valet 1905.

Berg betraktade sig som "dilettant" i alla frågor utom de pedagogiska och skolpolitiska.⁸⁴ Det var också i debatterna på dessa områden, som han förskaffade sig sina ovänner, som han hade "gott om".⁸⁵ Men det var genom sin sakkunskap i dessa frågor, som han 1905 av Karl Staaff kallades till ecklesiastikminister.⁸⁶

Så kom då detta år för första gången en samling liberaler till kungens bord. Pressen reagerade på olika sätt inför valet av ecklesiastikminister. Med Bergs utnämning slog den hänsynslösa radikalismen sitt stora slag, ansåg man på konservativt håll. Det var en "ohöjd oanständighet", en öppen kränkning av landets prästerskap att som dess främste målsman sätta en man, som i den "renaste oförståelse" för dess intressen aldrig sökt annat än att undergräva

⁸¹ BK IV s. 48.

⁸² SFH III s. 4. — Om folkriksdagarna, som skulle vara en representation för hela folket till skillnad från den lagliga, som endast ansågs företräda en bråkdel av befolkningen, se Spångberg II s. 60 ff och Fridholm i Statsvetenskaplig tidskrift 1927.

⁸³ Fridtjuv Berg. Några minnesblad s. 21.

⁸⁴ BK IX s. 81.

⁸⁵ Ibid. s. 84.

⁸⁶ FB hade, då han 1905 blev statsråd, varit förste suppleant i AK:s första tillfälliga utskott (skolutskottet) 1893 och ledamot av samma utskott 1894—96, ordf. i fjärde tillfälliga utskottet 1897—1901, ordf. i andra tillfälliga utskottet 1902, ordf. i första tillfälliga utskottet 1903—05. Såsom ordförande i dessa utskott hade han "med sin kända grundlighet" avfattat alla utlåtanden. 1896—99 hade han varit ledamot av det särskilda utskottet för frågor om vanartade barn och 1904 ledamot i det särskilda utskottet för frågan om läroverksreformen (Franzén 1930 s. 173 f).

ståndets sociala och auktoritativa ställning.⁸⁷ Staaff hade med sitt val av minister för kyrko- och skolärenden kastat en handske mot allt vad högre kultursträvanden hette, framhöll Nya Dagligt Allehanda. Bergs hela synkrets var den inskränkte och radikale seminaristens.⁸⁸ För kyrkan var hans namn snarare en utmaning än ett program.⁸⁹ Han skulle komma att föra fram folkskolefrågan i en så radikal riktning som möjligt, antagligen med skilsmässa mellan kyrka och skola som följd och möjligen med kristendomsundervisningens utbytande mot — religionsundervisning.⁹⁰ Göteborgs Aftonblad förvånade sig över att man över huvud kunnat tänka sig Berg som den högste vårdaren av landets andliga kultur.⁹¹

I liberala och andra vänsterorienterade kretsar ansåg man dock, att valet av ecklesiastikminister hedrade Staaff.⁹² Bergs kulturella frisinne och varma bildningsnit utlovade ett gediget arbete.⁹³ Hans namn var ett löfte åt demokratin och åt den riktning, som ville bygga allt reformarbete på en folkupplysning, som gick på djupet och bredden.⁹⁴ Den svenska vänstern hade på en framskjuten plats på sitt program uppställt folkskolans frigörelse från de kyrkliga banden.⁹⁵ Många av folkets lärare hade i åratal "suckat" efter skolans befrielse från kyrkans förmyndarskap.⁹⁶ På arbetarhåll såg man ingen bättre skickad att genomföra de stora folkskolefrågorna än den nye ecklesiastikministern. Man kunde nu vänta sig att få skolan löst ur "kyrkans fjättrar".⁹⁷

Fridtjuv Berg förstod, att det skulle ta tid att få de reformer ge-

⁸⁷ Köpings-Posten 9/11 05, ledaren.

⁸⁸ Nya Dagligt Allehanda 8/11 05, ledaren.

⁸⁹ Vårt Land 8/11 05, ledaren.

⁹⁰ Nya Wexjö-Bladet 8/11 05, ledaren.

⁹¹ Göteborgs Aftonblad 8/11 05, ledaren.

⁹² Falu Kuriren 8/11 05, ledaren.

⁹³ Upsala Nya Tidning 8/11 05, ledaren.

⁹⁴ Vesternorrlands Allehanda 9/11 05, ledaren.

⁹⁵ Göteborgs-Posten 8/11 05, ledaren.

⁹⁶ Karlstads-Tidningen 8/11 05, ledaren.

⁹⁷ Ny Tid 8/11 05, ledaren. — Efter FB:s andra statsrådsperiod skrev Anna Sandström, att han var den ende inom Staaffska regeringen, som åtnjöt aktning från alla partier (Anna Sandström till Otto Andersson 2/3 1916. Cit. i Grauers s. 424).

nomförda, som han eftersträvade. Han citerade den tyske pedagogiprofessorn W. Rein, som återgav talesättet, att det i Tyskland tog två århundraden att avskaffa en dumhet, ett för att inse den och ett för att undanröja den.⁹⁸ Vad skolreformen angick, fick man arbeta inte för sina barn utan för sina barnbarn.⁹⁹ N. O. Bruce¹ påpekar, att det inte var Fridtjuv Bergs önskan, att hans program skulle genomföras genom något alltför våldsamt ingrepp i skolorganisationen. Han ville hellre komma fram på övertygelsens väg. Det var orsaken till det intensiva upplysningsarbete, som han bedrev hela livet igenom.²

Berg misstänktes att i sina strävanden drivas av "den krassaste klasspolitik". "Icke ens änglatungor" skulle ha kunnat övertyga andra kammaren om annat, skrev han efter några års erfarenheter som riksdagsman. Hans eget medvetande om motsatsen betydde ingenting. Allt vad han sedan kunde finna på att säga i skolfrågor var "dödt och maktlöst". Han konstaterade omöjligheten av att "gå bröstgänges tillväga".³ Det gällde att föra en stegpolitik, där svaret på frågorna genom deras inre organiska utveckling till slut skulle mogna fram.

Rösträtts- och värnpliktsfrågorna. Då Fridtjuv Berg som nitton-årig deltog i skarpskyttekårens årsmöte i Finspång, blev han illa berörd av att korpralen för en grupp utsågs av kompanichefen — han skulle enligt bestämmelserna väljas av manskapet. Men bland de "slavsjälar", som var på mötet, fanns ingen med det mod, som behövdes för att begära votering och på så sätt få till stånd ett anständigt val.⁴ Fridtjuv reagerade som god demokrat mot detta.

Kravet på allas medbestämmanderätt gjorde sig alltmer gällande i de politiska diskussionerna. Berg konstaterade på 1890-talet, att arbetarklassen inte hade någon enda representant i riksdagen.⁵ Då

⁹⁸ FB, En pedagogie professor. SvL 1894 s. 670 — Se Rein s. 35.

⁹⁹ BK IX s. 32.

¹ N. O. Bruce, skolman. Om hans verksamhet se SFH IV s. 510.

² SvL 1916 s. 227.

³ BK IX s. 113 f.

⁴ FB till AB 27/3 70.

⁵ 1893, AK III: 33 s. 40.

P. P. Waldenström i en debatt i andra kammaren anmärkte, att arbetarna inte tillvaratog sina intressen i skolfrågor genom att besöka kyrkostämmorna,⁶ invände Berg, att de där inte hade någon rösträtt, som betydde något.⁷ Tre fjärdedelar av Sveriges myndiga män var politiskt rättslösa.⁸ Berg betraktade inte penningstrecket som någon garanti för mognad.⁹ Han ansåg det vara en orättvisa mot kroppsarbetarna, att redareklassen hade flera representanter i riksdagen men sjömansklassen inga.¹⁰ Fridtjuv Bergs strid för allmän rösträtt gällde även kvinnorna. Redan på 1880-talet fick han tack, för att han "så käckt stridt för kvinnans rösträtt".¹¹ Det var hela folket, som borde komma i åtnjutande av de medborgerliga rättigheterna. Berg påpekade, att krigsministern 1891 framhållit, att man måste ha massorna med sig, och han delade denna uppfattning. Men då fick man också se till, menade han, att man fick massorna med. Och det var orimligt, så länge de inte hade rösträtt.¹²

Motståndarna till den allmänna rösträtten krävde enligt Berg garantier för att denna rättighet inte skulle komma att missbrukas.¹³ Man fruktade, att ett folkvälde skulle urarta till pöbelvälde. Allmän rösträtt kunde man dock inte undkomma, ansåg han. "Finurligt utfunderade konstgrepp" att neutralisera den skulle aldrig lyckas i längden. Det fanns mot det befarade pöbelväldet ingen annan verklig bot än att söka utrota pöbeln. Så länge det inom ett folk fanns massor av råa och okunniga människor, "av supare och ölplimplare, av alkoholister och syfilister", svävade samhället i fara,

⁶ 1892, AK III: 36 s. 27.

⁷ Ibid. s. 39 f.

⁸ 1891, AK I: 16 s. 11.

⁹ 1893, AK IV: 38 s. 65 f.

¹⁰ 1891, AK IV: 41 s. 6 f.

¹¹ Janny Olsson till FB 9/1 86. — FB talade i likhet med Eneroth (SFH III s. 43 f) för kvinnliga skolrådsledamöter (Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888 s. 150). — FB tänkte sig även möjligheten av kvinnliga präster (1908, AK III: 43 s. 56).

¹² 1891, AK IV: 45 s. 19 ff.

¹³ Richardson framhåller, att inom den konservativa politiken det kanske viktigaste argumentet mot liberala tankegångar var traditionalismen (Richardson s. 87).

¹⁴ Anförande av FB i Stockholms liberala valmansförening d. 4/9 1902 (I: Fridtjuv Berg. Några minnesblad s. 43 f).

vare sig man gav folket rösträtt eller inte. Den enda garanti mot den allmänna rösträttens missbruk var ett nyktert och sedligt, intelligent och bildat, i kroppsligt och andligt avseende sunt utvecklat folk.¹⁴ År 1890 bildades Sveriges allmänna rösträttsförbund. I spetsen för detta stod David Bergström,¹⁵ men efter några år inträdde även Karl Staaff och Fridtjuf Berg i ledningen.¹⁶

Berg önskade inte slita tvisten mellan dem som ansåg demokratin som ett ont, som man i det längsta borde undvika, och dem som betraktade den som något gott, som de längtade efter och kunde vänta de bästa resultat av. Han sade sig endast ta fasta på det som var visst, nämligen att under loppet av 1900-talet, sannolikt i dess början, det politiska strecket skulle falla, och han frågade sig, vad detta skulle komma att betyda för den samhällsklass, som närmast berördes. Frågan gällde för dessa människor inte bara, att de kommit i besittning av en makt, som de förut inte ägt. Det gällde snarare, att de nu ställts inför uppgifter, som tidigare ombesörjts av andra men vilkas lösning nu krävde allas medverkan. Man kunde inte längre sticka sig undan i massan, utan man måste själv överta sin del av arbetet och ansvaret. Den som tog detta på allvar, skulle nog snart märka, att de nya förmånerna också ställde krav, som man dittills inte anat och som fordrade en personlig utveckling och bildning, som man förut inte ägt. Fridtjuf Berg avsåg här en folkbildning, som inte stannade vid ett innötande under barndomsåren av vissa yttre färdigheter och minnesläxor utan som "odlar och skärper tanken samt verkar värmmande och renande på sinnelaget och samfundsan".¹⁷

1900-talet betecknade Berg som demokratiens århundrade.¹⁸ I ett brev till fadern 1902 sade han sig tro, att den följande treårsperioden inte skulle gå till ända, utan att beslut om en verklig rösträttsreform blivit fattat. Att sedan kasta omkull detta beslut var nog mer än motståndarna förmådde, ansåg han.¹⁹ Hade det dittills gällt

¹⁴ David Bergström, fil. dr., journalist, riksdagsman, ordf. vid 1896 års folkriksdag, statsråd i Staaffs ministärer m. m.

¹⁵ Franzén 1930 s. 173.

¹⁷ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse (Trettonde allm. svenska folkskoll.-mötet 1903 s. 19 f).

¹⁸ Ibid, s. 19.

¹⁹ FB till AB 7/8 02.

att hos folkets stora massa inskräpa undersåtens plikt mot överheten, började nu efter hand samhällslivet att i undersåtens ställe i allt större utsträckning lämna rum för en politiskt fullmyndig medborgare. Detta var resultatet av en lång samhällsutveckling. Världshändelserna omkring år 1800 hade enligt Berg i alldeles särskild grad gjort sinnena mottagliga för stora och omskapande tankar. Franska revolutionen hade ut över Europa slungat kraven på allmän medborgarrätt.²⁰ Även i Sverige hade dessa krav under århundradet växt sig allt starkare. För Berg blev rösträttsfrågan landets politiska livsfråga. Man måste få till stånd en andra kammare, som uttryckte folkets vilja. Han beklagade, att den svenska författningen inte kände det slags vädjan, som heter folkomröstning.²¹

1700-talets Frankrike karakteriserades av Fridtjuf Berg som "ett samhälle styrdt av utsväfvande krönte rouéer, af deras fräcka gunstlingar och mätresser, af en skamlös och lättfärdig adel, inom hvilken rikedom, inflytelse och yppighet gingo i arf tillsamman med öfversitteri, snikenhet och andlig vanmakt, ett samfund, som t. o. m. den konservativaste i våra dagar skulle sky såsom en röfvarekula".²² Detta samhälle hade brutits sönder av den franska revolutionen. Denna hade inte bara kommit med krav på rättigheter för alla medborgare utan även betonat folkets skyldigheter i form av bl. a. allmän värnplikt.²³

I Sverige hade man visserligen vid sidan av yrkeshären allt ifrån 1808—09 års krig haft en värnpliktig ungdom. Men dess roll hade enligt Berg i huvudsak endast varit att utgöra en passiv massa, som stod och gick och vände sig på kommando. Den enskildes plikt hade

²⁰ FB, Kroppslig och andlig kultur. SvL 1913 s. 424.

²¹ 1907, AK IV: 53:3 s. 5 ff. — FB gav 1906 ut Tänk själv i rösträttsfrågan. Skriften har följande rubriker, som ger en antydning om innehållet: Högern på de demokratiska vägarna; Valrättsreformen och valsättsreformen; Saklig upplysning och självständig prövning; Riksdagsvalens förhållande till fyrskalan; Är det proportionella valsättet enkelt eller invecklat? Proportionsvalen såsom avspeglingsmetod; Äro majoritetsvalen orättvisa och proportionsvalen rättvisa? Kamrarnas olika uppgifter; Den svenska högerns politiska pessimism.

²² FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 31.

²³ FB, Kroppslig och andlig kultur. SvL 1913 s. 424.

varit blind mekanisk lystring. Det personliga initiativet hade funnits endast hos den militära ledningen.²⁴

Med den allmänna värnpliktens genomförande i början av 1900-talet kom förhållandena på det militära området att förändras. De fordringar, som måste ställas på en modern svensk soldat, kunde inte uppfyllas av en automat, hur långvarig och maskinmässig dressyr han än varit underkastad. Vad som enligt Berg nu fordrades var inte blinda nummer i ledet utan utvecklade personligheter med "vaken blick och odlad själ". Man talade också i den moderna militära utbildningen mindre om exercis men så mycket mer om soldatskola, soldatutbildning och soldatuppföstran. Automaten måste vika för människan även på detta område.²⁵

Övergången från knektdressyr till värnpliktsuppföstran aktualiserade frågan om kasernen som uppföstringsanstalt. Berg konstaterade, att denna i alla tider varit "en råhetens och lasternas växelundervisningsskola". Kasernerna var på hans tid inte anstalter för föstran. Men vad de inte var, det skulle och måste de bli. De nya fordringar på personlig utveckling, som den allmänna värnplikten uppställde, gällde inte bara värnpliktsåldern utan också alla de åldrar, på vilka den var en fortsättning. Den s. k. fälthögskolan skulle komma att stanna vid att vara ett klingande ord, om den inte kunde byggas på den fasta grund, som blivit lagd i folkskolan och dess fortsättningsanstalter.²⁶

Folkskolläraren och politiken. I början av 1880-talet framhöll Fridtjuv Berg i ett brev till redaktionen för Svensk Läraretidning, att Sveriges allmänna folkskolläraryörening genom sitt nya organ inte skulle kasta sig in i partipolitiken; det kunde inte annat än skada folkskolans sak.²⁷ Detta manade till försiktighet, även då det gällde den enskilde läraren. Frågan diskuterades i en brevväxling mellan Berg och folkskollärare F. W. Samuelsson i Sandviken.²⁸ En

²⁴ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse (Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1903 s. 17).

²⁵ Ibid. s. 17

²⁶ Ibid. s. 18.

²⁷ Odat. brevkast av FB 1882 (trol.).

²⁸ Samuelsson m. fl. utgav 1879—80 Folkskoletidskrift för Gefleborgs län.

lärare skulle sköta sitt, ansåg Samuelsson. Om Berg försökte uppträda som "politisk kannstöpere", skulle han bestämt komma att göra "ett hiskeligt fiasko".²⁹ Berg försäkrade, att han inte tillhörde något slags parti utan var en "stillsam bokmal". Men Samuelsson misstänkte i alla fall, att Berg var en "politiserande skollärare". Mer och mer trodde han sig ha skäl att i honom se en person, som "till hvad pris som heldst vill bli bemärkt och därför trädt inom arbetareläget".³⁰

Det var många som i likhet med Samuelsson ansåg, att folkskolläraren inte skulle befatta sig med politik, t. ex. National-Tidningen i artikeln "Skolmästareradikalismen".³¹ Även "Föräldrar" protesterade kraftigt i samma tidning i ett öppet brev till folkskolinspektören i Stockholm C. G. Bergman: "Särskildt finner man en viss Berg vara med öfverallt, där det är fråga om att uppvigla massorna".³²

Denne Berg sade sig dock våga tro, att folkskolläraren gärna ville delta i sådana offentliga värv, där han med sina fackinsikter kunde främja uppfostrans sak. Folkskolläraren fikade däremot inte efter att bli anlitad på områden, som för skolans angelägenheter var tämligen främmande.³³ Då Fridtjuv Berg därför tackade ja på kallelsebrev från Anna Retzius till möten för ordnande av arbetsgrupper för barn³⁴ och då han accepterade ledamotskap i en kommitté, som skulle behandla frågan om uppfostran åt minderåriga förbrytare och vanartiga och sedligt försummade barn,³⁵ ansåg han sig göra en insats på områden, där han som folkskollärare var sakkunnig. Ja, än mer; då han en gång kallades till Uppsala för att hålla ett föredrag för verdandisterna, på den tid, då de enligt Berg var "som värst utskrikna kring hela Sveriges rike såsom smittoförande skadedjur",³⁶ gjorde han det för att visa, att en svensk folk-

²⁹ Samuelsson till FB 29/6 85.

³⁰ Samuelsson till FB 24/9 88.

³¹ National-Tidningen 1893 s. 100.

³² Ibid. s. 76.

³³ 1896, AK III: 26 s. 42.

³⁴ A. Retzius till FB 30/11 86.

³⁵ SFH III s. 463.

³⁶ Den radikala studentföreningen Verdandi i Uppsala stiftades 1882; anledningen var ett riksdagens avslag på en motion av K. P. Arnoldson om religions-

skollärare talade till vem han ville och att han var i sin fulla rätt, då han visade sin sympati för en ungdom, som intresserade sig för annat än "brödstudier, punsch och gask" och som hade mod att "våga sitt skinn, d. ä. sina framtidsutsikter, för tankefrihetens, profningsfrihetens, yttrandefrihetens heliga sak".³⁷

I "Folkskolans vän" hade enligt en insändare i Svensk läraretidning³⁸ Fridtjuv Berg klandrats för att han "ehuru skolman hängaf sig åt politisk agitation". Försök hade enligt insändaren gjorts av rektor Fr. Lundgren och hans meningfränder att på denna grund få Berg utesluten ur centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraryörening.

Berg bemötte beskyllningen att vara "en politiserande skollärare" med att framhålla, att även om dagens stridsfrågor naturligtvis inte hade i skolan att göra — de passade inte för barn — måste dock vuxna samhällsmedlemmar, således även lärare som tänkande medborgare vara intresserade av statens angelägenheter. Han betecknade det som barnsligt att söka skrämja bort lärarna från deltagande i det offentliga livet med orden "politik" och "agitation". Det förra betydde helt enkelt samhällets gemensamma angelägenheter och det senare livligt deltagande i någon viss rörelse. Om andra samhällsklasser utan klander fick som det hette "hängifva sig åt politisk agitation", varför skulle då ensamt för en medlem av folkskollärarkåren den politiska verksamheten betecknas som något ovärdigt.³⁹

Berg trodde sig inte kunna uträtta något nämnvärt inom den svenska riksdagen, men också där ville han visa, att folkskolläraren hade sin plats i det medborgerliga livet. Han skulle betrakta sig om inte som folktribun så dock som ungdomstribun; han skulle visa, att folkuppfostringsintresset var en lika viktig samhällsfråga som

friheten. Liberalerna Karl Staaff och David Bergström var båda ordförande i föreningen (Landquist, Skolformer och universitetsliv. I: Svenska folket genom tiderna X s. 114). — Jfr Verdandi genom femtio år. — Om Verdandis syn på folkbildningen som *medel* bl. a. för klass-skillnadernas utjämning och den konservativa studentföreningen Heimdals syn på folkbildningen som *mål*, se Richardson s. 278 ff.

³⁷ FB, Tal på femtioårsdagen. SvL 1901 s. 211.

³⁸ SvL 1895 s. 272 f.

³⁹ FB, Valen till SAF. SvL 1895 s. 283.

någonsin "fabriksintresset, agrarintresset, rust- och rotehållarintresset eller vad de nu allt må heta".⁴⁰

En riksdagsman måste dock sysselsätta sig med frågor, som även ligger utanför hans egentliga intresseområde. Berg trivdes för sin del inte med "slafarbetet på Riddarholmen", som "rätteligen borde återtaga sitt gamla namn Gråbrödraholmen".⁴¹ Hade han följt sina tidigare böjelser hade han säkert stannat på Kungliga biblioteket, som han då ansåg vara "det njutningsrikaste stället i Stockholm".⁴²

I sin skrift om den tyske skolmannen Adolf Diesterweg hade Berg betecknat denne som folkbildningspolitiker. Dagens Nyheter hade raljerat över benämningen, men han sade sig inte kunna finna någon uttrycksfullare och önskade för egen del "utan någon som helst jämförelse med Diesterweg i övrigt" att bli bedömd just som sådan.⁴³

Karl Staaff betecknade frågorna om folkets uppfostran och bildning som politikern Bergs huvudfrågor.⁴⁴ Från och med sin första statsrådstitid hade Berg tillfälle att mera effektivt än tidigare ge sina skolpolitiska planer en praktisk utformning. Med fullföljandet av sitt handlingsprogram genom konkreta åtgärder, då det gällde politik och folkbildning, gjorde sig Fridtjuv Berg från och med denna tid kanske mer än tidigare berättigad till den äretitel han eftersträvade: folkbildningspolitiker. Han ansåg detta ord vara ett uttryck för "en genomgående enhet", som fanns i hans "allt för söndersplittrade verksamhet".⁴⁵

Politiken och personlighetsprincipen. Rektor Schröder på Askov hade betonat, att Grundtvig ansett att den personliga friheten i Danmark före 1848 varit bäst betjänt av kungens envælde men efter 1848 åter av ett ting, valt genom allmän rösträtt. Schröder hade

⁴⁰ FB, Valen till SAF. SvL 1895 s. 283.

⁴¹ BK VIII s. 89.

⁴² FB till föräldrarna 9/6 78. — FB tjänstgjorde en tid som bibliotekarie på det 1885 av Stockholms lärarsällskap upprättade Pedagogiska biblioteket i Stockholm (Sjöholm 1961 s. 188).

⁴³ FB, Tal på sextioårsdagen. SvL 1911 s. 239.

⁴⁴ Staaff i tal på FB:s sextioårsdag. SvL 1911 s. 238.

⁴⁵ FB, Tal på sextioårsdagen. SvL 1911 s. 239.

anfört detta för att visa, hur helt och hållet likgiltigt det var för den sanna friheten, vilken statsförfattning ett land hade.⁴⁶

Även för liberaler Berg stod här frihetsproblemet i brännpunkten. Men i motsats till Schröder ansåg han, att det låg en sanning i bröderna Silverstolpes tanke, att ett lands bildningsskick är betingat av dess statsskick.⁴⁷ Redan i början av 1800-talet hade dessa betonat detta samband: samhällets angelägnaste uppgift var "att bereda människor".⁴⁸ Belysande är Bergs definition av liberalism: liberal är den för vilken personlighetskravets förverkligande är samhällslivets mening och den mänskliga utvecklingens innersta drivkraft.⁴⁹ Ett folks uppfostringspolitik ingick alltid som del i dess allmänna politik. Vad tjänade alltsammans till i fråga om försvar, finanser, näringar, samfärdsmedel osv., om det inte hjälpte människan att bli sund, självständig och rättrådig. I den meningen kunde man säga, att all politik, medelbart eller omedelbart, i grunden borde vara uppfostringspolitik.⁵⁰

De politiska reformernas uppgift var att ordna de yttre betingelserna för en sund fostran. I bildningspolitiken måste personlighetstanken få vara den bestämmande, och i personlighetsprincipen ville Berg se den frisinnade politikens kärna.⁵¹

E. Den sociala frågan.

Frågans vikt. Under 1800-talet skedde steg för steg en stark utvidgning av det offentliga livet. Meddelaktigheten och medansvarigheten i samhällets angelägenheter hade börjat omfatta alla medborgare; svenska folket var på väg att bli "en enda stor offentlig klass".⁵²

Men utvecklingen var bara påbörjad. På 1880-talet talade Frid-

⁴⁶ FB till hemmet 10/11 73.

⁴⁷ FB, Högskola och folkskola. SvL 1911 s. 908. — Jfr G. A. Silverstolpe, Ideer om Uppfostringsverkets förhållande till staten. ÅSU 18 s. 10 ff.

⁴⁸ FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 350.

⁴⁹ Faksim. i Grauers s. 423.

⁵⁰ FB, De frisinnades uppfostringspolitik s. 9 ff.

⁵¹ FB, De frisinnades uppfostringspolitik s. 9 ff.

⁵² FB, Högskola och folkskola. SvL 1911 s. 908.

tjuv Berg om att man då ansåg, att varje välordnat samhälle bestod av tre sorters folk, mellan vilka det existerade skarpa sociala gränser: "1) bärarna och ledarna av den andliga odlingen (präster, juristerna, läkarna, lärarna vid de högre läroverken o. d.) samt överbefälet för det materiella arbetet (grosshandlarna, storfabrikanterna, godsägarna o. s. v.), 2) underbefälet i den ekonomiska hären (de mindre lantbrukarna, industriidkarna, hantverkarna m. fl.) och 3) gemenskapen, d. ä. kroppsarbetarna".⁵³ Om de sistnämndas villkor citerade han Dörpfelds syn på det sociala problemet i Tyskland: kroppsarbetarna levde i jämförelse med de högre samhällsklasserna som slavar.⁵⁴ Berg hade själv vandrat omkring bland smältugnar och bormaskiner och sett "de bleka, förkrympta och snedvridna arbetaregestalterna, industrialismens offer".⁵⁵ Han ansåg, att kroppsarbetaren måste slita så hårt, att arbetet blev en förbannelse i stället för en välsignelse — det hade man "för sina synders skull", och man strävade att "höja" sina barn upp ur arbetarklassen, ifall minsta möjlighet yppade sig. Den motvilja, som överklassen visade gentemot kroppsarbetarens liv visade sig i den fruktan, som nästan alla "bildade" föräldrar hyste för att se sina barn "nedsjunka" i den egentliga arbetarklassen.⁵⁶

De sociala orättvisorna upphörde inte i och med ståndsrepresentationens försvinnande. Men Berg betraktade detta led i demokratiseringsprocessen som en förutsättning, för att man med framgång skulle kunna fullfölja arbetet. Det återstod mycket att göra i samhällslivet, innan varje medborgare fått det människovärde alla borde ha.⁵⁷

Fridtjuv Bergs sociala intresse hängde nära samman med hans pedagogiska, han visste knappast vilket som var "grund" och vad som var "konsekvens".⁵⁸ I den sociala omvandlingsprocessen kunde inte uppfostringsproblemen isoleras; de stod i intimt samband med samhällsfrågorna. Skoluppfostran berodde av uppfostran i hemmet

⁵³ Vensterkandidaternas program s. 25 f.

⁵⁴ FB, En folkskollärarekårens förkämpe. SvL 1893 s. 643.

⁵⁵ BK II s. 40.

⁵⁶ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 54 f.

⁵⁷ 1891, AK I:16 s. 11.

⁵⁸ BK IV s. 87.

och denna var beroende av t. ex. nykterhetspolitik och bostadsförhållanden. Berg framhöll, att Pestalozzis tankar varit av socialpedagogisk natur,⁶⁰ och även för Berg stod dessa synpunkter som de högsta och avgörande, även om det inte var sådana, "som biter på vår nuvarande svenska riksdag".⁶⁰ Han påstod, att Salomon på Nääs genom att göra lärarna till undervisare i kroppsarbete gjort det lättare för dem att tänka rättrådigt i tidens stora fråga, den sociala.⁶¹ Berg ville rikta en samvetsmaning till sin kår att aldrig glömma denna "kulturens stora grundfråga".⁶²

Den 1 maj 1890 talade Fridtjuv Berg från "de röda talarstolarna" på Gärdet i Stockholm — ett utslag av oerhörd djärvhet av en folkskollärare på den tiden. Vad han ville "trumpeta ut" var, att en folkskollärare måste engagera sig i den sociala frågan,⁶³ på vars lösning mänsklighetens framtid berodde.⁶⁴ Denna fråga var den väsentligaste även för arbetarrörelsen, som satte sin prägel på tiden och även bar folkskolans framtid i sin hand.⁶⁵

Förhållandet till Rudenschöld, Geijer och Rydberg. Då man jämför Rudenschölds och Bergs samhällssyn, måste man skilja på deras sociala känslengagemang och den uppfattning om individ och samhälle, som låg till grund. Den förres sociala medkänsla delades av Berg, som med innerlig sympati skildrade Rudenschölds syn på kroppsarbetarens elände.⁶⁶ I samband med sin motion 1891 om reglerandet av arbetstiden för arbetare⁶⁷ förundrade sig Fridtjuv Berg över hur lågt "taxeringsvärdet å arbetarelif" fortfarande var.⁶⁸ Rudenschöld hade femtio år tidigare också haft tillfälle att konstatera, att det inte varit högre då. Bägge såg som sitt livsmål att söka hjälpa de kroppsarbetande till bättre levnadsvillkor.

⁶⁰ FB, "Fader Pestalozzi". SvL 1892 s. 648.

⁶⁰ BK X s. 147.

⁶¹ BK IV s. 42.

⁶² BK II s. 40; FB, Normalarbetsdagen och barnet. Företalet.

⁶³ FB, Tal på femtioårsdagen. SvL 1901 s. 211.

⁶⁴ FB, Folkskolereformatorn Torsten Rudenschöld. SvL 1891 s. 313.

⁶⁵ FB, Tal på femtioårsdagen. SvL 1901 s. 211.

⁶⁶ FB, Folkskolereformatorn Torsten Rudenschöld. SvL 1891 s. 314 f.

⁶⁷ Se Bilaga (min framst. s. 425).

⁶⁸ 1891, AK I: 16 s. 11.

Då det gällde medlen var de ävenledes långa stycken överens: tron på uppfostrans makt besjälade dem bägge. Den grevliga skol-läraren hade under en tid, då folkbildningen allmänt betraktades med misstro, verkligen trott på folkskolan som ett medel för den sociala frågans lösning. Men i sin sociala grunduppfattning skilde de sig. För Rudenschöld gällde det att reformera inom ett patriarkaliskt samhälles ram, att få kroppsarbetare och herremän att omfatta varandra med vad han ansåg vara kristlig kärlek.⁶⁹ För Bergs liberala samhälls- och människouppfattning tedde sig saken annorlunda. I det klasstänkande, som kom till uttryck i en olika värdering av själs- och kroppsarbete, såg han på ett annat sätt än Rudenschöld en orsak till den sociala söndringen.

Ändå väckte dennes arbete Fridtjuv Bergs beundran. Vad som gjorde Rudenschöld till Sveriges störste pedagog var hans tro på "den genomgripande omskapning av människolefvet, som han kallade ståndscirkulation". Denna samhällssyn hade kommit fram i Rudenschölds djuptänkta socialpedagogiska arbeten.⁷⁰ Om han varit tysk eller fransman, skulle han ha räknats till 1800-talets djupaste tänkare i sociala frågor.⁷¹

Hur djupt engagerad Berg var i Rudenschölds personlighet och tankevärld visar hans i årtal fortlöpande arbete med utgivandet av en biografi över honom. Detta resulterade i en hel del artiklar i Svensk Läraretidning 1891 och 1898. Berg hade hyst "ett slags vidskeplig föreställning" om att han varit liksom förutbestämd att teckna Rudenschölds bild. Under flera år hade han, varje gång namnet Rudenschöld kommit för hans tanke, "känt något varmt stiga uppåt kinderna".⁷²

Ett besök, som Berg gjorde sommaren 1884 hos redaktören för Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, S. A. Hedlund,⁷³ som var

⁶⁹ Proletariseringen av landsbygden satte Rudenschöld i samband med att patriarkalismen börjat försvinna (Furuland s. 369).

⁷⁰ FB, Folkskolan och folkskolläraren. SvL 1882 s. 181.

⁷¹ Föredragsmanuskript av FB. Faksim. i Husén 1948 s. 38.

⁷² BK I, Brev till S. A. Hedlund 5/8 91.

⁷³ I det bergska hemmet i Finspång nämndes ofta i "husgudarnas" sällskap S. A. Hedlund. Enligt FB var denne en av de svenskar, som tidigast hade insett, att Sveriges odling var dödsdömd, såvida inte kroppsarbetarnas stora massa,

gift med Rudenschölds dotter Stina, torde dock i någon mån ha förändrat bilden av den svenske folkskoleaposteln. I samtal med makarna Hedlund fick Berg klart för sig, att Rudenschöld i sitt hem uppträtt som en "stor despot".⁷⁴

Bergs artiklar i Svensk Läraretidning om Rudenschöld präglas av erkänsla för dennes insatser för den svenska folkskolan. Men den tilltänkta biografien blev aldrig skriven.⁷⁵

Erik Gustav Geijers samhällsuppfattning hade stor betydelse för Fridtjuv Bergs syn på den sociala frågan.⁷⁶ Den unge och konser-

"det oemotståndligt framträngande fjärde ståndet", kunde förvandlas till en tänkande och bildad grupp av medborgare och som under hela sin verksamhet som tidningsman haft detta stora socialpedagogiska mål för ögonen (FB, En bortgångnen folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 672).

⁷⁴ FB berättar i brev till fadern om sina samtal med S. A. Hedlund och dennes hustru rörande förhållandena i Rudenschölds hem. Då Stina Hedlund berörde dessa, hade FB tyckt sig finna en tydlig tillbakadragenhet; hon hade svarat undvikande och visat sig glömsk. FB hade i hennes brev till fadern funnit en viss skygghet. Att detsamma varit fallet med sönerna framgick tydligt nog av papperen. Med kännedom om detta misstänkte FB, att "gubben" hade haft någon svag punkt i förhållandet till de unga. Då FB nämnt till Hedlund, att han tänkt fråga hans hustru om anledningen till att hennes far så misslyckades med sin uppfostran "just i praktiken", hade Hedlund visat en synnerligen bedrövad uppsyn och lovat säga rent ut, hur det förhöll sig. "Uppriktigt sagt" hade Rudenschöld med alla sina ädla och goda sidor varit en stor despot i sitt hus och mot sina barn. Torsten, "stora gamla karlen, som varit ute i Amerika", hade han regerat som ett sex års barn. "Torsten, sa gubben. Ja pappa, sa Torsten. Sätt dig här, sa gubben och pekade på stolen bredvid. Torsten satte sig där. Ta och läs de här sidorna, sa gubben. Torsten tog genast och läste de där sidorna. O. s. v. hela vägen. Presis som en pudel". Så komplett osjälvständig och viljelös hade han lyckats få honom. Men med sonen Johannes hade det inte gått. Han hade varit av annat slag. Ju mer fadern velat styra och peka, desto trotsigare hade sonen blivit. "Gubben" hade ställt till med förskräckliga uppträden och även anklagat Hedlund för att ha eggat upp sonen mot sin far. Johannes hade slutat som försörjare och rumlare. Med dottern Stina hade det gällt en mängd besynnerligheter med avseende på klädsel och frisyr. Så hade hon t. ex. beordrats lägga håret "på något fornhistoriskt redbart vis". Med en mängd sådana saker hade Rudenschöld varit "värligen obehaglig", och följden hade enligt Hedlund blivit, att Stina oaktat all vördnad och kärlek alltför kände sig tryckt och beklämd, när hon tänkte tillbaka på sitt förhållande till fadern (FB till AB 30/7 84). — Jfr min framst. s. 80.

vative Geijers åskådning delade inte Berg, men den liberale Geijers uppfattning stämde överens med Bergs egen.

Geijer hade gjort sig till tolk för den harmoniska, rousseauanska människoutvecklingen,⁷⁷ men Berg fann, att denna för den unge Geijer inte hade gällt alla folkets barn utan bara samhällets utvalda. Dessa tillhörde den styrande eller offentliga klassen, medan folkets breda lager utgjorde de styrda eller näringsklassen.⁷⁸ Berg ansåg, att detta redan då var en djärv samhällsfilosofisk konstruktion, men den stod dock ännu verkligheten så pass nära, att den kunde framställas och godtas även av människor, som tänkte så klart som Geijer.⁷⁹

Att samhällets högsta skikt enligt Geijer utgjordes av snillen, som inte bildade något särskilt stånd utan var världsmedborgare, gjorde den unge tänkarens samhällsfilosofi fullödigt romantisk, ansåg Berg. Romantisk var också den gycklande överlägsenhet, med vilken Geijer "från höjden av sin schellingska filosofi" blickade ned på "de stackars filantroperna" med deras drömmar om en lyckligare och humanare framtid, då alla skulle betraktas som människor och ingen lämnas i okunnighet och nöd.

Det var Fridtjuv Bergs fasta tro, att samhället och de sociala förhållandena var stadda i en ständig utveckling. Därför föreföll honom "det mest komiska draget" i unge Geijers sociala åskådning vara det, att mänsklighetens framåtskridande tänktes vara "för millioner år" hämmat genom "en begåvad korsikans manövrer och intriger". Men så kunde anno 1811 sakerna te sig även i "så ljusa huvuden som Geijers".

⁷⁵ Om FB:s planerade utgivande av en rudenschöldbiografi se Husén 1948 s. 36 ff. — En anledning till att biografien inte blev skriven var, att S. A. Hedlund år 1898 av FB krävde att få tillbaka det rudenschöldmaterial, som denne hade (Tor Berg till förf.).

⁷⁶ FB, Första dagen på Askov. Verdandi 1914 s. 153. — Källa för efterföljande avsnitt om FB:s syn på Geijers sociala uppfattning: FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 226 ff, 237 ff, 271 f o. 288 f. Manuskriptet i RA.

⁷⁷ Geijer, Svar på Svenska Akademiens prisfråga angående inbillningsgåfvan m. m. s. 102. — Jfr min framst. s. 88.

⁷⁸ Geijer, Om det offentliga läroverket s. 305.

⁷⁹ FB, Högskola och folkskola. SvL 1911 s. 908.

Tanken på det intima sambandet mellan samhällslivet och skolan hade Fridtjuv Berg funnit klart uttryckt även i Geijers tidigare skrifter. Han framhöll, att Geijers "Svar på Svenska akademis prisfråga angående inbillningsgåvan" var ett ord för dagen, och han trodde, att arbetet skulle ha räknats till den pedagogiska världslitteraturens mästerverk, om det skrivits i Tyskland. Geijer hade framhållit, att undervisningsväsendet inte var något för sig som självt kunde bringas till fullkomlighet och ge, "Gud vet hvilka märkvärdiga följder", utan att det berodde av ingenting mindre än samhällets hela skick och dess förbättring.⁸⁰ Berg menade, att dessa ord var värda att beaktas i slutet av 1800-talet, en tid, som i den skolorganisatoriska debatten inte ville höra talas om socialpedagogiska reformkrav utan endast så kallade "rent" pedagogiska.

Då Geijer hållit fast vid sin uppdelning av människorna, hade den politiska konsekvensen blivit ständsrepresentationens bibehållande, den näringspolitiska följden ett försvar för skråväsen och näringsstvang⁸¹ och den pedagogiska ståndsuppfostran. Arbetare och bönder, "folket", hade endast behövt folkundervisning, det vill säga kunskap i kristendomens huvudstycken. En skola för katekesens inpräglade kunde vara motiverad i städer, där människorna "likt ogräs ur alla vinklar och vår uppväxer som pöbel".⁸²

Geijer kom länge att bli de konservativas mest betydande talesman. Han bedömde den medborgerliga enhet, som liberalerna i 1825—28 års skolkommitté ville skapa, som halv och ofullständig.⁸³ Dessa tvekade nämligen, framhöll Berg, att fullt förverkliga den sociala samundervisningens idé och arbetade närmast för borgarklassens barn, inte för den breda massans.

⁸⁰ Melander framhåller, att fattigvårdskommitténs betänkande 1839 lagt skulden för nöden bland massorna i stor utsträckning på de fattiga själva. De sociala och nationalekonomiska sammanhangen hade i huvudsak ansetts vara *moraliska* problem. Det botemedel, som rekommenderats, hade därför varit en bättre moralisk fostran av barnen, vilket i sin tur aktualiserat behovet av en obligatorisk skola (Melander s. 15). Geijer var inte medlem av 1839 års fattigvårdskommitté.

⁸¹ N. Holmberg, Medelklassen och proletariatet. Exkurs 2: Erik Gustav Geijer, korporationstanken och personlighetsprincipen s. 253.

⁸² Geijer, Om det offentliga läroverket s. 311.

⁸³ Ibid. s. 311.

Geijer hade framhållit, att det i uppfostran var barnets fria utveckling, som var det väsentliga.⁸⁴ Men då tanken här lätt inställde sig, att detta måste få gälla alla barn, hade Geijer enligt Berg fruktat tillämpningen av sin tankegång och infört ett för diskussionen ovidkommande tal om barnets "samhällstillstånd". Geijer hade kommit i strid med sig själv, hans gamla tankebyggnad höll på att gå sönder. Detta hade mer och mer kommit till synes i uttalanden under 1830-talet och fått ett klart uttryck i det s. k. avfallet. Ståndsprincipen och klasstanken hade brutits sönder av det som Geijer senare såg som den livsprincip, som lett honom under hela hans liv, personlighetsprincipen. I denna kom han att se de djupast liggande orsakerna till det som rörde sig på samhällslivets olika områden. Krisen i Geijers liv hade enligt Berg varit ett resultat av striden mellan ståndstanken och personlighetsprincipen. Den förra hade segrat, så länge teorien om människornas uppdelning i två slag, vardagsmänniskorna och snillena, ägde giltighet. Så småningom hade dock den tanken inställt sig hos Geijer att inte förmena andra de utvecklingsmöjligheter, som han krävde för egen del.

I sina "Minnen" såg Geijer inte längre det försvinnande ståndsamhället som ett ideal. Hans blickar började se fram emot det personlighetssamhälle, där alla hade sitt enskilda värde och alla hade rätt till utveckling.⁸⁵ Vid magisterpromotionen 1836 dristade han sig att sammanställa reformationen som grund för en ny kyrka och franska revolutionen som grund för ett nytt samhälle.⁸⁶ Berg fäste sig vid detta och citerade Geijers ord, att historiens själ inte är stillastående utan rörelse.

Fridtjuv Berg var väl förtrogen med Geijers hela produktion — "Geijer hade han läst ordentligt".⁸⁷ Han fick i dennes skrifter ta del av utvecklingen hos en svensk kulturpersonlighets sociala tänkande. Berg fann hos Geijer inte bara en avspeglning av nationens samtida utveckling utan fastmer en väsentlig del av den; den utgjorde ett personifierat sammandrag därav. På det socialpedagogiska

⁸⁴ Geijer, Svar på Svenska akademis prisfråga angående inbillningsgåvan m. m. s. 98.

⁸⁵ Geijer, Minnen s. 375 f.

⁸⁶ Geijer, Program och tal vid magisterpromotionen i Uppsala 1836 s. 261.

⁸⁷ Tor Berg till förf.

området hade han varit profet. Den förändring, som skett i Geijers uppfattning, berodde enligt Berg inte på yttre förhållanden utan på en ständigt fortgående personlighetsutveckling under självprovning och ärligt sökande. Särskilt stannade han i vördnad inför "avfallens" Geijer, som trots motstånd och isolering ändå följde sin kallelse och sin individualitet. Det är inte svårt att se, varifrån Berg fått sina tankar beträffande lösningen av den sociala frågan, då han framhöll, att personlighetstanken ensam kunde bli den makt, som organiserade det framtida samhället.⁸⁸

Då Fridtjuv Berg 1892 vid ett tillfälle ombads att hålla ett anförande i arbetarfrågan, avböjde han; han kunde inte hålla något tal, som på minsta sätt tangerade detta problem, utan att hans hjärta skulle komma att "strömma öfver", så att det blev skandal.⁸⁹ Sin ämna medkänsla hade han funnit hos Viktor Rydberg, som i sitt skriftställarskap förmått ge uttryck åt den sociala problematik, som sysselsatte dem båda.

Berg hade under sitt år vid seminariet i Göteborg kommit i kontakt med Rydberg i S. A. Hedlunds hem. Det var under en tid, då skalden var sysselsatt med sin dikt "Prometeus och Ahasverus". Berg betecknade denna jämte "Den nya grottesången" som den kanske mäktigaste av Rydbergs dikter och som "nr 1 i svensk poesi".⁹⁰ Hur djupt engagerad Fridtjuv Berg var i det budskap, som Rydbergs våldsamma kritik av industrialismens avigsidor kom med i den sistnämnda dikten, framgår av Bergs önskan, att den borde tryckas på statens bekostnad i en miljon exemplar och anslås på alla kontor och arbetsplatser.⁹¹

Den egentliga orsaken till Fridtjuv Bergs sociala patos, hans förbittring över orättvisorna i samhället och hans intensiva önskan, att man måtte råda bot på missförhållandena, är i första hand att söka i hans egna personliga erfarenheter av kroppsarbetarnas förhållanden. Dessa hade han haft tillfälle att studera på nära håll

⁸⁸ FB, Folkskolan och folkskolläraren. SvL 1882 s. 181.

⁸⁹ BK II s. 40.

⁹⁰ FB, En bortgången folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 672; FB till Jänny [Olsson] 3/1 92.

⁹¹ FB till Dalin 3/1 92.

under bortåt trettio års vistelse på ett bruk. Bergs påstående, att hans föreställningsvärld var bestämd av Geijer och Rydberg,⁹² får väl i vad det gäller de sociala frågorna fattas så, att Berg hos dessa svenska kulturpersonligheter fann en genomtänkt utformning och ett litterärt uttryck för problemställningar, som han själv brottats med sedan ungdomen.

Den industriella utvecklingen. Fridtjuv Bergs ungdom inföll under en tid av stora sociala omvälvningar. Industrialiseringsprocessen var inledd i det svenska samhället, och med den kom de påfrestningar, som var följden av en intensivare arbetstakt. Berg förutsåg, att 1900-talet skulle komma att bli den allmänna industrialismens århundrade.⁹³

Han konstaterade, att industrien under ganska lång tid varit rovdrift. Målet hade varit största möjliga profit utan hänsyn till den förödelse av liv, som blivit följden. Detta slags industrialism hade legat till grund för skapandet av den marxistiska hypotesen, att samhällsutvecklingen går mot ett allt större elände.⁹⁴ Inte bara män utan också kvinnor lade industrien beslag på. Vid sidan av det manliga proletariatet uppstod ett kvinnoproletariat. Men vad som särskilt upprörde många, var att även barnen utsattes för industrialismens rovdrift. År 1897 skrev Fridtjuv Berg, att det var ett spörsmål, som sysselsatte hans tankar "när jag sitter i mitt hus, när jag går upp på vägen, när jag nederlägger mig och uppstår". Det var frågan om barnproletariatet.⁹⁵

Detta problem hade sysselsatt honom även tidigare. I ett brev

⁹² FB, Första dagen på Askov. Verdandi 1914 s. 153.

⁹³ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse (Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1903 s. 13 ff).

⁹⁴ Ibid. s. 14. FB nämner inte i detta sammanhang något om de ekonomiska svårigheter, som många industriföretag hade att brottas med och som i många fall begränsade möjligheterna att hålla arbetarnas levnadsstandard på en anständig nivå. FB såg problemet ur de svenska arbetarnas synvinkel. Om den industriella utvecklingen i Sverige under 1800-talet och sambandet med den internationella konjunkturutvecklingen se Eli F. Heckscher, Industriens historiska förutsättningar och allmänna karaktär I (I: Sveriges industri). Det var också skillnad på det stora armodet i industriländernas arbetardistrikt och förhållandena i Sverige. (Se Gårdlund 1942 s. 442 f).

⁹⁵ BK X s. 112. — Jfr SFH III s. 143 ff, avsnittet Industrien och skolan.

till fadern hösten 1890 talade han om sin broschyr "Normalarbetsdagen och barnet".⁹⁶ För att undanröja ett missförstånd, att han skulle ha sagt sig tala å folkskollärarkårens vägnar vid arbetardemonstrationen i Stockholm den 1 maj detta år, hade han utgivit sitt anförande i tryck. Talet väckte stor uppmärksamhet och på sina håll också en stark förbittring. Svenska Dagbladet skrev den 2 maj, att man inte kunde föreställa sig annat än att folkskolestyrelsen skulle meddela "en allvarsam skrapa" åt en sådan undervisare av barnen, så att tilltaget inte återupprepades.⁹⁷

Sveriges arbetare hade enligt uppropet, framhöll Berg i sitt tal,⁹⁸ samlats för att "i humanitetens, upplysningens, civilisationens, mänsklighetens och den allmänna välfärdens intresse" göra gemensam sak med arbetarna i andra länder för att nå målet åtta timmars arbetsdag, åtta timmars vila och åtta timmars fritid för familjeliv och andlig förkovran. Det var alltså en fråga om mänskligt rätt, och Berg berörde först barnets rätt.

Uppfinningen av maskinerna hade mångdubblat verkan av den mänskliga arbetskraften, men välsignelsen av detta hade bytts i förbannelse. Medlet hade gjorts till mål; maskinen hade gjorts till herre och arbetaren till hans uppappare. Barnen hade också sugits in i "storslöjdens brusande virvel". Man var inte så vanvetting, att man spände föl för plogen, men man fyllde fabriker med barn och förbrukade dem som annat bränsle. Det var mot dessa barnoffer, som mänsklighetskänslan reste sig. Barnets uppgift var inte att producera nyttigheter utan att leva ett för dess ålder så naturligt och rikt liv som möjligt för att samla krafter och mogna för framtiden. Utan arbete var visserligen ingen utveckling möjlig, vare sig i den ena åldern eller den andra, men barnet skulle arbeta för sin utveckling, inte för sitt livsuppehälle.

Berg kom sedan att beröra kvinnan i industriens tjänst. Barnets närmaste var dess mor. Om inte hon skonades, kom barnet att van-

⁹⁶ FB till AB 9/8 90. — Jfr FB, Ett första steg mot lösningen af frågan om lagstadgad maximalarbetsdag.

⁹⁷ SvD 2/5 90, ledaren.

⁹⁸ Normalarbetsdagen och barnet. Tal vid arbetardemonstrationen i Stockholm den 1 maj 1890.

vårdas, innan det såg dagens ljus. Utan hennes tillsyn var det dömt att fara illa. Den som hade någon aning om vilken omvårdnad ett barn kräver, insåg också, att ett sunt människosläkte inte kunde växa upp, utan att modern skyddades för det tyngsta arbetet. Samhället måste träda emellan för att också här skydda barnets rätt.

Men barnets rättsanspråk var inte tillfredsställda med detta. Det hade också en far, och därmed kom Fridtjov Berg in på mannens arbete i grottekvarnen. Han hänvisade till att Pestalozzi, "den störste av alla uppfostrare", betonat barnets behov av en fars ledning. Ett barn, vars båda föräldrar hela dagen igenom upptogs av kampen för tillvaron, var hemlöst, och ett barn, som aldrig fick se sin far annat än i utsläpat tillstånd, var till hälften hemlöst. I barnets namn måste man fordra, att de vuxna människors arbetsdag reglerades så, att de i hemmet fick tid till annat än att äta och sova.

Att kämpa för en normal arbetsdag var därför att kämpa för barnets rätt. Detta var dock endast ena sidan av saken. De vuxna hade full rätt att också för sin egen skull kräva en lyckligare tillvaro.

Om det låg i industrialismens väsen att på detta sätt betrakta människan som ett stycke mekanisk kraft och ingenting vidare, då ansåg sig Berg ha anledning att se in i framtiden med ängslan. Men den industriella rovdriften tillhörde endast början av en näringsutveckling. Man fann redan i slutet av 1800-talet två slag av industrialism. Å ena sidan den gamla, som begärde arbetare med låga anspråk på livet. Å andra sidan den nya, som brutit igenom hos mera utvecklade nationer och som krävde arbetare med en allsidigare utveckling.⁹⁹

För dem som inte tog människonaturens utvecklingsmöjligheter med i sina beräkningar, måste det utifrån Bergs syn på frågan förbli en gåta, att de länder, som genom sina låga varupriser behärskade världsmarknaden, inte var de som begagnade den billigaste människokraften utan tvärtom de som krävde den dyraste. Industriens väsen var högsta möjliga användning av naturens krafter, villkoret härför var högsta möjliga fullkomning av tekniken och

⁹⁹ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse (Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1903 s. 14 f).

förutsättningen härför var högsta möjliga tillgodogörande av den mänskliga intelligensen. Och detta inte bara hos uppfinnaren och arbetsledaren utan också hos arbetaren. Det nya slaget av industrialism krävde en arbetarstam med vaken intelligens och odlad själ.¹

Medel för den sociala frågans lösning. Fridtjuv Berg hade som ung i Stockholm träffat en trashank, som bett om en slant till en kaka bröd. Tiggaren fick det begärda, och Berg hade sedan förargelsen att se, hur stackarn realiserade sitt kapital på ett ställe, där brödet åtminstone inte var huvudsaken.² Socialvårdsproblemen måste lösas på andra vägar än allmosans.

Det var genom samhällets ingripande, som en förbättring av de sociala förhållandena skulle ske. Som medel för den sociala frågans lösning angav Berg bl. a. höjandet av arbetarklassens ekonomiska ställning, förkortning av arbetsdagen,³ förbud mot barnarbete samt folknykterhet.⁴

I och med industrialismen kom den tidigare familjehushållningen att avlösas av bytshushållning. I samband därmed framträdde varuförsämrande och prisfördyrande tendenser, som bidrog till att ytterligare sänka arbetarnas redan förut låga ekonomiska standard. Mot detta sökte de skydda sig genom konsumtionsföreningar. De första i Sverige bildades på 1860-talet.

Arbetarnas strävanden i Finspång i detta avseende följdes med intresse av den unge Fridtjuv Berg.⁵ Han kom allt framgent att göra sig till talesman för de lågavlönades intressen. År 1899 framhöll han i riksdagen, att han hade gjort den erfarenheten, att det på vissa håll rent av var en grundsats, att skulle man spara, så skulle det ske på de svagt avlönades bekostnad. Det drabbade i regel grupper av människor, som saknade förmåga att göra sina ekonomiska intressen gällande och därför kunde åsidosättas hur mycket

¹ Ibid. s. 15.

² FB till AB 8/4 69.

³ I RA finns ett föredrag, som FB höll vid fjärde svenska arbetaremötet 27/6 1890: Huru kunna vinna en normal arbetsdag på 10 timmar, som snarast sänkes till 8, samt ett föredrag, Maximalarbetsdag, hållet 1893 i möbelsnickeriarbetarnas fackförening.

⁴ Vensterkandidaternas program s. 13.

⁵ FB till AB 19/5 67.

som helst.⁶ Pengar och lönefrågor fick inte vara det viktigaste,⁷ men han ville arbeta på att rättvisa skipades även på detta område.

Fridtjuv Berg efterlyste ett bättre förhållande mellan arbetsgivare och arbetare. En samhörighetskänsla, som riktade sig i fiendskap mot en annan grupp av människor var oäkta. Ju fler yttre maktmedel den hade till sitt förfogande, desto avskyvärdare var den. Ett exempel härför var flertalet arbetsgivares inställning gentemot arbetarklassen.⁸ Det intresse Berg visat i sitt förstamaj-tal på Gärdet i Stockholm för en reglering av kroppsarbetarnas arbetstid, kom även till synes i fortsättningen.⁹ Hans första riksdagsmotion 1891 gällde denna fråga, och den följdes under de kommande åren av flera.¹⁰

I sitt tal på Gärdet hade Fridtjuv Berg även berört barnarbetet i fabriker. Han ansåg, att bestämmelserna i 1881 års förordning, som inskränkte barns användande i industriellt arbete, i det stora hela stannat vid att vara en död bokstav. Ingen myndighet hade vakat över dess efterlevnad, och "arbetsherrarna" hade nästan utan undantag låtsat, som om den inte funnits till.¹¹ Först på grund av den lag, som i och med 1901 trädde i kraft, hade man erhållit tillsyn över det industriella barnarbetet. På grundval av yrkesinspektionens rapport gav Berg skakande skildringar av barn, som lem-lästats och dödats under arbetet i fabrik. Stor vårdslöshet hos yrkesidkarna och en felaktig arbetsledning förekom.¹² Berg arbetade i riksdagen på lösningen av denna fråga. Han framhöll farorna vid barnarbetet i industrien men betonade, att det var främst ur uppfostrans synpunkt han betraktade detta problem. Utskottet som behandlade Bergs motion medgav, att industrien inte fick inkräkta på skolans område.¹³ Men riksdagen var inte mottaglig för

⁶ 1899, AK III: 27 s. 48 ff.

⁷ FB till (Henrik?) Hedlund, odat konc. 1885.

⁸ BK IV s. 51 f.

⁹ I FB:s samlingar på RA finns föredrag från 1894 och 1895 om arbetstidens reglering för kroppsarbetare.

¹⁰ Lag om åtta timmars arbetsdag tillkom 1919 under en liberal-socialistisk blockregering med N. Edén som statsminister.

¹¹ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 42 f.

¹² FB, Vårt barnproletariat. SvL 1901 s. 196 f.

¹³ 1900, AK IV: 48 s. 14 f.

socialpedagogiska argument.¹⁴ Berg ville, att det industriella barnarbetet skulle upphöra helt, i varje fall inskränkas så mycket som möjligt, och han såg här en uppgift för den svenska folkskollärarkåren i samverkan med yrkesinspektörer och läkare.¹⁵

Spritmissbruket var alltså ett stort samhällsproblem.¹⁶ Berg hade blivit nykterhetsivrare av sociala skäl. I hans ögon var nykterhetsfrågan en av de allvarligaste arbetarfrågorna. Det var hans övertygelse, att arbetarklassen aldrig skulle kunna höja sig till den ställning, som den rätteligen borde inta, förrän den helt och hållet frigjort sig från beroendet av alkohol. Om arbetarnas sammanslutningar skulle vinna styrka och inre fasthet, måste de bestå av människor med sund tanke och sunda nerver. Men ville man ha sådana, måste man bannlysa spriten, "både brännvinet och ölet och hela smörjan." Så länge ett folk behärskades av spritbegäret, skulle det klara omdömet och den sega uthålligheten saknas, och behållningen av arbetarnas strävanden utebli.¹⁷

Trots att spritmissbruket i slutet av 1800-talet var ett socialt problem av betydande omfattning, gjorde sig enligt Berg en reaktion mot nykterhetssträvandena gällande. Nästan alla som menade sig tillhöra "bättre folk", såg ner på "nykteristeriet" som en dumhet.¹⁸ Arbetet för nykterhet rönt inte alltid stöd bland lärarna själva. Det var långt ifrån nyktert inom deras egna led.¹⁹

Nykterhetsrörelsens slutliga mål borde enligt Bergs uppfattning vara rusdrycksbrukets fullständiga utrotande. Huvudmedlet borde härvid vara upplysningsarbete, understött och befastat genom lämplig lagstiftning.²⁰ Ett allmänt rusdrycksförbud betraktade han som

¹⁴ BK X s. 150.

¹⁵ FB, Vårt barnproletariat. SvL 1901 s. 197.

¹⁶ Det talas om "det hejdlösa superiet" (Lindgren s. 201). — Jfr ÅSU 61 s. B 72.

¹⁷ Tal av FB inför Stockholm arbetarkommun 24/9 1905 (I: Fridtjuv Berg. Några minnesblad. s. 48).

¹⁸ BK VI s. 65.

¹⁹ BK IV s. 64. — FB var ordförande i Stockholms stads krets av Nordiska lärares helykterhetsförening (J. Bergman, Nykterhetssaken och uppfostran, pärmen). — I RA finns manuskript till ett anförande av FB 1893 i Stockholms folkskollärförening om Kungl. cirkuläret 4/11 1892 om undervisning angående rusdrycker.

²⁰ BK X s. 186. — FB ansåg ett bra bibliotek vara bättre än "365" nykter-

i och för sig lika förnuftigt som morfinförbudet.²¹ Han fann en dylik åtgärd lämplig, så snart den kunde göras effektiv samt berättigad, så snart den kunde komma till stånd genom beslut av flertalet bland nationens myndiga män och kvinnor.²² Kravet på lokal självstyrelse med avseende på rusdryckshandeln anslöt han sig till "som rusdrycksfiende och såsom demokrat".²³ Berg förklarade sig även vara en "afgjord tobaksfiende".²⁴

Den sociala frågan ytterst en folkbildningsfråga. Rudenschöld hade kallat sitt huvudarbete "Tankar om ständscirkulation", där han arbetar med en social frågeställning. Fridtjuv Berg benämnde sin viktigaste skrift från 1880-talet "Folkskolan såsom bottenkola"; först i underrubriken kom den sociala synpunkten fram: "Ett inlägg i en viktig samhällsfråga". Hos Berg lades tyngdpunkten på problemets pedagogiska sida; folkbildningen blev det viktigaste medlet för lösningen av den sociala frågan.²⁵

I "allas vår fader Pestalozzi"²⁶ såg han den store pedagog, som kanske klarast sett sambandet mellan de sociala och pedagogiska frågorna.²⁷

I "Lienhard och Gertrud" hade Pestalozzi visat, att det var i

hetspredikningar (1902, AK II: 26 s. 5). — En riksdagsskrivelse om utredning angående statsbidrag till folkbiblioteken tillkom 1902 på grund av en utförligt motiverad motion av FB och Emil Hammarlund (SFH IV s. 490). — Jfr FB, Skolbibliotek och folkbibliotek. En uppgift för folkskollärarkåren. SvL 1905 s. 662 ff.

²¹ BK IX s. 60.

²² BK IV s. 5.

²³ BK III s. 59.

²⁴ 1903, AK II: 23 s. 23. — Jfr 1903, Bih. till Riksd. Prot. 8. saml. 2. afd. 2. bd. 5. häft.

²⁵ Denna liberala inställning skilde sig från den socialistiska reformpolitiken, som betraktade den ekonomiska frågan som det primära. Det var "rent av löjligt" att som FB gjort förvandla det sociala problemkomplexet nästan uteslutande till en bildningsfråga (Social-Demokraten 12/3 1886). — Jfr (FB), Arbetarne och folkupplysningen. SvL 1886 s. 219 och (dens.), Arbetarne och folkundervisningen. SvL 1890 s. 266 f. — Jfr Richardson s. 273 ff, avsnittet Liberalernas folkbildningssträvanden — en väg mot klasslös demokrati och ibid. s. 288 ff, avsnittet Socialdemokratien och folkbildningen.

²⁶ FB, "Fader Pestalozzi". SvL 1892 s. 647.

²⁷ FB, Folkbildningspolitikern Adolf Diesterweg s. 10.

hemmet den sociala frågans mål skulle börja att förverkligas. Där skulle barnet få lära sig det viktigaste av allt, att vara människa. Genom modern fick det en första känsla av beroende av andra, och ur hennes vilja till samarbete framväxte barnets. I murarhustrun Gertrud ville Pestalozzi ge ett exempel på en uppfostrare, som verkade för detta mål i sin familj och i sin by. Till uppfostran i hemmet kom den sociala fostran, som den för alla barn gemensamma folkskolan skulle bibringa.

Även Adolf Diesterweg, av Berg betecknad som den schweiziske pedagogens andliga arvtogare²⁸ och som den tyska folkskolans främste man under 1800-talet, var starkt engagerad i den sociala frågan; Berg hänvisade till Diesterwegs skrift i ämnet, "Die Lebensfrage der Civilisation". Den nyare utvecklingen hade upplöst de gamla skrån och brödraskapen, men någon ny organisation hade inte kommit i deras ställe. Diesterweg hade ansett, att gemenskapsandan hade förläckats och efterträtts av en själviskhet, som bland massorna framskapat den pöbelanda och råhet, som kom till synes vid uppror och revolutioner. Dessa var inte bara ett uttryck för missnöje och nöd utan genom sin frånstötande karaktär exempel på motsatsen till brödragemenskap. Det var tidens mest tvingande uppgift att åstadkomma en radikal förbättring i kroppsarbetarnas förhållanden. Massornas andliga slöhet och deras kroppsliga nöd hängde samman. Det allmänt mänskliga arbetet på att hjälpa de nödlidande kunde dock inte isoleras från den pedagogiska uppgiften. En förändring i förhållandena skulle komma till stånd genom en materiell standardhöjning i förening med en folkbildning med ett nytt innehåll.²⁹

Fridtjuv Berg kom in på frågan om sambandet mellan folkbildning och sociala spörsmål i en polemik mot författaren till en artikelserie i Aftonbladet år 1891, betitlad "Tidslyten".³⁰

²⁸ Sextiotre år i folkskolans tjänst. SvL 1897 s. 590.

²⁹ FB, Folkbildningspolitikern Adolf Diesterweg s. 3, 27 f, 33 o. 57.

³⁰ Artiklarna hade följande rubriker: 1. Flården och öfverdådet (15 sept.), 2. Lånta pengar (16 sept.), 3. Dryckenskapen (19 sept.), 4. Hvad kan göras? Uppfostran i hemmet och skolan. (22 sept.) och 5. Kulturens offerväsen (2 okt). Artiklarna var författade av prof. Gustaf Retzius (BK I. FB till Söderberg 22/10 91). En granskning av artikelserien "Tidslyten" verkställdes av FB i ett föredrag vid Stockholms folkskolläraryrkesförenings möte 3/10 1891. Anförandet in-

Det hade där gjorts gällande, att målet för folkskolans arbete borde vara det nyttiga och det praktiska. Dessa ord hade författaren enligt Berg tagit i deras rent ekonomiska betydelse. Barnen skulle fostras uteslutande för brödförvärvet. Att inte folkskolan gjorde detta, hade artikelförfattaren funnit vara dess största fel. Folkskolan bidrog därmed till ett av tidens värsta lyten: dess överskattning av själsarbetet och dess missaktning för kroppsarbetet.

Berg menade, att det intellektuella arbetet underskattades hos den stora massan av kroppsarbetare. De flesta av dessa ville inte erkänna något annat arbete än muskelarbete och menade läsning vara ungefär detsamma som att "slå dank". Endast ett fåtal kroppsarbetare hade någon egentlig föreställning om den andliga odlingens väsen och betydelse. I denna underskattning av det intellektuella arbetet såg Berg en stor social fara. Kroppsarbetare och intellektuella underskattade i allmänhet ömsesidigt varandras verksamhet. Detta missförhållande kunde undanröjas endast på det sättet, att de förra genom en allsidigare uppfostran fick personlig erfarenhet av andligt arbete och de senare personlig erfarenhet av kroppsarbete.³¹

Fridtjuv Bergs syn på sambandet mellan samhällsfrågor och folkbildning kommer även fram i den kritik han riktade mot ett förslag rörande flickskolornas plats i skolsystemet.³² Han sade sig vid genomläsningen av detta betänkande från 1888 finna, att kommitterade visserligen talade vackra ord om verklig bildning i motsats till ytlig, om den bildning, som var nödvändig för varje människa. Men hela tiden lyste det dock igenom att de med verklig bildning menade "finare" bildning samt med människor egentligen bara personer tillhörande de s. k. bildade klasserna. De krävde en alldeles särskild bildning för dessa klassers kvinnor, därför att de tilldelade dem en speciell samhällsmission.³³ Berg undrade, om det verkliga

fördes i Verdandi samma år och är avtryckt i Ped skr 86 s. 37 ff. — Jfr (FB), Folkskolan och tidslytena. SvL 1891 s. 429 ff.

³¹ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 53 ff.

³² FB, Flickskolekommitténs förslag. Verdandi 1889 s. 81 ff.

³³ De kommitterade ansåg, att det inte kunde vara "en för samhället i det hela likgiltig sak, om så viktiga, så inflytelserika samhällsmedlemmar, som de mera bildade klassernas kvinnor onekligen äro, i håglöshet och slapphet lefva ett lif, som har lefnadsnjutningen till sin grundton och sitt hufvudsakliga föremål — sådant blifver nemligen i de flesta fall resultatet af en missriktad kvinlig upp-

var möjligt att avstänga de mera bildade klassernas flickor under den grundläggande delen av deras liv från den manliga hälften av överklassen samt från folkets stora massa för att lära franska, textil prydnadskonst m. m. och ändå tänka sig, att de under sin isolering skulle bli så genomlutrade av "det stora, sköna och ädla", att de sedan på något magiskt vis skulle kunna dela med sig av allt detta åt sina medmänniskor. Också överklassens kvinnor hade dittills utgjort en av samhället tillbakasatt grupp av människor. I flickskolekommitténs förslag hade de fått komma till tals. Men de hade begagnat sig av denna möjlighet för att skära av förbindelsen med de samhällslager, som var långt mer tillbakasatta än de själva.

Flickskolekommittén avvisade varje tanke på en för alla barn gemensam folkskolebildning, medan denna för Fridtjuv Berg alltid framstod som det viktigaste medlet för lösandet av den sociala frågan.

fostran — eller om de till följd af en allsidig och harmonisk bildning utmärka sig genom karakterens allvar och pålitlighet, genom andlig friskhet och vakenshet, genom allsidigt intresse för livvets uppgifter" (Undersökning af Sveriges högre flickskolor. Underdånigt utlåtande afgifvet 1888 s. 17 f).

IV.

FRIDTJUUV BERGS PEDAGOGISKA MÅLSÄTTNING

A. Bildningsmålets utformning historiskt betingat.¹

Nödvändigheten av en historisk bakgrund. Då Fridtjuv Berg iakttog kulturlivet, fann han, att olika åskådningar bröt sig mot varandra, och han undrade, om man i dessa bara kunde se rent tillfälliga företeelser, som snart skulle falla i glömska och avlösas av andra. Det kunde förefalla så, menade han, men bara för en flyktig och ointresserad iakttagare. Om man gav sig tid att följa dagens strömningar tillbaka till deras ursprung, skulle man finna, att detta ofta låg flera hundra år tillbaka i tiden. Man skulle då också bli övertygad om, att de hade ett mål, som de förr eller senare skulle nå. Visserligen kunde man i någon mån reglera dessa företeelsers utformning, men man använde sina krafter till ingen nytta, om man sökte få dem att försvinna genom konstlade ingrepp. Det första villkoret för att kunna gripa in i tidens rörelser med någon verkan ansåg Berg vara att förstå dem, och det gjorde man kanske lättast, om man studerade deras historiska utveckling. Den som inte i dagens frågor även såg gårdagens och morgondagens, han kom säkert inte att lösa dem, och om han ändå försökte, så skulle han bara krångla till dem.

Inte minst gällde detta reformer på undervisningsväsendets område. Ju större intresset blev för uppfostringsproblemen, desto fler blev reformkraven och desto färre möjligheterna att avfärda dem med något lappverk, som inte tillfredsställde någon utan bara ökade antalet av de svårigheter, som redan fanns. Mer och mer framträdde i slutet av 1800-talet nödvändigheten av att betrakta skolfrågan i

¹ Källa: FB, Hvad var det gamla läroverkets mål? Verdandi 1885.

hela dess omfattning, så långt detta var möjligt. Man skulle dock enligt Berg inte konstruera ihop någon "filosofisk" plan till en ny skolbyggnad. Skolan var en del av samhället; den var ett verktyg, som hade skapats av samhället och som ständigt utvecklades. Därför måste den första uppgiften bli att göra klart för sig, i vilken riktning utvecklingen gick för att sedan efter bästa förmåga kunna röja undan hindren för den. Man måste fråga sig för vilket ändamål och för vilka samhällsklasser den offentliga skolan borde vara inrättad.

Bildningsmålets beskaffenhet och utformning i den offentliga skolan. Berg ansåg de huvudsynpunkter, som måste ligga till grund för en bedömning av skolans målsättning, vara följande; de bildningsanstalter, som samhället i sin helhet underhöll, måste vara inrättade för alla samhällets medlemmar och i första hand meddela den allmänt mänskliga och medborgerliga bildning, som var nödvändig för alla, i andra hand den specialutbildning, som var och en behövde för sin särskilda livsuppgift.²

Så enkelt detta svar än var, hade det ändå tagit århundraden att få fram det, framhöll Berg. I Sverige hade frågan varit under debatt i flera sekler. Skolmän av gamla stammen talade visserligen med beundran och saknad om den tid, då skolan ännu hade en klar målsättning och då den lämnades i fred för alla de anspråk, som mot slutet av 1800-talet gjorde sitt för att förrycka skolarbetet från dess "egentliga bestämmelse". Berg konstaterade, att en sådan gyllene fredstid aldrig funnits. Avvikande åsikter om den offentliga undervisningens ändamål hade gamla anor, och skulle de fördömas, borde det åtminstone inte ske på grund av deras "nyhet".

Berg visade, att det av honom skisserade bildningsidealet hade sina rötter i antiken. Både andlig och kroppslig kultur hade en gemensam rot i människans natur. Med kulturarbetet hade följt en större specialisering, och under denna utveckling hade det blivit allt nödvändigare att hålla fast vid det inre sammanhanget i den

² Det var FB:s uppfattning, att de flesta nyare skolhistoriker i stor utsträckning lämnat den sociala aspekten åsido. De hade skrivit om skolans lagstiftning, ekonomi, kurser och metoder, men i fråga om det yttersta syftet med allt hade de i allmänhet varit ganska tystlåtna.

mänskliga odlingen. Detta hade kommit till synes i antikens Grekland, där man sökt skapa fram en harmonisk människa genom en rätt avvägd kroppslig och andlig fostran.³

Grekland hade länge tett sig som ett skimrande ideal; där hade man funnit den harmoniskt utvecklade människan. Men enligt Berg visade en närmare granskning, att detta i mångt och mycket bara var ett sken. Den grekiska harmonien hade socialt sett varit begränsad till den lilla härskande kasten av medborgare-krigare och pedagogiskt sett till den enskildes fysik och intelligens. Den materiella tillvaron hade varit grundad på slaveri och rov. Den andliga kulturen hade blivit alltmer inriktad på sofistiska spetsfundigheter, och de fria unga människans idrott och lek hade så småningom trängts undan av köpta atleters "råa skådekonster".⁴ När den grekiska kulturen bröt samman, hade det inte skett oförskyllt, utan därför att den själv befunnit sig i upplösning. Det hade dock i denna kultur funnits ett frö till en samhälls- och bildningsuppfattning, som var grundad på varje människas rätt.⁵

För många som satt det grekiska jämviktsidealet högt, hade följande sekler tett sig som en nedgångsperiod. Kulturen hade kluvits itu. Den fysiska fostran hade levat kvar hos adeln, men den hade utformats ensidigt och ofta urartat. Den andliga fostran hade tagits om hand av prästerna och universiteten. Men trots all efterhärming på ytan hade denna andliga kultur blivit så främmande för

³ FB, Kroppslig och andlig kultur. SvL 1913 s. 423 ff. — Jfr R. Geijer s. 11 f.

⁴ Vid förrättandet av prisutdelning vid en idrottstävling 1913 yttrade FB bl. a. följande: "Erfarenheten har lärt, att om idrottshågen skall gripa ungdomen och elda den att spänna sin andliga och kroppsliga kraft, så kan den eggelse svårligen umbäras, som täflingskampen ensam mäktar skänka. Så var det under idrottens blomstringstid i Hellas och Rom, så är det än i våra dagar och så kommer det att förbliva så länge ungdomsnaturen är sig lik.

Men med all täflingskamp förhåller det sig så, att den är en makt både på ondt och gott. Är den så ordnad, att den står blott mellan enskilda, behåller den i längden sin eggelse endast för några få, som driva idrotten över naturens sunda mått och gärna frestas att göra den till specialitet, kanske t. o. m. yrke. Det stora flertalet som härutinnan självklarligen icke kan följa med, måste då efter hand ge spelet förloradt och nedsjunker från att vara verksam deltagare till att vara sysslolös åskådare. Så gick det med forntidens idrott. så kan det för visso komma att gå äfven med nutidens". (SvD 23/5 1962).

⁵ FB, Kroppslig och andlig kultur. SvL 1913 s. 423 ff.

det antika bildningsarvet, menade Berg, att t. o. m. benämningarna gymnasier och akademier kommit att beteckna något som Lykurgos och Platon "sannerligen" inte menat, nämligen examensanstalter.⁶

Fridtjuv Berg pekade på vissa drag i det tidigare sociala och pedagogiska tänkandet i Sverige för att visa utvecklingen av den tanke, som han ansåg vara en social sanning: allas rätt till bildning, och en pedagogisk sanning: varje anlags rätt till en för individen harmonisk utveckling.

Den offentliga skolans mål hade under medeltiden varit att åt blivande präster ge yrkesutbildning. Denna hade i huvudsak omfattat endast sådana kunskaper, som behövts vid gudstjänsten, själavården och kyrkostyrelsen. Dessa kunskaper hade inhämtats vid domskolorna, vilkas lärare varit anställda vid domkyrkan. Eleverna hade först genomgått läroverkets nedre avdelning, den s. k. trivialskolan, där de undervisats i kyrkosång och latin, kyrkans språk, och sedan kommit upp i den s. k. koravdelningen, som utgjort ett seminarium för unga klerker. Detta seminarium var t. o. m. försett med sin särskilda praktikskola, domkyrkan.⁷

Det under medeltiden uppblomstrande borgerliga livet hade skapat ett behov av en bildning, som var skild från den teologisk-latinska. Av de lärde hade skolor, där borgerlig bildning meddelades, "naturligtvis" betraktats med förakt, konstaterade Berg. De kyrkliga ämbetsmannaskolorna hade i Tyskland ofta fått heta "rechte Scholen", stads- eller borgarskolorna däremot "bischolen, klipp- och winkelscholen".⁸

Berg betonade, att de medeltida skolorna varit rent ståndsmässiga, något som framgick av deras olika undervisningsplaner. I latinskolorna fick i de högre klasserna endast latinet användas som samtalsspråk, och de elever, som bröt mot denna bestämmelse blev straffade. Det ansågs skadligt, att barnet lärde sig läsa och skriva sitt modersmål. Å andra sidan vakade man noga över att stadsskolorna höll sig strängt till sin uppgift att lära borgarnas barn att läsa och skriva, i undantagsfall också räkna. Alla vidare studier

⁶ Ibid. s. 423.

⁷ Jfr Sjöstrand 1958 s. 27 ff, avsnittet De kyrkliga undervisningsanstalterna under medeltiden.

⁸ Jfr ibid. s. 49 ff, avsnittet Skolor och undervisning i städerna.

hade ansetts tillhöra de "riktiga" skolorna, vilkas målsmän varit mycket måna om att deras läroverk skulle få behålla "sin egentliga bestämmelse" ensamt för sig.

Reformationen hade enligt Bergs uppfattning inte inneburit någon nydaning i fråga om skolans målsättning. Den medeltida skolorganisationen togs i arv, därför att reformatörerna, Luther och hans lärjungar, i det väsentliga delade den gamla uppfattningen om skolornas mål. Detta var som framgått utpräglat yrkesbetonat. Varje elev undervisades utom i kristendom endast i de ämnen, som kunde bli till nytta för honom i hans framtida yrke. De olika bildningsriktningarna, olika för olika stånd, skildes redan i barndomen från varandra; varje huvudriktning skulle ha sin särskilda utbildningsväg. Vid sidan av latinskolan krävde Luther, att borgarskolorna och flickskolorna skulle vara yrkesskolor; de förra med inriktning på borgarnas hantverk och köpenskap, de senare med sikte på flickornas blivande livsuppgift som husmödrar. Allmänbildningens eller folkskolans idé hade han inte insett.⁹

Reformatörernas uppfattning om barndomsskolorna som yrkesskolor kom också till synes i de evangeliska skolordningarna, t. ex. Melanchtons för Kursachsen från år 1528 och dess efterbildningar i Skandinavien. Överallt framstod latinskolan som "det kära skötebarnet", menade Berg, andra skolor behandlades på "ett högst

⁹ Sjöstrand framhåller, att en förskjutning skedde i Luthers pedagogiska målsättning beroende på reformatörernas erfarenheter från bl. a. bondeupproret och den religiösa anarki, som hotade i och med de s. k. vederdöparna. Luthers tidigare krav på bildning för alla, fattiga och rika, pojkar och flickor, modifierades till en fordran på högre bildning för ett urval av de bäst begåvade och elementär religionsundervisning för den breda massan (Sjöstrand 1954 s. 79 ff, avsnittet Luthers pedagogiska intentioner). — I 1571 års svenska kyrkoordning hade det talats om att prästerna skulle förmana folket att sätta sina barn "til Schola", så att man kunde få fram personer till predikoämbetet och "hwar ellies behöffues" (Handlingar rörande Sveriges historia: Serie II: 2: 1, s. 156 o. 159). Berg ansåg, att J. A. Hallgren i sitt "Försök till en kortfattad översigt af den svenska elementarundervisningen" lagt in alldeles för mycket i orden "hwar ellies behöffues". Hallgren uttalade som sin uppfattning, att skolorna på de lägre stadierna "naturligtvis" var "allmänbildningsanstalter", dit allmogens barn skickats för att undervisas (Hallgren s. 8). Här hade Hallgren tagit fullständig miste, menade Berg. Att tala om allmänbildningsanstalter på 1500-talet var att göra sig skyldig till grov anakronism.

styvmoderligt sätt". Och när så småningom inom denna "ömt omhuldade" latinskola det kyrkliga regementet förliktes med det världsliga, fann man, att allt var inrättat för det förras trevnad och förkovran men snart sagt ingenting för det senares. Denna "partiskhet" hade bildat utgångspunkten för den följande utvecklingen.

I början hade skillnaden mellan de världsliga tjänstemännens bildning och prästbildningen inte varit stor. Medeltidsprästen hade, ansåg Berg, varit fullt så god diplomat som predikant; han hade skött ett län lika bra som ett prebende och känt samma trevnad i harnesket som i mässkjortan. Men ju mer det världsliga samhället lösgjort sig från kyrkans förmyndarskap och ju mer invecklat dess egen styrelse blivit, desto starkare hade behovet av en civil ämbetsmannabildning gjort sig gällande. På grund härav fann man redan inom det gamla läroverket en slitning mellan kyrkans och statens intressen.

Under 1500-talet hade läroverket så gott som uteslutande varit i kyrkans tjänst. Dogmatiska och liturgiska strider hade fyllt allas sinnen. Vart och ett av mot varandra fientliga partier hade sökt få sina läror och ceremonier allmänt antagna och deras riktighet sedan inplantad i skolan genom de blivande prästerna. Till följd härav hade bandet mellan skola och kyrka blivit ännu fastare knutet och de rent prästerliga fordringarna ytterligare stegrade. Berg hade svårt att föreställa sig en mera rent ecklesiastisk yrkeskola än den som stadfästes genom 1611 års skolordning.¹⁰

Kraven på en mera världslig bildning i skolorna hade till en början inte någon större framgång. Berg förmodade, att orsaken låg däri, att tanken inte nog kraftigt understötts av adeln. Adelsönerna hade naturligtvis fått en speciellt för dem lämpad uppfostran, som inte meddelades dem i läroverk utan genom enskild undervisning, som självfallet var avgjort ståndsmässig.¹¹

Men så småningom trädde andra samhällsmakter i förgrunden; skolordningarna upphörde att vara delar av kyrkoordningar och prästmötesbeslut, och läroverket fick ett annat mål. Från mitten

¹⁰ Jfr Skolordningen av år 1611 (I: Valda aktstycken till svenska undervisningsväsendets historia, utg. av Hall s. 23 ff).

¹¹ Jfr Sjöstrand 1958 s. 56 ff, avsnittet Adeln och dess uppfostran.

av 1700-talet inträdde det gamla läroverkets upplösning, och övergång skedde till det, som fick sin organisation 1849. Berg fann, att detta var avsett för en långt vidsträcktare grupp människor i samhället än det gamla och att det på grund härav fått ett vida allmänare syfte.

Sambandet mellan bildningsmål och social skiktning. Fridtjuv Berg visade, hur intimt bildningsmål och utbildningsvägar hörde samman med den sociala skiktningen i samhället. Över det gamla läroverket hade högadeln stått. Den hade redan genom sin börd varit förutbestämd till statens högsta ämbeten. Denna uppfattning hade bland andra Gustav III offentligen givit uttryck åt. Högadeln hade varken behövt för sin utkomsts skull och inte heller velat underkasta sig de bildningsfordringar, som staten ställt upp för sina tjänare. Om man räknade bort åtskilliga undantag, hade dessa adelsmän dessutom betraktat sig mindre som statens tjänare än som dess herrar.

Under läroverket hade kroppsarbetarnas barn stått. Dessa hade, ävenledes genom sin börd, varit förutbestämda att stanna på samhällets botten, vilka naturliga anlag för högre bildning de än hade haft. Om en eller annan studiebegåvad lyckats komma i skola och därigenom bryta sig väg till en ställning, som han passade för, hade detta inte varit regel utan undantag, vanligen förorsakat av någon lycklig tillfällighet. Liksom man fötts till greve, hade man också fötts till kroppsarbetare. I ingendera fallet hade man haft något att beställa i det offentliga läroverket.

De grupper, för vilket läroverket utbildat sina elever, hade varit det som legat *mellan* dem som levde av sin börd och dem som levde av sitt kroppsarbete. Inom sig hade detta samhällslager rymt prästerskapet, tjänsteadeln eller lågadeln och det högre borgerskapet. Denna medelklass kunde kallas ämbetsmannaståndet på grund av sin sysselsättning och lärdomsståndet på grund av sin bildning. Det var för denna medelklass, som det offentliga läroverket ännu under frihetstiden varit avsett.

Under 1800-talet hade det svenska läroverket blivit en skola för högre bildning, som enligt Berg var avsedd för "bättre folk" eller "de bättre". Det var en skola för den bildade klassen, på de radikala språk: för överklassen. Mycket arbete lades ner på skapandet

av ett mera tidsenligt läroverk. Genom ett kungl. cirkulär år 1849 sammanslogs lärdomsskolan och apologistskolan¹² till ett enhetligt läroverk med latinlinje och reallinje. Striden för realämnenas lika-berättigande med den klassiska bildningen hade alltså krönt med framgång. Men segern hade inte varit fullständig, och för att få kompletteringar av 1849 års bestämmelse till stånd "rördes mycket lärt damm upp i himmelens sky". Dessa förbättringar, av vilka många var värdefulla, kunde dock inte anses innebära en tillfredsställande lösning av skolfrågan. De stora krisernas rad var inte avslutad. Den farligaste återstod. Under senare hälften av 1800-talet hade kroppsarbetarna börjat intressera sig för samhällsfrågorna och gjorde anspråk på att få tillhöra den offentliga klassen. Och liksom ämbetsmannaklassen efter långvarigt motstånd måst öppna sig för medelklassen, måste denna i sin tur vara beredd att i sig uppta som en lika berättigad del hela det kroppsarbetande ståendet. För den som inte saknade historisk blick måste det enligt Berg stå klart, att detta både kunde och skulle gå. Den stora utvidgningsprocessen hade på hans tid redan börjat, och han ansåg, att man bara hade att med lämpor röja undan hindren och främja dess lugna och naturliga förlopp. Konsekvenserna för det offentliga bildningsväsendet var uppenbara. Kroppsarbetarna skulle komma att tillkämpa sig för sina barn öppen väg till all den bildning samhället hade att bjuda. Liksom prästbildningen måst utvidgas till ämbetsmannabildning och denna till s. k. högre allmänbildning, måste nu också denna senare vidgas till allmänt mänsklig och medborgerlig bildning.¹³

Humanistisk bildning. Under skolstriderna i början av 1800-talet hade reformvännerna enligt Berg ofta fått höra, att de tagit

¹² I fråga om de grundläggande färdigheterna i läsning och skrivning hade man inom den högre skolan länge främst måst lita till den föregående undervisningen i hemmen och annan förberedande information. Det blev emellertid nödvändigt, att den högre skolan i sina lägre klasser även sörjde för den elementära undervisningen. Från dessa klasser och från den egentliga lärdomsskolan avsondrades för den rent "praktiska" undervisningen den s. k. skriv- och räkneklasse. Denna organiserades från 1820 som en med lärdomsskolan sidordnad apologistkola (Sjöstedt och Sjöstrand s. 21). — Se Hallgren, Försök till en kortfattad öfversikt af den svenska elementärundervisningens historia.

¹³ FB i Vensterkandidaternas program s. 15 ff. — FB:s teckning av utveck-

allt för stor hänsyn till kunskapernas användning i det praktiska livet. Mot inskränkta nyttighetsideal hade de konservativa pedagogerna ställt det gamla svenska läroverket, arvet från Gustav Adolfs, Axel Oxenstiernas och Johan Skyttes dagar. Denna skola hade satt som sitt enda mål att ge ungdomen en allmänt humanistisk bildning. Genljud av detta tal kunde man höra ännu vid århundradets slut.

Om det gamla läroverkets syfte hade varit att ge eleverna en allmänmänsklig bildning, under det att reformsträvandena gått ut på att förvandla skolorna till yrkesskolor, skulle Fridtjuv Berg för sin del i huvudsak ha givit de förra rätt, om frågan gällt fostran under barndomen. Men i själva verket förhöll det sig tvärt om, menade han. Påståendet att den gamla skolbildningen syftade mot det rent mänskliga saknade all grund.

Berg kom här in på en kritik av nyhumanistiska tankegångar. Han trodde knappast, att någon i slutet av 1800-talet längre vid frågan om skolans målsättning skulle låta narra sig av tal om humanistisk bildning och "annan lek med ord".¹⁴ Om man fortfarande ville betjäna sig av denna term, borde man ändå avstå från det gamla knepet att behandla orden "humanistisk" och "human" som synonymer och i bevisföringen smuggla in det senare i det förras ställe. Han trodde inte, att någon längre var "vidskeplig nog" att anse latinet i verklig mening mer humanistiskt än t. ex. landets litteratur och historia.

Folkbildningen. De kunskaper, som den stora massan av svenska folket inhämtade på boklig väg, var länge mycket begränsade. Men man hade därför inte varit i avsaknad av teoretisk bildning. En hel del hade förvärvats på den muntliga traditionens väg "från fäder, fränder och vänner, vid slöjdkubben och spinnrocken, på åker, äng och svedjefall, i kolarkojan och fiskebåten, under jakter och köpfärder, på julagillen och gästabud, marknader och tingsstämmor".¹⁵

lingen överensstämmer med läroverksrådet Nils Lagerstedts i dennes uppsats "De allmänna läroverkens mål enligt gällande stadga och äldre skolordningar". Verdandi 1914 s. 171 ff.

¹⁴ Jfr Siljeströms uppfattning (min framst. s. 45 f).

¹⁵ Denna del av folkbildningen ansåg FB förtjäna sitt eget grundliga kapitel

Flertalet av svenska folket fick ännu i slutet av 1800-talet huvudmassan av sina föreställningar om naturen och människolivet på denna väg, framhöll Berg. Man skulle inte tro, att den som skrivit katekesutanläsningens och innanläsningskonstens historia också skrivit folkbildningens.

De enda bokliga kunskaper av betydelse, som folkets breda massa tidigare ansetts behöva, hade varit de rent kyrkliga. Men dessa hade varit mycket knapphändiga och inte inhämtade ur bok utan genom prästens muntliga undervisning. Enligt 1571 års kyrkoordning kunde även en åttaåring gå till nattvarden, om han kunde sin katekes, medan den som var okunnig kunde straffas med böter.¹⁶ Talet om den tidigt utbredda läsfärdigheten i Sverige bland allmogen ansåg Berg till en stor del bero på skryt. Terserus' och Gezelius' vittnesmål i denna riktning var överskattade; det som kunde gälla för en viss trakt under en viss tid var inte tillämpligt på hela landet. Den sedan ett par hundra år allmänna färdigheten i katekesutanläsning bevisade härvidlag ingenting. Barn hade ännu långt in på 1800-talet kunnat sina katekestycken utantill, innan de varit i stånd att läsa dem innantill; de hade lärt dem efter gehör.¹⁷ Många katekeser hade visserligen kommit ut, men de var länge bara avsedda för prästernas bruk.

Med den hängivenhet för dogmatikens spetsfundigheter, som kännetecknat ortodoxiens tidevarv hade kraven på allmogens teologiska minneskunskaper stigit i hög grad — Berg hänvisade till de stora katekeserna som kom ut. Det muntliga undervisningssättet hade då inte velat förslå, och man hade därför börjat yrka på att också allmogens barn skulle få lära sig att läsa i bok. Men från detta yrkande till erkännande av arbetarklassens meddelaktighet i det offentliga undervisningsväsendet hade vägen ännu varit lång.

lika väl som de gamla hus, vävnader, dräkter och bohag, som på hans tid studerades med sådant intresse.

¹⁶ Nattvardstvänget upphävdes 1863 (Richardson s. 248).

¹⁷ Omdömena om läsfärdigheten växlar kraftigt från fall till fall. 1700-talets folkbildningssträvanden torde ha medfört en betydande förbättring i förmågan att läsa. Undersökningar om detta saknas dock, och det är svårt att uttala sig om hur stor del av hela folket, som var läskunnigt vid 1800-talets början (Sjöstrand 1961 s. 279).

En allmän undervisning i läsning blev visserligen påbjuden i lag 1723,¹⁸ men den hade både före och efter denna tidpunkt betraktats som en uteslutande kyrklig angelägenhet. Även där fasta skolor upprättats hade dessa så gott som uteslutande varit kyrkskolor och således inte inneburit något erkännande från det världsliga samhällets sida, att folkets breda lager skulle ha del i det av alla samhällsklasser underhållna offentliga undervisningsverket.

Fridtjuv Berg betonade, att folkskolestadgan av år 1842 inte kommit som någon skänk av en "faderligt omtänksam" regeringsmakt. Den historiker, som fick till uppgift att uppvisa vilken andel, som utöver namnteckningar och därmed sammanhängande formaliteter tillkom Karl XIV Johan och statsrådet Sam. Grubbe, vad gäller införandet av en lagfäst svensk folkskola, han skulle råka i en ganska svår belägenhet.

Den tidens folkskola var i avsaknad av egna målsmän. Självständigt tänkande och handlande lärare hade det funnits, men en kår som varit så mogen att den kunnat bilda sig en egen övertygelse och förmått vinna gehör för denna, började bildas först mot 1800-talets slut. Femtio år tidigare hade man inte kunnat tänka sig en sådan.

Kyrkan hade, som framhållits, under århundraden arbetat för folkets religiösa bildning med sina egna medel: predikningar etc. En skola för allmogen hade tagits som ett fattigdomsbevis på att kyrkan trots tusenårigt arbete ännu inte lyckats i sina strävanden. Kyrkans främsta män medgav aldrig i princip folkskolans nödvändighet för kristendomsundervisningen.

De storpolitiska händelserna kring sekelskiftet 1800 manade människorna till eftertanke. Napoleonkrigen skakade folken, och i Tyskland fick det nationella medvetandet ett samlat uttryck i Fichtes "Reden an die deutsche Nation". I Schweiz fordrade Pestalozzi med större glöd än kanske någon tidigare allmän folkuppfostran. I samband med dessa rörelser utbröt i Norden en nationell väckelse, som i Danmark bars upp av Oehlschläger och Grundtvig och i

¹⁸ Stadga 22/10 1723. Transsumt af Kongl. Maj:ts Nådige Resolution och Förklaring etc. (I: Valda aktstycken till svenska undervisningsväsendets historia s. 188 f).

Sverige av bl. a. Tegnér, Geijer och Götiska förbundet. Fridtjuf Berg frågade sig, om Lings dröm om en nationaluppfostran, som syftade till kroppslig och andlig harmoni, hunnit förverkligas under 1800-talet och konstaterade, att så långt ifrån varit fallet.¹⁹

Det allmänna bildningskrav, som trängde fram under 1800-talet, hängde samman med samhällsutvecklingen. Enligt Berg hade det svenska folket blivit en nation av medborgare-försvarare först genom den allmänna rösträttens och den allmänna värnplikens genomförande. Den tanke, som låg bakom dessa institutioner, var en förutsättning för personlighetens utveckling och kulturellt framåtskridande, och den hade växt fram under 1800-talet. Först på den demokratiska grund, som därigenom lagts, började folkuppfostringsväsendet höja sig något mera allmänt över fattigskolans nivå.²⁰

Det var betecknande, menade Berg, att de första kraftigare impulserna för en lagfäst folkskola och en förbättrad folkupplysning gått ut ifrån två för Sveriges revolutionstidevarv så typiska män som bröderna Silfverstolpe.²¹ A. G. Silfverstolpes uppfattning om sambandet mellan samhällsskick och uppfostran hade framgått av hans yttrande 1812, att samhällets angelägnaste uppgift måste vara "att bereda människor, d. ä. genom meddelande av *en allmänt mänsklig bildning åt alla* giva var och en tillfälle att utveckla sig till vad han på grund av sina anlag är ämnad att bli". Anders Danielsson hade år 1823 uttalat som sin uppfattning, att en allmänt medborgerlig bildning utgjorde "det konstitutionella livets grundfäste".²²

Ett fel i folkbildningssträvandena var enligt Bergs uppfattning, att intresse för bildning och intresse för folket i regel inte funnits förenade i samma personer.²³ De maktägande inom församlingarna, som haft sinne för bildningen, hade skickat sina barn till städernas skolor, och folket, som varit helt och hållet upptagna av slitet för födan, hade inte haft något intresse att bilda sig. Men även om utvecklingen gått sakta, hade det dock gått framåt. Och utvecklingen

fortsatte. Därför borgade två omständigheter: för det första lärarkårens arbete och för det andra det utslag av allmän medborgaranda, som gjorde gällande att folkupplysningen var ett villkor för folkfrihet.²⁴

Comenius och Pestalozzi. Den sanning, som Berg funnit i det grekiska jämviktsidealet och som han ansåg aldrig hade utplånats ur världen, hade från forntiden till modern tid burits upp av en kedja av uppfostringstänkare, som arbetat på dess förverkligande. Bland de mäktigaste länkarna i denna kedja nämnde han Comenius och Pestalozzi.²⁵

Den åsikten, att "den tyska skolan", första begynnelsen till senare tiders folkskola, skulle vara en gemensam bildningsanstalt för alla barn, också för dem som senare skulle fortsätta sina teoretiska studier, hade enligt Berg redan på 1500-talet haft ett visst stöd i allmänhetens sunda förstånd. Sin målsman bland de lärde hade dock denna uppfattning fått först med "den moderna pedagogikens grundläggare", Amos Comenius.²⁶ I dennes "Didactica magna", "den allmänna folkskolans stiftelseurkund", hade för första gången i världslitteraturen folkskolans idé lagts fram på ett klart och konsekvent sätt.²⁷

Comenius ville att bildningsvägen skulle vara gemensam för alla barn, tills de fyllt tolv år eller så länge som de kunde hållas tillsammans, på det att de måtte "ömsesidigt uppmuntra, liva och sporra varandra". Barnen skulle inte i förtid skiljas från varandra, ty då fick somliga anledning att "tro sig något vara". Han utformade närmare också det som vid sidan av hans samundervisningstanke var det centrala i hans målsättning: uppskjutande av utbildningen för olika yrken, tills anlagen tydligt trätt i dagen. Beträffande tidpunkten för de olika anlagens framträdande tvekade Comenius

¹⁹ FB, Kroppslig och andlig kultur. SvL 1913 s. 423 ff.

²⁰ Ibid. s. 424.

²¹ Jfr SFH II s. 510 och ÅSU 18 s. 152.

²² FB, Folkskolestadgans tillkomst. SvL 1892 s. 291 o. 350.

²³ Jfr Richardson s. 292.

²⁴ FB, Folkskolestadgans tillkomst. SvL 1892 s. 351.

²⁵ FB, Kroppslig och andlig kultur. SvL 1913 s. 423 ff.

²⁶ FB, Melanchton. SvL 1897 s. 95.

²⁷ FB:s syn på Comenius kommer fram i FB, Comenius' betydelse för barnomsundervisningen och särskildt för folkskolan (SvL 1892 s. 149 ff), dens., Axel Oxenstierna och Comenius (SvL 1890 s. 101 f) samt FB:s skrift, Johan Amos Comenius, uppfostringslärans och folkskoletankens fader.

mellan 12 och 13 år. Före denna tidpunkt ansåg han all yrkesutbildning konstlad och i strid mot naturen.²⁸

Denne "ädle" uppfostrare var för Berg en företrädare för den allmänna människobildningens pedagogik. Comenius hade strävat dels att få till stånd en social samundervisning, dels att ge fostran en "naturellig" utformning. För dessa insatser var han förtjänt av hederstiteln "pedagogikens fader". Han hade med sina tankar stått långt före sin egen tid och långt före Bergs egen. Mästarens samtida och närmaste efterföljare hade inte kunnat fatta hans åskådning.²⁹ Först mot slutet av 1800-talet hade hans socialpedagogiska och psykologiska pedagogiska program börjat vinna allmänna utbredning.³⁰ Det var grundtankarna i detta, som Fridtjuv Berg ville arbeta på att förverkliga.

Comenius hade utvecklat sitt uppfostringsprogram för Axel Oxenstierna. Berg nämner om ett brev från den tjeckiske pedagogen till den svenske statsmannen "fullt av sorgsna förebråelser och rörande böner". Men statsmakten hade gått sin väg fram utan att lyssna till någon som till sitt förfogande inte hade andra maktmedel än "fromma hjärtan och fruktbringande framtidsplaner".³¹

Arvet från Comenius fördes vidare av Pestalozzi. Grundtankarna i den schweiziske pedagogens skrift "En enslings aftonstunder" gick helt i linje med Comenius' uppfattning; allmänmänsklig bildning måste utgöra grundvalen för all yrkesutbildning. Detta gällde alla i samhället även de sämst ställda. Yrkesutbildningen måste alltid vara underordnad människobildningens allmänna mål.³² Fridtjuv Berg ansåg Pestalozzi vara den som på allvar sökt utforma folkbildningstanken i praktiken.³³

²⁸ Comenius, kap IX och XXIX.

²⁹ Om Comenius obetydliga inflytande på 1649 års svenska skolordning se Hall, J. A. Comenius och 1649 års svenska läroverksstadga. ÅSU 74 s. 50 ff o. 222.

³⁰ FB, Folkskolan och folkskolläraren. SvL 1882 s. 181.

³¹ Jfr Sjöstrand 1954 s. 121.

³² FB, Johan Amos Comenius s. 63; Pestalozzi, Enslingens aftonstund. Ped skr 17 s. 11.

³³ Uppgifterna om FB:s syn på Pestalozzi är hämtade ur två uppsatser av FB, "Fader Pestalozzi" SvL 1892 s. 647 ff och För hundra år sedan. SvL 1899, s. 414 f.

Berg hade planer på att skriva "något utförligare" om den schweiziske reformatorn³⁴ och hade gjort undersökningar rörande pestalozzianismen i Sverige. Han visade på svenska avhandlingar från början av 1800-talet, där Pestalozzi omnämns, och berättade om svenskar, som besökt schweizaren. Särskilt framhåller han i det sammanhanget C. U. Broocman,³⁵ "en av vår undervisningshistorias noblaste personligheter och den förste svensk, som torde kunna sägas hava stått på höjden av sin tids pedagogiska bildning". Berg namngav skolor i Sverige, där Pestalozzis tankar slagit rot, och talade om dennes böcker och deras översättning till svenska.³⁶ Han granskade Otto Salomons översättning av "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" och uttalade sin stora tillfredsställelse över dennes förslag att hålla föredrag om den schweiziske pedagogen.³⁷ Berg ansåg Pestalozzi vara "mera folkskoleman" än Comenius.³⁸ Detta kan bero på att den förre uteslutande hade fostran av massornas barn för ögonen, medan den senares program gällde skolorganisationen i stort.³⁹

Allt tyder på Fridtjuv Bergs beundran för Pestalozzi. Dennes strävanden att i Stanz förverkliga sina bildningsideal⁴⁰ betecknade Berg som "en uppfostrans hjältebragd utan motstycke i historien".

*Debatten kring folkskolans lagstadgande.*⁴¹ Att bildningsmålets utformning var historiskt betingat belyste Fridtjuv Berg även med hänvisning till den svenska 1800-talsdiskussionen om folkbild-

³⁴ BK X s. 108.

³⁵ Jfr Wiberg, Carl Ulric Broocman. ÅSU 77—78 s. 117 f.

³⁶ Vad FB kände till om pestalozzianismen i Sverige i början av 1800-talet framgår av ett brev till Otto Salomon (29/10 92. BK II s. 44 ff). Det återges i Exkurs 1 (min framst. s. 428) in extenso, i vad det rör Pestalozzi.

³⁷ BK VIII s. 36 ff.

³⁸ Ibid. s. 32.

³⁹ Jfr Sjöstrand 1954 s. 119 o. 279.

⁴⁰ Se min framst. s. 264 f.

⁴¹ Källa: FB, Hvad var det gamla läroverkets mål? Verdandi 1885 s. 144 ff. Berg hänvisar till L. A. Anjou, Svenska kyrkoreformationens historia (1851); dens., Svenska kyrkans historia från Uppsala möte år 1593 till slutet av sjuttonde århundradet (1866); P. Paulsson, Historik öfver folkundervisningen i Sverige från äldsta till nuvarande tid (1866) samt A. G. Hollander, Svenska undervisningsväsendets historia (1884).

ningen. Kraven på en medborgerlig bildning även åt folkets stora massa kom fram i debatterna kring folkskolans lagstadgande.

De mest följdriktiga av folkskolans motståndare hade ansett, att jordklimpen borde vara enda materien för allmogens odlingsförsök. De hade också påstått, att bondens deltagande i statslivet var orimligt och löjligt; gemene man hade där inte att skaffa. Ordet "riksdagsbönderna" var för många ett samlat uttryck för allt motbudande. Det hade likväl varit bara ett fåtal, som varit öppenhjärtiga nog att visa sin motvilja mot allmogen i dess helhet. I stället hade man sökt intala riksdagsbönderna, att just de var levande bevis på folkskolans fullständiga obehövlighet. Tidigt hade också folkskolans motståndare använt sig av en annan taktik, den nämligen att uppegga klassmedvetandet hos de välbärgade bönderna gent emot allmogens bottenlager.⁴²

Av motståndarna till folkskoletanken nämnde Fridtjuv Berg bl. a. biskop C. Fr. af Wingård, J. A. v. Hartmansdorff, statssekreterare K. I. Heurlin, "Tegnér's onda genius", och Tegnér själv. Wingård hade enligt Berg av samtiden betraktats som en representant för den yttersta konservatismen, och v. Hartmansdorff hade ihärdigt bekämpat "de tomma liberala idéerna". År 1838 hade han förordnats till hovkansler för att genom indragningar utrota oppositionspressen. Från att ha varit en varm vän av de frisinnade idéerna hade Tegnér börjat lovprisa enväldet; folkets stora massa hade han kommit att betrakta som pöbel.⁴³

Från en annan samhällsaskådning utgick de män, som trots alla hinder slutligen tvingat fram en lösning av folkskolefrågan. Fridtjuv Berg framhöll, att dessa varit folkupplysningens vänner, därför att de varit folkfrihetens.

Berg tog Geijers utveckling som ett exempel på den åsiktsförskjutning, som skett inom nationen. Den lagstadgade folkskolans

⁴² Om debatterna inom de olika stånden vid 1840 års riksdag kring utskottsbetänkandet rörande propositionen om folkskolans lagstadgande se Warne s. 45 ff.

⁴³ FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 291 ff. — Jfr FB, Tegnér och skolan. SvL 1896 s. 633 f, 661 ff o. 673 ff. — Jfr Ur Växjö stifts folkundervisningshistoria 1795—1865. Acta och skildringar rörande Tegnér m. fl. ASU 14 s. 113 ff. — Jfr Sjöstrand, Tegnér's uppfattn. om lärov. o. folksk.

motståndare hade tillhört den konservativa eller "ultraistiska" riktning, vars vetenskapliga orakel Geijer varit före sitt "avfall". Det har redan framhållits, att samhället enligt den unge Geijers uppfattning bestod av två skarpt skilda klasser: de styrande och de styrda. Det var endast de förra, som behövde offentlig uppfostran. För bönderna räckte det med en religiös fostran förutom den rent fackliga, som förvärvades i hemmet. Men det hade under 1800-talets lopp kommit in en ny folkgrupp i samhället, torpare och arbetare, och det var för deras skull s. k. fattigskolor borde inrättas.

I sin skrift "Om sann och falsk upplysning med avseende på religionen", som utkom 1811, hade Geijer bestämt vänt sig mot tanken på att inrätta folkskolor. Staten behövde inte ta någon hänsyn till de lägre skiktens studiebegåvningar — de skulle nog finna sin väg. Berg ställde sig avvisande till denna tro på naturbegåvnings förmåga att trots sociala missförhållanden ändå komma på rätt plats i livet. Geijer hade dock framhållit — enligt Berg i olikhet mot de konservativa vid århundradets slut — att folkskolan och den borgerliga skolan hörde samman. En omorganisation av läroverket hade han likväl ansett onödig, trots att två tredjedelar av eleverna slutade skolan i förtid. Men då han framhållit läroverkets betydelse för ståndscirkulationen och dessutom betonat nödvändigheten av att den unge valde levnadsbana vid en tidpunkt, då han var mogen härför, hade Geijer gjort sig skyldig till inkonsekvens. Ståndsuppfostran och en individuell, av anlag betingad utveckling var oförenliga. Men i och med att hans personlighetstänkande klarat, hade han fått en mjukare inställning, och i en uppfostringsavhandling 1829 kunde Berg finna Geijers konstaterande, att också vardagsmänniskorna har en personlighet. Under de följande åren hade Geijer genom historiska studier fördjupat sin uppfattning om tidens frihetssträvanden, som han nu funnit vara ett uttryck för personlighetens berättigade krav. Han hade nu insett, att folkskolan måste bli den offentliga skolans första och mest omfattande avdelning.⁴⁴

⁴⁴ FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 271 ff o. 227 ff; dens., Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 266 o. 295. — Efter "avfallet" hade enligt FB inte bara Geijers vetenskapliga produktion fått prägeln av en

Som företrädare för en åskådning, som syftade till allmän medborgerlig bildning och en lagfäst folkskola nämnde Fridtjuv Berg vidare bl. a. L. J. Hierta, Anders Danielsson, C. A. Agardh, J. O. Wallin och kronprins Oscar, sedermera Oscar I.⁴⁵

Trots att 1825—28 års stora uppfostringskommitté påpekat värdet av folkskolor beträffande deras betydelse för sedlighet och arbetsduglighet, hade den inte ansett en lagstadgad folkskola vara nödvändig. Betecknande för kommitténs uppfattning fann Berg dess försök att definiera folkbildning till skillnad från annan bildning — ett av de första i den långa raden av "komiska" definieringsförsök, som pågick ännu vid århundradets slut. De strömningar, som gjort sig gällande under den heliga alliansens och den stora europeiska reaktionens dagar, hade gett uttryck åt tanken, att folkbildningssträvandena var farliga. Men juli-revolutionen 1830 hade medfört en friskare vind, och med den återväckta medborgarandan hade också den gamla hänförelsen för en till alla samhällsklasser utbredd allmän medborgerlig bildning kommit.

Språkrör för folkbildningssträvandena var det av L. J. Hierta år 1830 grundade Aftonbladet. "Aftonbladfursten" öppnade gärna sina spalter för reformvännerna på folkundervisningens område. Att övertygelsen om folkskolans nödvändighet blivit allt allmännare bland de bildade klasserna mitt under den reaktion, som snart åter gjorde sig gällande, var enligt Berg till stor del Hiertas förtjänst.

Anders Danielsson, en av de s. k. rabulisterna, tillhörde de män, som kraftigast bidrog till folkskolans lagstadgande. Berg framhöll, att denne insett, att undervisningsanstalter för den stora massan var samhällets största behov och att utgifterna därför borde bestridas av staten. God medborgare skulle den komma att kallas, som var beredd till stora uppoffringar för undervisningens befrämjande.

Inom 1825—28 års kommitté hade Agardh gjort sig till tolk för Pestalozzis tankar och varit huvudkämpan för de pedagogiska re-

djupare livsuppfattning; också hans diktning och musik hade fått en innerligare och mera personlig klang (FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 288).

⁴⁵ FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 291 ff. — FB nämner också P. Sahlström, Sven Heurlin, Hans Jansson och And. Fryxell.

formidéerna.⁴⁶ Wallin hade beträffande folkundervisningen till en början förklarat, att i en sak, som bäst gjorde sig själv, alla föreskrifter var olämpliga. Vid invigningen av det nya katedralskolhuset i Uppsala förklarade han emellertid, att bildningsväsendet ditills vilat på kastbildningsprincipen, men att folkskolan nu borde vara grunden för allas bildning.⁴⁷ Wallin hade enligt Berg härmed avslöjat sig som "en radikal framtidsman".⁴⁸

Även på högsta ort hade det funnits förespråkare för denna målsättning. Kronprins Oscar hade i Statstidningen framhållit, att det var regeringens skyldighet att befordra en allmän upplysning. Också han hade ansett, att det inte kunde räcka med en nödortfug in- och utanläring av katekesen, utan att det gällde "uppväcandet av människans högre anlag".⁴⁹

Fridtjuv Berg fann, att i debatten kring folkskolans lagstadgande reformvännerna samlat sig kring kravet på en medborgarbildning för alla och hävdade den allsidiga anlagsutvecklingens princip.

Förvisso var folkuppfostran "tidehvarfvets största och mest ideala tanke".⁵⁰

B. Människo- och medborgarbildningens innebörd.

Bildningsbegreppet. Ordet bildning kan ses ur många olika aspekter. I den pedagogiska debatten har man talat om folkbildning och högre bildning, mekanisk och organisk bildning, materiell och formell bildning, estetisk och intellektuell bildning, om halv-bildning, om yrkesbildning osv. Berg analyserar en del av dessa bild-

⁴⁶ Se Slut-Anförande af Professor Agardh, Hållet inom "Comitén till öfver-seende af Rikets Allmänna Undervisningsverk" 1828. ÅSU 18 s. 102 ff.

⁴⁷ Se Tal vid invigning af Nya Katedral-Skolehuset i Upsala den 21 okt. 1837 af J. O. Wallin. ÅSU 20 s. 41 ff.

⁴⁸ FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 266.

⁴⁹ (Oscar), Om folkskolor. ÅSU 20 s. 128.

⁵⁰ Almquist, Om folkskolan. ÅSU 32 s. 37. — FB talade ofta om Almquist (Tor Berg till förf.). — Om Almquist och folkskolan se SFH II s. 251 ff. — Jfr ÅSU 32 s. 153.

ningsbegrepp och ställer dem i relation till sin centrala målsättning, människo- och medborgarbildningen och dess innehåll.

Enligt Berg låg det ännu i början av 1900-talet något motsägelsefullt i uttrycken "en bildad bonde" och "en bildad arbetare". Men förhöll det sig så, menade han, då var också begreppet folkbildning en självmotsägelse och folkskolans uppgift meningslös. Det sätt varpå man använde ordet bildning i dagligt tal, antydde att man närmast tänkte sig ordet som ett myckenhetsbegrepp. Det var tydligen fråga om en bildning, som bestod i kunskaper, närmare bestämt examenskunskaper. Bildad i denna bemärkelse var den som hade vitsord på ett visst kvantum sådana kunskaper. Det dräpande attributet halvbildad erhöll den som saknade sådant vitsord. Här fanns en lång skala från den som endast genomgått folkskolan till professorn.⁵¹

Förväxlingen av begreppet bildning med ett visst fastställt kunskapsmått av yttre färdigheter och minnesläxor var efter Bergs uppfattning orsaken till talet om en s. k. bildningsnivå och anledningen till den i de högre skolorna "jämmerligt grasserande språkkulten" liksom det i folkskolan "lika jämmerligt grasserande katekesplugget".⁵²

Fridtjuv Berg frågade sig, hur inom den vidlyftiga svenska bildningshierarkien, där var och en var herre över sin stackare, det kunde räcka med begreppen bildad och halvbildad. Han fann, att för att man vid uppräknigen inte skulle behöva använda för många decimaler, hade man förenklarat det hela och placerat det stora skiljetecknet vid studentexamen. Lyckades man avlägga denna examen, räknades man till de bildade, om inte, till de halvbildade. Skulle Sokrates och Platon mätas med 1900-talets kunskapsmått och deras bildning ställas inför examensväsendets kinesiska mur, ansåg Berg det ganska säkert, att de inte skulle komma att räknas till de bildade.⁵³

Mekanisk och organisk bildning. Skolmännen befann sig enligt Berg på hans tid i en brytning mellan två olika bildningsuppfatt-

ningar, en mekanisk, som var på väg att försvinna, och en organisk, som var på frammarsch. Enligt den förra kunde själen liknas vid ett kärl, som fylldes med kunskaper till en viss nivå. Denna uppfattning vädjade till minne och förstånd, och dess drivkraft var examina med förhör av i läxböcker magasinerat bildningsstoff. Enligt den mekaniska uppfattningen skulle mästern sitta i katedern med läxboken i vänstra handen och riset i den högra: bildningens frukter var ljuva men dess rot bitter. Det i hemmet vetgiriga barnet blev i skolan föremål för exercismässig disciplin och utfrågning, vilket resulterade i att det slängde böckerna i vrån då det slutade skolan, med minnet av läraren som en pedant. Genom vanans makt levde denna bildningsuppfattning kvar liksom dess sociala förutsättningar.⁵⁴

Dessa tankar kommer till synes i ett föredrag av Fridtjuv Berg 1913. Liknande synpunkter gav han uttryck åt redan i ungdomen. Under sin vistelse i Stockholm hösten 1868 hade Fridtjuv av sin far fått rådet att söka ta studentexamen. Sonen förklarade dock, att det för honom var orimligt att sätta denna som mål. Hade fadern verkligen tänkt sig, att Fridtjuv skulle offra flera av sina dyrbaraste år för "ett ark papper"? Han ville bli folkskollärare och behövde för den skull inte studentexamen. Det han längtade efter var kunskaper, och dem kunde han tillägna sig, där han fann dem: i föreläsningssalen, på museet, i tidningarna. Den ena källan kunde vara lika bra som den andra. Anders Berg hade ansett, att sonen höll på med för mycket. Men om Fridtjuv läste, ritade och skrev, gjorde han det för att få makt över ögat, handen och språket. Fadern hade klagat över att det inte lett till något resultat, men sonen hade ännu inte strävat efter något annat än denna makt, och han trodde sig också till någon del ha vunnit den.⁵⁵

Den unge Fridtjuv Berg gisslade undervisningen i läroverken i en uppsats 1869, "Vitae non, scholae discimus", vi lär inte för livet utan för skolan.⁵⁶ Några år i en elementarskola föreföll honom "snart sagt olidliga". Man kunde misstro denna motvilja, men han trodde inte, att hans far skulle göra det. Frågan var, om han skulle belasta sig med

⁵¹ FB, Bildning och halvbildning. SvL 1913 s. 216.

⁵² FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 52.

⁵³ FB, Bildning och halvbildning. SvL 1913 s. 216 ff.

⁵⁴ Ibid. s. 216.

⁵⁵ FB till AB 14/11 68.

⁵⁶ Franzén, Fridtjuv Berg. Några minnesord. Ped skr 86 s. 21.

något som väl många betraktade som guld, men som han själv ansåg vara "nästan idel gråsten". Den skulle sannerligen vara en åsna, som yvdes över en sådan börda! I elementarskolorna blev man inte en helgjuten människa, ty där gjorde man studenter "liksom man annorstädes stoppar korv". Man tog emot och tog emot alldeles som ett tomt korvskinn. Examensbetyget var snöret, som man band om, när korven var full, varefter det bara återstod att hänga en tid i universitetsröken för att sedan få sig en plats i visthuset bland de övriga korvarna. Vad detta var, inte var det levande livet.⁶⁷ Fridtjuv Berg blev aldrig student.

Den syn på uppfostran, som Berg såg som den riktiga, var vad han kallade den organiska bildningsuppfattningen. Enligt denna var bildningsstoffet ett medel. Själens var ett levande väsen, som liksom måste sträcka sig efter den näring den behövde. Den måste sättas i stånd att bilda sig själv. Skolans omdaning var i gång, och längst hade den nya åskådningen brutit fram på småskolans område. Ur inpluggningsskolan växte det fram en utvecklingsskola, som tog barnet sådant det var och byggde på intresse och självverksamhet. Inpluggningsskolans mål var en bildning, som inte nådde fram till verkligheten utan bara till dess symboler i böckerna. Den mekaniska bildningen avsåg inte själslivets djupare skikt utan gick till minnet och på sin höjd till förståndet. Utvecklingsskolan ville däremot ta hand om hela människan, hennes känsla, fantasi och handlingskraft. Den ville ge en bildning, som hade kontakt med verkligheten och som oberoende av stoffets art var hel och äkta.⁶⁸

Bildning och halvbildning. Sedd ur den mekaniska bildningsuppfattningens synvinkel var folkskolläraren halvbildad, en "chronschough", som han ofta kom att kallas efter huvudpersonen i Aug. Bondesons roman i mitten av 1890-talet "John Chronschoughs memoarer".⁶⁹ Det skämtades om att Fridtjuv Berg blivit chef för domänstyrelsen — som ordförande i Sveriges allmänna folkskollärary-

förening hade han blivit chef för Sveriges chronschoughar. Med sin personliga erfarenhet av förhållandena vid Göteborgs seminarium kunde dock Berg i sitt stilla sinne inte annat än njuta av "den grymma anrättningen" i Bondesons bok. Men han befarade, att den skulle komma att användas av akademiker som ett "klapträ" mot folkskollärarkåren.⁶⁰ Det var också med blandade känslor han läste det ställe i Ibsens "De unges forbund", där sagfører Stensgård beklagade sig över att han måste "väre dus med seminarister (d. v. s. folkskollärare) og slige halvstuderte rövare".⁶¹ Chronschoughstypen följdes i skämtpressen av Bengtzén och Fjäderlin i Per Hallströms bok "Nessusdräkten". Alla dessa typer bidrog till att upprätthålla föreställningen om folkskolläraren som en halvbildad, mindervärdig och löjeväckande person.⁶² Han var därför länge en man med korprals rang, heder, värdighet och löneförmåner.⁶³

Folkskollärarens "halva" bildning blev inte hel genom att seminariekursen förlängdes, ansåg Berg. Det var inte för en lärare möjligt att bli specialist i folkskolans alla ämnen. Det var inte heller nödvändigt. Kunskapen var endast ett medel vid personlighetsbildningen, inte bildningen själv. Facklärarysystemet vid den egentliga barnundervisningen var en villfarelse. Långt mer än lärarens skicklighet i de olika skolämnena betydde hans personlighet. Därför borde han få ha hand om all undervisning, så länge denna kunde skötas av en lärare. Ett införande av facklärarysystemet kunde ge mera omfattande kunskaper, men det var inte det viktigaste. Framst måste man tänka på barnets mognad och harmoniska utveckling. Synpunkterna på lärarens bildning fick anpassa sig efter detta.⁶⁴

Inte heller i det gängse talesättet var det mängden av kunskaper, som enligt Berg gjorde skillnaden så stor mellan bildad och halvbildad. En fint bildad människa ägde vanligen inte någon mera omfattande lärdom, och ofta hände det, att man träffade personer, som räknades till de bildade, men som visade sig okunniga i saker, som man tyckte, att varje skolbarn borde ha reda på. Då Berg iakt-

⁶⁷ FB till AB 14/11 68.

⁶⁸ FB, Bildning och halvbildning. SvL 1913 s. 216.

⁶⁹ Jfr Petersson, Kring utgestaltningen av August Bondesons "John Chronschough". ÅSU 54—55 s. 241 ff.

⁶⁰ BK VIII s. 136.

⁶¹ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 125.

⁶² Hj. Berg 1942 s. 103 ff.

⁶³ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 135.

⁶⁴ FB, Bildning och halvbildning. SvL 1913 s. 216 f.

tog det sätt, varpå de båda uttrycken begagnades i dagligt tal, fann han, att det inte heller kunde vara på det moraliska området, som indelningsgrunden närmast var att söka. Bildning och karaktär var visserligen inte oberoende av eller främmande för varandra, men de sammanföll inte. Åtminstone enligt vanligt språkbruk kunde en person med god karaktär höra till dem som betecknades som halv-bildade.⁶⁵

Då man sedan gammalt gjort skillnad mellan de bildade och de obildade samhällsklasserna och alltfört gjorde det, undrade Berg, var gränslinjen mellan dem egentligen skulle gå. Man kom kanske sanningen närmast, om man sade, att det som skilde dem var att den bildade gav intryck av något mera helt och allsidigt, den obildade däremot av något stympat och ensidigt. I stort sett motsvarades enligt det gängse betraktelsesättet skillnaden mellan de obildade och de bildade av skillnaden mellan folkbildning och högre bildning.⁶⁶

Fridtjuv Berg frågade sig, vad det var som kom folkskolebildningen att ge intryck av något fattigt och förkrympt. Vad var det för del av det mänskliga själslivet, som denna bildning låtit ligga så gott som öde? Han gav svaret: i det stora hela var det det område, där fantasien och skönhetsinnet härskade. Inte heller de högre skolorna hade i detta avseende särskilt mycket att berömma sig av. De hade också vårdslösat den estetiska sidan av människan. Men de hade inte gjort det så konsekvent som folkskolan. Trots alla brister i de högre skolornas språkundervisning hade dock denna i någon mån fört fram till litteraturen. Därmed hade för de unga öppnats en värld, där de kunnat finna näring för sin fantasi och tillfredsställelse för sitt skönhetsbehov. Berg undrade, hur det skulle ha varit ställt med de bildade klassernas ungdom och med Sveriges nationella kultur, om denna utväg varit stängd.⁶⁷

Vad folkskolan beträffade, hade tanken på att tillgodose de estetiska behoven vanligen avvisats som ren dårskap. Myndigheternas lösen hade varit, att folkskolan här skulle begränsa sig till det

⁶⁵ FB, Konsten och folkskolan. Ped skr 100 s. 81 ff.

⁶⁶ Ibid. s. 81 f.

⁶⁷ Ibid. s. 82. — Om litteraturläsningen i högre skolor under senare hälften av 1800-talet se Tarschys Svenska språket och litteraturen.

strängt nödvändiga: litet sång, mest med religiös och patriotisk syftning, litet teckning, mest av geometriskt slag — med detta hade det fått vara nog. Poesi, musik och konst kunde nog vara bra, men folkskolans barn skulle inte utbildas till "skönandar".⁶⁸ Att denna ståndpunkt inte längre var hållbar, det torde stå klart för var och en, hävdade Berg. Särskilt för folkskolan var det i själva verket mindre hållbart än för någon annan skola, så snart man nämligen övergav den uppfattningen, att folkskolan endast var till för torpare, statkarlar och fabriksarbetare, samt att dessa bara var till för att producera varor. Den sanna folkbildningens grundtanke hade alltid varit denna: uppfostran är harmonisk utveckling. Svek folkskolan denna lösen, svek den sin livsprincip.⁶⁹

Fridtjuv Berg ansåg, att de flesta betraktade medlen i bildningsprocessen — vare sig nu dessa var av andlig eller materiell art — som mål; de saknade blick för att det högsta av alla värden utgjordes av människan själv. Det fanns inte något som var så ödesdigert för ett folk vid ordnandet av dess uppfostringsväsen som att göra sig skyldig till ett sådant missgrepp. Som sin högsta och mest omfattande uppgift måste all undervisning sätta hela personlighetens fostran med utgångspunkt från människovärdet som högsta ledande princip.⁷⁰

Personlighetsfostran efter anlagsprincipen eller den formella bildningen. Medan tidigare klasstanken varit rådande, började man enligt Berg på hans tid erkänna, att det var "den personliga friheten, den personliga självbestämelsen, personlighetsmedvetandet och personlighetstanken", som borde vara bestämmande i fråga om den enskildes arbete och ställning. I överensstämmelse härmed hade man alltmer erkänt, att uppfostrans mål inte kunde vara att förbereda de unga för föräldrarnas arbete och samhällsklass utan att varje barn borde utrustas för det arbete och den ställning, som motsvarade dess naturliga anlag och egenart.⁷¹

⁶⁸ Folkskollärare J. F. Meijer rekommenderade i stället för dikter, sagor och fabler "sanna berättelser om män af folket, som verkat för sanningens utbredande" (Beretning om det femte nordiske skolemöde s. 146).

⁶⁹ FB, Konsten och folkskolan. Ped skr 100 s. 81.

⁷⁰ FB, Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 814 f.

⁷¹ FB, De frisinnares uppfostringspolitik och dess närmaste uppgifter s. 5.

Då Berg i riksdagen betonade, att den svenska folkundervisningen borde utvecklas i sådan riktning, att den kunde bidra till att skapa "ett verksamt, tilltagset och praktiskt tänkande folk",⁷² var det hans personlighetstanke, som låg bakom, liksom då han framhöll betydelsen av det personliga ansvarstagandet som kännetecknet på en väl utvecklad människa och god medborgare.

Barndomen var enligt Bergs uppfattning i många avseenden en förberedelse för den vuxnes liv, och därför måste också undervisningen bedrivas med detta mål för ögonen.⁷³ Det var dock två sanningar, som läraren här måste ställa sig inför.

Den första var den, att även om barndomen måste vara en förberedelse för barnets kommande liv som vuxen, var det kortsynt att däri se barndomens enda betydelse. Ett barns liv hade värde, även om det aldrig nådde vuxen ålder; det hade rätt att få leva sitt liv under barndomen fullt och helt också för dess egen skull. Det var barnålderns behov av andlig näring och utveckling, som undervisningen i främsta rummet måste tillfredsställa, och det var denna ålders mottaglighet och intresse, som härvidlag var de säkraste vägledarna.⁷⁴

Den andra sanningen utgjorde bara en annan sida av samma sak och innebar, att ingenting kunde ha betydelse för barnets liv som vuxen, utan att det förut haft betydelse för dess liv som barn. Där undervisningen i barndomen varit onaturlig och tillräcklig hänsyn inte tagits till anlagsprincipen, där hade också resultatet blivit dåligt, vilket kommit till synes inte minst, då barnet nått vuxen ålder.⁷⁵

För att bli en duglig yrkesutövare och medborgare behövdes enligt Berg något vida mer än en viss kvantitet av ekonomiskt och juridiskt nyttiga kunskaper och färdigheter; man måste också vara en klok och god människa med klart omdöme och utpräglad rättskänsla. För tidig yrkesutbildning var inte i överensstämmelse med en naturlig anlagsutveckling utan inriktade unga människor på deras ekonomiska klassintressen; det blev enbart tal om den egna

⁷² 1906, FK II: 31, 50.

⁷³ FB, Praktisk undervisning. SvL 1908 s. 833.

⁷⁴ Ibid. s. 833.

⁷⁵ Ibid. s. 833.

nyttan. Berg ansåg, att även om de tyska fortsättningsskolorna i många avseenden var värda all beundran, hade de ibland genom sitt alltför ensidiga sysslande med privatekonomiska intressen fått en karaktär av själviskhet.⁷⁶

Den psykologiska grunden för anlagsprincipen eller tron på den formella bildningen, som i slutet av 1800-talet var allmän bland pedagoger, var tanken på människans olika förmögenheter. Människans psyke slöt inom sig två världar av medfödd natur, ansåg Berg. Å ena sidan var det sinnesförmågan och förståndet och å den andra känslan och viljan.⁷⁷ En ofta förekommande förmögenhetspsykologisk indelning, som även Berg använder, är den i förstånd, känsla och vilja.⁷⁸ Fostran skulle syfta till en formell skolning av dessa förmögenheter.

Förståndets, känslans och viljans bildning. Det som skilde den utvecklade vuxnes själsinnehåll från barnets, var enligt Berg inte beskaffenheten hos de element, varav det bestod. Dessa var lika hos alla; de utgjordes av föreställningsbilder, känslöstämningar och viljeyttringar. Huvudskillnaden låg i det sätt, varpå de var förknippade med varandra. Hos den utvecklade hade de själsliga yttringarna en momentan karaktär, och den styrande och övervakande kontrollen saknades. Hos den utvecklade vuxne hade däremot denna kontroll kommit till. De förut isolerade föreställningsbilderna hade uppgått i en intelligens, känslöstämningarna hade inordnat sig i en viss sinnesriktning och viljeyttringarna hade samlat sig i en karaktär. Uppfostraren skulle sträva efter att få till stånd en riktig avvägning mellan dessa själskomponenter.⁷⁹

Olika individer byggde upp sin föreställningsvärld på olika sätt. De viktigaste föreställningstyperna var enligt Berg de sakliga och de språkliga. De senare indelades i visuella, akustiska och motoriska.

⁷⁶ FB, Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 814 f.

⁷⁷ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning SvL 1908 s. 788.

⁷⁸ I Martig, Åskådningspsykologi, har de tre första delarna följande rubriker: del 1. Förståndet; del 2. Känslan och del 3. Viljan.

⁷⁹ FB, Uppfostran och rusmedlen. SvL 1893 s. 333. — FB var medlem av SAF:s Pedagogiska litteratursällskap (Ped skr 1901 s. 33), som var utgivare av Pedagogiska skrifter. I denna serie utkom Th. Ziehens arbeten Handledning i fysiologisk psykologi och Barnets idéassociation (Ped skr 14 o. 15).

Även om de flesta människor var blandtyper, hade dock forskningen ådagalagt, att de flesta barn visade en naturlig böjelse för att ge företräde åt en viss föreställningstyp. Likheter mellan syskon i detta avseende, som man funnit vid undersökningar av skolbarn, visade att denna tendens fortplantades genom arv och alltså hade sin rot i människans natur. Till dylika faktorer, som var inneslutna i arten av begåvningen, måste man i folkskolan ta större hänsyn än till graden av begåvning. Men då inte en uppdelning av "normala" barn ens efter arten av deras begåvning lät sig göra, menade Berg, att den psykologiska grunden saknades för en uppdelning av eleverna i folkskolan på skilda linjer.⁸⁰

Fridtjuv Berg ansåg, att resultatet av människans tänkande, teorierna, inte bestämmas av en ond eller god vilja. Man kunde avhålla sig från att tänka över en viss sak och i stället använda sig av ordformler, men om man gett sig tänkandet i våld, hjälpte det inte att säga: jag vill eller jag vill inte. Att tänka var att söka verkligheten, och denna lät inte kommendera sig. Vad man såg berodde endast av två ting: beskaffenheten av det sedda och beskaffenheten av människans uppfattningsorgan. Viljan var utesluten.⁸¹ Det som utmärkte det mogna förståndet var saklighet, ordning och reda. Berg berättade om en norrman, som vid skolmötet i Kristiania 1885 hade yttrat, att han inte argumenterade utan avlade "vidnesbyrd". Men då Berg läste ett referat av en diskussion med sådana debattinlägg, hade han svårt att värja sig för intrycket, att han befann sig bland en samling lomhörda. Han tyckte sig i en oklarhet av detta slag se ett svenskt nationallyte, och för att på

⁸⁰ Jfr FB:s artikelserie Individualitet eller schablon. SvL 1905 s. 285, 307, 348, 560, 599 o. 640. — FB gjorde skillnad mellan själsligt sjuka eller abnorma och svagt begåvade, normala barn (FB, En nödvändig åtskillnad. Ped skr 101 s. 65 ff). I ett 1894 avgivet svenskt kommittéförslag angående ordnandet av undervisning för den förra gruppen föreslås beteckningen andesvaga barn såsom "gemensam beteckning för samtliga grader och former af sådan fortfarande sjuklig psykisk svaghet, som är medfödd eller uppkommen i barndomen före puberteten, i stället för de vanligen nyttjade uttrycken: sinnesslöhet, sinnessvaghet, svagsinhet o. s. v." (Underdånigt betänkande och förslag till ordnande af andesvagas undervisning s. 73 f, kap. Begreppet andesvaghet). — Begreppet "andesvag" i detta sammanhang godtogs inte av riksdagen, som önskade behålla benämningen sinnesslö (Petren s. 15).

⁸¹ FB till Dalin 28/11 86.

lärmötet råda bot på tankelättjan ville han där begränsa tiden för avläggandet av vittnesbörd till fem minuter.⁸²

Oklara föreställningar hade förorsakat stor skada. Särskilt beklagensvärt fann Berg det vara, när ideellt intresserade människor lättvindigt lade fram sina planer till offentligt avgörande, utan att de i förväg blivit genomtänkta och utredda, och därigenom gjorde dem den största björntjänst.⁸³

Det hade enligt Berg alltför länge varit en i vida kretsar gängse uppfattning, att vetandet skulle vara skadligt för de krafter i människan, som var de djupaste och starkaste och utan vilka livet skulle vara utan mål och mening. Till följd av denna uppfattning hade man misstrott och motarbetat strävandena att låta hela folket använda sitt förstånd och bli delaktigt av vetandet. Ingen taktik kunde vara mera maktlös och farlig, ansåg han. Den var maktlös, därför att det vetande, som man ansåg sig kunna utestänga från skolsalarna, i alla fall predikades från taken. Den var farlig, ty om man sökte undanhålla folket delaktighet i detta vetande, måste det komma att fattas som ett försök att skydda något som var lägre och svagare än tanken och därför inte tålde ljuset. Det enda man kunde åstadkomma med detta var att främja det man ville förhindra och bidra till att kasta det svenska folket i armarna på den "ensidiga, flatbottnade intellektualism", den "blygrå absintfilosofi", som kanske var den naturliga livsåskådningen för en s. k. bildningsaristokrat, men som passade illa för de unga människor, som ryckte in i samhällsarbetet. Också på tankens område var tidens maning att inte avstänga sig och försjunka i ett halvliv utan tvärtom att skaffa mer ljus och bildning.⁸⁴

Överbetonades förståndets roll i bildningsprocessen, gjorde sig uppfostraren lätt skyldig till formalism.⁸⁵ Förutom utvecklingen av

⁸² FB, Två skolmöten. SvL 1894 s. 271 f.

⁸³ FB, Adolf Hedin och folkskolan. SvL 1905 s. 910. — I t. ex. kommunalskolefrågan hade FB önskat en grundlig genomarbetning av frågan inte bara ute i kretsarna av SAF utan genom en offentlig diskussion i pressen. Då ärendet inte i full utsträckning fått gå igenom en sådan skärself, befarade han, att det i föreningens yttrande fanns en möjlighet, att en eller annan oklarhet kunde stå kvar (FB, Kommunalskolefrågan och kretsarne. SvL 1886 s. 387).

⁸⁴ FB, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse. Ped Skr 101 s. 51 f.

⁸⁵ Anna Sandström, vars "käck kamp mot formalismen" FB beundrade (FB,

sin intelligens behövde den unga människan det som enligt Berg var än viktigare: att få sitt känslö- och viljeliv, "sinnelaget", utvecklat.⁸⁶ Om tanken gav klarhet i vad som var, ställde "känslans röst" upp bilden av vad som borde vara.⁸⁷ Berg betonade känslolivets betydelse för barnet. Abstrakta ord kunde de små säga efter, men orden lämnade dem kalla i jämförelse med bilder, som värmdes deras känsla. Barn greps av ett starkare intresse för Karl XII än Olaus Petri; de kom bättre ihåg flykten till Egypten än Jesu bergspredikan.⁸⁸

Uppfostringsarbetet måste i större utsträckning än tidigare få ett estetiskt innehåll.⁸⁹ Undervisningen hade blivit alltmer vetenskaplig och metodiskt begreppsutvecklande, men Berg frågade sig, om den samtidigt också blivit mer ägnad att gripa de ungas känsla och vilja. Geijer hade talat om poesien som den källa, ur vilken all vetenskap och konst utgått. Men ur människosläktets "rosiga barn-dom" hade en tid kommit, då fantasien kommit att begränsas av regler och trånga formler. Men detta undanskjutande av inbillningskraften hade enligt Geijer inneburit en stympning av den mänskliga odlingen. Fridtjuf Berg undrade, om inte fantasien och poesien hade sig tilldelat en ännu mindre roll i uppfostran i slutet av 1800-talet än på Geijers tid. Poesien var inte barnsligt joller och fantasien hade i alla tider varit kulturens bärare.⁹⁰ Berg framhöll Topelius' uppfattning, att barn, som inte fått den estetiska sidan av sitt väsen utvecklad, väl kunde bli nyttiga medborgare men sällan lyckliga människor.⁹¹

Känslolivet behövde upplysning för sin sunda utveckling. Ett

Anna Sandström. SvL 1897 s. 757), definierade begreppet formalism på följande sätt: det är "den riktning, som vill göra skolan till en pseudovetenskaplig läroanstalt och som utvecklar det kritiskt söndrande förståndet på bekostnad av andra förmögenheter, såsom viljan, känslan, åskådningen och fantasien" (Verdandi 1914 s. 185).

⁸⁶ FB, Högskola och folkskola. SvL 1911 s. 909.

⁸⁷ FB, Bildning och halvbildning. SvL 1913 s. 218.

⁸⁸ FB, Religionsundervisningen i folkskolan s. 35 f.

⁸⁹ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 101 ff.

⁹⁰ FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 213 f.

⁹¹ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 102. — Jfr min framst. s. 320 f.

barn måste få kännedom om de sammanhang, i vilka det stod, och lära känna de människor det kom i beröring med för att kunna utveckla känslan av samhörighet med dem. Barnen måste leva tillsammans för att känna gemenskap med varandra. En människa, vars självkänsla renats under en naturenlig och sund utveckling, betraktade inte sig själv och sin person som tillvarons medelpunkt. Den sanna självkänslan yttrade sig som mod och självförtroende i förening med ödmjukhet och anspråkslöshet.⁹² Tron på gemenskapskänslans betydelse i barnets liv och denna känslas naturliga näring ur samlivet med andra får ses som den psykologiska motiveringen till Fridtjuf Bergs kritik av splittringen i undervisningsväsendet och som en psykologisk grund för hans bottenskoledprogram.

Förstånd och känsla var till för att omsättas i handling.⁹³ Berg såg i den vuxne i främsta rummet inte en reflekterande varelse utan en viljemänniska, och i ännu högre grad gällde detta barnet.⁹⁴ Under barndomen och hos en outvecklad människa saknades dock förståndets övervakande kontroll över viljelivet. Begären härskade och den enhetliga målmedvetna tendensen, det centrala i personligheten saknades.⁹⁵ Människans handlande, vari Berg såg livets "kärna och väsen" förutsatte, att hon givit livet ett mål, ett värde och en mening. Då hon gick upp i sin gärning, fann hon sig själv.⁹⁶ Det var för Berg tecknet på äktheten i en människas känslor, att de tog sig ett praktiskt uttryck i hennes liv. En sann fosterlandskänsla bestod "inte i ord utan i kraft, inte i tomt skrävel utan i gagnande, hängiven verksamhet".⁹⁷

För att visa det samspel mellan människans olika förmögenheter, som Berg ansåg nödvändigt för den harmoniska personlighetens framväxt, tog han bilden av hennes ögon. Dessa speglade den yttre omgivningen ur två olika synpunkter och gav därför bilder, som inte helt täckte varandra. Men detta förhållande låg till grund för människans djupseende. På samma sätt hade hon andligen två ögon.

⁹² FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 433 f; dens., Folkskolan såsom bottenskola s. 60.

⁹³ FB, Kulturen och nationerna. SvL 1907 s. 637.

⁹⁴ FB, Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 815.

⁹⁵ FB, Uppfostran och rusmedlen. SvL 1893 s. 333.

⁹⁶ FB, Bildning och halvbildning. SvL 1913 s. 218.

⁹⁷ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 433.

Det var å ena sidan sinnesförmimelsen och förståndet och å andra sidan känslan och viljan. Dessa speglade tillvaron ur två olika synpunkter och gav bilder, som inte helt täckte varandra. Det blev därför också här ett slags dualism. Men just därigenom undgick människans andliga helhetssyn att bli ytlig och flack; endast däri-genom fick den rymd och djup.⁹⁸

Sambandet mellan det individuella, det nationella och det univer-sella. Fridtjuv Berg anslöt sig till Pestalozzis uppfattning, att upp-fostran avsåg ett tillvarotagande av individens alla möjligheter och krafter. Men det var inte fråga om en individualism enbart för in-dividens egen skull. En naturenlig uppfostran mynnade ut i ett an-svarstagande för andra. Förhållandet mellan individ och samhälle i Bergs åskådning kommer till synes i hans tankar om fosterlandet.

I sin ungdom hade han varit intresserad av en förening, som hade till syfte att hos sina medlemmar väcka en fosterländsk anda.⁹⁹ För ett högtidssammanträde inom denna kamratkrets skrev Frid-tjuv dikten "Manhem", varur följande strof hämtats.

"Du har en nutid, full av strid;
den gamla ligger i sitt grus,
och redan gryr en bättre tid
av folkets frihet, rätt och ljus.
Se, därtill helgar jag mitt liv,
att vända folkets natt i dag —
så tag min ed, o fosterjord,
ty detta folket älskar jag."¹⁰⁰

Fosterlandskänslans innebörd berörde Fridtjuv Berg i ett anfö-rande vid det elfte allmänna folkskolläromötet i Göteborg 1903. Vad menade man egentligen med fosterland? Naturligtvis var det den svenska naturen med "dess utsiktsvida slätter, dess lövskogsklädda dälдер, dess blänkande insjöspeglar, dess vida skärgårdar med sina tusentals öar och holmar, dess mörka, susande skogar, dess ljungbevuxna fjäll, dess glimmande jöklar". Men det var ändå

inte naturen, som man i främsta rummet tänkte på, då man satte som sin uppgift att arbeta för fosterlandet. Det var det folk, som levde i landet, och inte minst den del av detta folk, som man var van att i särskild mening kalla "folket", "bonden och torparen, där de gå böjda över plogen, fiskaren och lotsen, där de våga sitt liv bland bränningar och skär, timmerhuggaren och flottkarlen uppe i de ensliga skogarna, kolaren vid sin mila, gruvbrytaren djupt nere i de mörka, drypande orterna, den bleke fabriksarbetaren bak-om sin maskin", alltså alla de människor, som utgjorde den stora massan av den svenska nationen.²

Fosterlandskänslan kunde ta sig olika uttryck. Den kunde kom-ma fram i proklamerandet av djärva och vittgående framtidskrav, "lysa i festlig glans under idéernas fanor". Men den kunde göra ett lika gott arbete, då den makade undan hinder och fann vägar, då den strömmade "som en levande åder nere på botten av vardags-livets många strävanden". Det ena var estetiskt tacksammare, men det andra var värt lika stort erkännande, ibland kanske mer.³

Denna nationella målsättning vidgade Berg till att omfatta än vidare perspektiv. Under en tid, då ingen nation längre kunde fort-leva i isolering, fordrades det, att alla människor kände, att de hörde samman i en gemensam större enhet. När en svensk sökte det allmänmänskliga, fann han det i svensk form.⁴ Att svenskarna ägde en egen nationalkaraktär var det som kraftigast styrkte deras världsmedborgarrätt, dvs. rätten att vara till vid sidan av större nationer och i sin mån bidra till att göra mänsklighetens liv ri-kare och allsidigare. Men ju klarare man kände detta, desto mer i sin ordning måste man finna det vara, att också andra nationer hade sin egenart. En människa kunde inte ha aktning för sin egen nationalitet, om hon inte hyste aktning också för andras.⁵

För Berg var det djupast individuella även det djupast univer-sella. Hans uppfostringsmål vidgades från ansvar för den enskilde till nationen i sin helhet och därifrån över till ett samarbete på in-

⁹⁸ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 788.

⁹⁹ Victorin till FB 10/11 71.

¹ Fridtjuv Berg. Några minnesblad s. 93.

² FB, Tal till svenska folket. Ped skr 86 s. 95.

³ FB, Nutidsfrågor på uppfostrans område. Ped skr 86 s. 26.

⁴ BK VII s. 47.

⁵ FB, Inför genombrottet s. 70.

ternationell grund.⁶ Det var en lång och svår väg att gå, innan detta mål kunde nås. Men han konstaterade med Kant:

”Ein Entwurf zu einer Theori der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisieren. Man muss nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. Wir können an dem Plane einer zweckmässigen Erziehung arbeiten und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisieren kann.”⁷

C. Människan och kulturen.⁸

Det fanns enligt Fridtjuf Bergs uppfattning mer än en som trodde, att de folk som bar upp den västerländska odlingen knappast hade någon framtid att räkna med. Dessa folk hade kulturellt sett redan blommat och satt frukt; bara vissnande och död återstod. Om människosläktet hade en gemensam härstamning, kunde det inte vara naturen, som gjorde att ett folk framför ett annat skattade åt förgängelsen. Det var i stället något som hörde samman med de kulturella strävandena. Så snart ett folk kommit in i kulturutvecklingen, förändrade det karaktär: det spirade upp, blomstrade och mognade. Och sedan detta skett, kom så småningom upplösningen, och nya, förut okultiverade folk trängde fram på den världshistoriska skådebanan och övertog den ledande rollen inom kulturarbetet. På detta sätt hade under årtusendenas lopp kulturfolk uppstått och försvunnit. Kulturen levde och växte, men folken förtärdes av något som den hade i släptåg. Berg frågade sig, om människan bara var bränsle på kulturens offeraltare.

Han hade svårt att förlika sig med tanken, att människorna skulle vara till för kulturens skull och inte kulturen för människornas. Han ville gärna föreställa sig, att utvecklingens mål var en allt

fullkomligare mänsklighet och att kulturen bara var ett medel att nå detta mål. Men han måste fråga sig, om denna målsättning var realistisk. Historien kände inte något kulturbärande folk, som inte gått under, och då han betraktade nutidens kulturnationer fann han, att de alla var hotade med undergång. Vad tjänade i så fall detta rastlösa arbete till? Bildningssträvandena i Sverige var ju inriktade på att allt fullständigare genomsyra folket med kultur. Det fanns något i allt detta arbete, som verkade upplösande både i det personliga livet och i det nationella.

All kulturell verksamhet förutsatte en arbetsfördelning, och i detta låg något splittrande. Under utvecklingen hade det kroppsliga och det andliga arbetet kommit att fördelas på skilda klasser eller ”kaster”. Därigenom hade den lekamliga delen av människan blivit eftersatt hos den ena gruppen och själslivet hos den andra. Hos bägge hade den naturliga jämvikten rubbats. Människorna hade förlorat den kraft och glädje, som det harmoniskt utvecklande arbetet ensamt kunde skänka. I gengäld för den tomhetskänsla, som uppstått, hade massorna alltmer bjudits möjlighet till ett njutningsliv, som undergrävde livets djupaste rötter. Sensualismen, som hade sitt mål i den sinnliga njutningen, hade i stor utsträckning kommit att dominera livsbilden inom kulturnationerna. Sinnesnjutningen hade sin betydelse som medel för livet, men när den rycktes bort från denna uppgift och gjordes till mål, då ledde den till undergång.

Berg ställde frågan, om det inte förhöll sig på liknande sätt också med de ädlare njutningar, som känslolivet bjöd. Genom arbetsfördelningen, som i viss utsträckning var ett villkor för kulturell utveckling, hade det uppstått en estetisk kultur. Som medel för livet var förmågan att ge uttryck åt känslan genom former, färger och toner nödvändig. Men om den rycktes bort ur sitt sammanhang och gjordes till mål, om den förvandlades till ett jagande efter sensationer, då utmynnade den i tomhet. Därför var esteticismen, den till livsmål satta känslonjutningen, lika litet som sensualismen en livsbejakande makt.

Detsamma gällde också intellektualismen, den till livsmål satta tankenjutningen. Med kultur hade man i alla tider främst menat intellektuell kultur, framhöll Berg, och de segrar som vunnits på den vetenskapliga forskningens fält var värda all beundran. De

⁶ Jfr Berg, F., Nicolaisen J., Larsen J., m. fl., Samarbeide mellan Nordens barneskoler (I: Beretning om det ottende nordiske Skolemøde 1900 s. 103 ff).

⁷ FB, Folkskolan såsom bottenkola, titelblader.

⁸ Källa: FB, Kulturen och nationerna. SvL 1907 s. 635 ff.

gav människan makt över naturen och hjälpte henne att förbättra hennes levnadsvillkor. De stora tänkarna hade dock av egen erfarenhet vittnat, att där tanken fått uppsluka livet, där hade känsla och vilja blivit förtvinade.

Denna oharmoniska blandning av sensualism, esteticism och intellektualism verkade splittrande på det personliga livet och därmed också upplösande på det nationella. Denna kulturens urartning hade fört även de djupaste och känsligaste andar in i pessimismen. Berg citerade dikter av Oscar Levertin, där skalden givit uttryck åt livsledan, åt övertygelsen om tillvaron som ett meningslöst, trötande enahanda. Vägen gick dock framåt, inte tillbaka. Människan måste trots allt försöka att fördjupa kulturen, låta den forma den materiella tillvaron allt tryggare, göra människans känsloliv allt rikare och öppna hennes blick för allt större synvidder.

Människan var inte en avstängd och i sig avslutad värld. Hon kunde känna sig som ett levande helt endast genom att lyftas över sig själv och uppgå som del i en helhet av högre slag, i det egna folket, i mänskligheten. Om det hos den svenske medborgaren fanns tro på livet och livets mening, fanns det också vilja att leva, och då skulle folket ha en framtid. Då skulle det kunna ta emot kulturarvet i dess skiftande rikedom och utveckla det genom att använda kulturen som medel för det som Fridtjuv Berg satte som det yttersta målet: ett allt högre och fullkomligare mänskligt liv.

V.

FOLKSKOLANS LEDNING

A. Frågan om en folkskolöverstyrelse.¹

Fridtjuv Berg ansåg en riktig ledning av folkskolan vara synnerligen nödvändig för ett planmässigt genomförande av hans skolprogram. En viktig fråga gällde uppdelningen av arbetet och fördelningen av ansvaret mellan olika skolmyndigheter.

Genom 1842 års folkskolestadga hade folkskolan blivit en statens angelägenhet.² Landets kommuner fick sig dock anvisad en viss verksamhet, som kom att regleras genom föreskrifter i kommunallagarna 1862. De sidor av folkundervisningens ledning, som staten ansåg bäst kunna lösas lokalt, uppdrogs åt särskilda skolkommunala myndigheter: kyrkostämman och skolrådet. Men det som var av allmän natur åtog sig staten att sköta själv, dels genom sina närmaste centralorgan, ecklesiastikdepartementet, som inrättades samma år som folkskolestadgan utfärdades, och den 1864 tillkomna folkskolebyrån,³ dels genom tre olika slags territorialorgan, nämligen folkskolinspektörerna, länsstyrelserna och stiftsstyrelserna.

Fridtjuv Berg framhöll, att man kunde diskutera, hur folkskolans ledning skulle vara uppdelad på stat och kommun. Om det kommunala inflytandet blev för vidsträckt, kunde det urarta till

¹ Källor: FB, En folkskoleöverstyrelse. SvL 1907; dens., Folkskolans ledning. SvL 1908; SFH IV s. 59 ff.

² I statens övertagande av undervisningsväsendet ser Paulsen ett av de två grunddrag, som under 1800-talet präglade den pedagogiska utvecklingen i Tyskland — det andra grunddraget var bildningens demokratisering (Paulsen II s. 79). — Jfr SFH III s. 69.

³ Jfr min framst. s. 57.

anarki och omöjliggöra en nödvändig nationell samling kring viktiga frågor. Å andra sidan kunde för stor centralisering urarta till byråkratism och därigenom förkväva den kommunala självstyrelsen. Det fick inte vara en vidsträckt självstyrelse i kommunerna gentemot en svag statsmakt och inte heller en stark statsmakt gentemot en snävt begränsad kommunal självstyrelse. Lösen måste vara en vidsträckt kommunal självstyrelse, uppmuntrad och reglerad av en stark, sammanhållande statsmakt. Detta gällde på alla områden och inte minst på folkundervisningens.

Det offentliga livet var enligt Berg i behov av ett målmedvetet framstegsarbete. Landet led ingen brist på förmågor med uppslag och idéer. Men hur mycket av detta hade inte fördärvats genom splittring och småsinta försök att hindra, att något blev gjort med besked.⁴ Det fanns en stark önskan att komma ur den kvalmiga stiltjen, att veta att ledningen vilade i en stadig hand med kursen riktad mot klart medvetna framtidsmål. Envälde tillhörde en övervunnen kulturståndpunkt; i demokratiens tidsålder måste det finnas självständigt liv och livsförnygring i samhällskroppens alla organ, även i den minsta cell. Men det räckte inte med detta. Det måste också finnas ett nervsystem, som höll samman och behärskade det hela och bringade delarna att verka som en helhet. Ju högre en organism stod i varelsernas kedja, desto rikare var också dess nervsystem. Så måste det också förhålla sig med samhället. På vildestadiet var envälde och anarki efter eller vid sidan av varandra naturliga samhällsformer. Men ju mera demokratiserat det svenska samhället blivit, ju mer varje enskild kommit att betyda, desto starkare hade man börjat känna nödvändigheten av en på allmänt förtroende grundad ledning, av "ett överblickande öga, en sammanhållande och ordnande hand".

Den som bar ansvaret för folkskoleväsendets ledning var chefen för ecklesiastikdepartementet. Den liberale politikern Adolf Hedin hade dock redan på 1860-talet förklarat, att det inte var tillräckligt med en minister för kyrka och skola; undervisningen krävde

⁴ "Ett av de lyten, som mest bidragit att försumpa vårt offentliga liv samt förkväva driften till framsteg är byråkratismen, vars själ heter *pedanteri* och *formalism*" (Trol. FB i en ledare i SvL 3/10 1906, betitlad Stavningsreformen och formalismen).

sin egen målsman i regeringen. Vid 1884 års riksdag föreslog han i en motion, att sjätte paragrafen i regeringsformen skulle ändras så, att av de sju departementscheferna en skulle vara chef för ett justitie- och kyrkodepartement och en chef för ett undervisningsdepartement. Hedin ansåg, att den stora nationalangelägenhet, som undervisningen utgjorde, blev bortskymd under ecklesiastikdepartementets föräldrade namn.⁵ Hans motion föll dock på Första kammarens motstånd.

Fridtjuv Berg förklarade, att det från senare hälften av 1800-talet blåst sådana politiska vindar, att tanken på upprättande av ett särskilt undervisningsdepartement saknat alla utsikter att kunna förverkligas. Han ansåg dock inte, att denna fråga tillhörde dem som krävde en omedelbar lösning.

Folkskolan kunde enligt Berg av inbitna byråkrater betraktas som ett ämbetsverk, vars största dygd var att ha "en stadig och passelig lunk". "Vederbörande" hade alltid en strävan att vrida en ny sak på sned, så att den blev överksam och så litet som möjligt störde denna lunk. Berg hade kommit till den slutsatsen, att man skulle vänta det minsta möjliga av officiella bestämmelser. Allt som råkade i byråkratiens händer, löpte en ständig fara att stelna och dö. Av staten skulle man bara begära, att den lämnade banorna öppna för alla goda strävanden. Ju enklare medel, ju färre former, desto bättre var det.⁶

Folkundervisningen fick så småningom många nya verksamhetsgrenar, samtidigt som skolans organisation erhöll en betydande omfattning. Detta krävde en verksammare tillsyn och ledning, något som enligt Bergs uppfattning kunde bli möjligt, om folkskolans högsta myndigheter utgjordes av fackmän.⁷

⁵ 1884, MAK nr 149.

⁶ FB till (trol.) Dalin 27/6 85.

⁷ (FB), En mera verksam folkskoleinspektion. SvL 1890 s. 138. — 1881 hade F. T. Borg (se min framst. s. 368 not 98) i riksdagen motionerat om förbud mot utläsning av katekesen. Dåvarande ecklesiastikministern C. G. Hammar-sköld hade förvänat sig över att en skollärare var oförskämd nog att själv säga, att hans undervisning skedde under själlös och överdriven utläsning. Berg ansåg detta på ett slående sätt visa, hur "grymt obekanta" med folkskolans problem de högsta skolledarna kunde vara (FB, Adolf Hedin och folkskolan. SvL 1905 s. 911).

Det var en fråga av stor vikt, hur de folkskoleärenden, som departementschefen hade att föredra i regeringen, skulle kunna förberedas på bästa sätt. Alla till Kungl. Maj:t inkommande ärenden, som rörde folkskolan, utreddes av chefen för folkskolebyrån. Denna hade väl varit tillräcklig för handläggning av ärendena på den tid, då den kom till. Men med tanke på att folkskolan i början av 1900-talet var inne i ett genomgripande utvecklingskede, ansågs en förstärkning nödvändig för att lösa mängden av nya och invecklade frågor. Fridtjuv Berg betonade, att om man ville förhindra, att departementschefen övergick till att bli en expeditjonskarl och pappersmänniska och om man önskade att i spetsen för undervisningen ha en man med vyer och överblick, måste man också ställa så, att han fick fullt tillräckliga medel att före föredragningen få ärendena grundligt och sakkunnigt förberedda. Även om chefen för folkskolebyrån hade förmågan att arbeta effektivt, stod det inte i mänsklig makt att på ett tillfredsställande sätt klara alla uppgifter. Berg diskuterade olika möjligheter och hjälpmedel, som man härvidlag kunde ha att tillgripa. Här skall beröras hans syn på domkapitlen som remissinstans i skolfrågor.⁸

Adolf Hedin hade redan 1867 krävt, att domkapitlens handläggning av folkskoleärenden skulle överflyttas på annan myndighet.⁹ Denna tanke togs åter upp 1905, då Kungl. Maj:t åt en kommitté uppdrog att utarbeta förslag till omorganisation av stiftsstyrelserna. Detta gjorde, att dittills gällande anordningar med avseende på folkskoleväsendets styrelse måste bli föremål för omprövning. Domkapitelkommitténs utlåtande offentliggjordes 1907. Man föreslog där, att av domkapitlets fem ledamöter tre skulle vara präster. Förslaget motiverades med att då domkapitlens befattning med folkskoleväsendet förr eller senare skulle komma att överflyttas på annan myndighet, skulle en dylik förändring kunna ske, utan att den behövde föranleda en ombildning av domkapitlen.¹⁰

Denna uppfattning delades enligt Berg också av rikets präster-

⁸ Se SFH III s. 27 ff.

⁹ (Hedin, S. A.) 1868 s. 24.

¹⁰ Kortfattad översikt över stiftsstyrelsernas befattning med folkundervisningsväsendet ges i Domkapitelkommitténs betänkande s. 78 ff.

skap. Överläggningar inom allmänna svenska prästföreningen hade visat, att man där i allmänhet varit överens om att domkapitlen borde organiseras i huvudsak som kyrkostyrelser. Tanken på att domkapitlen skulle fortvara att vara en för stiftet gemensam allmän uppfostringsstyrelse, i vilken kyrka och skola, prästerskap och lärarkår skulle vara lika delaktiga, hade inte vunnit gehör.

Till Kungl. Maj:t inkomna folkskoleärenden brukade remitteras till domkapitlen för yttrande efter vederbörande inspektörs hörande. Berg ansåg, att man borde hysa respekt för domkapitlen, men man kunde inte begära, att konsistorienotarier skulle vara fackmän i folkundervisningsangelägenheter. De kunde ha gott omdöme i allmänhet, men detta var inte nog för att anses sakkunnig på andra områden, och varför skulle det då vara nog på folkundervisningens? Han visste, att i en stor mängd fall inskränkte sig domkapitlens åtgöranden till att förse folkskolinspektörernas yttranden med en s. k. kapprock till skydd mot yttre skador under återresan upp till Kungl. Maj:t. Berg frågade sig, vad man skulle ha vunnit, om de inte begränsat sig till detta utan gått in på en självständig prövning. I brist på fackmannakunskaper hade de i de flesta fall fått grunda sina omdömen på rent subjektiva tycken eller begagnat tillfället att ge uttryck åt sina personliga politiska och sociala sympatier eller antipatier.

Till 1904 hade domkapitlen varit kyrko-, läroverks- och folkskolestyrelser men efter läroverksreformen detta år endast styrelser för kyrka och folkskola. Om domkapitlet för framtiden skulle ha denna dubbla uppgift, borde det enligt Berg organiseras så, att båda dessa verksamhetsområden blev något så när lika representerade inom styrelsen. Ifall prästerskapets representanter inom domkapitlet tillerkändes rätt att handlägga inte bara kyrkliga angelägenheter utan också rena skolärenden, borde också lärarkårens representanter tillerkännas motsvarande rätt att handlägga inte bara skolärenden utan också rent kyrkliga angelägenheter.

Kungl. Maj:t hade dock en möjlighet att få folkundervisningsfrågor utredda och genomarbetade. Man brukade tillsätta kommittéer, som arbetade med olika problem. Från 1906 var Berg ordförande i den s. k. folkundervisningskommittén eller "seminariekommittén". Han ansåg, att om någon av dess medlemmar tidigare hyst den minsta tvekan rörande nödvändigheten av en folkskol-

överstyrelse, hade detta tvivel försvunnit genom de erfarenheter, som kommittéarbetet gav.¹¹

Fridtjuv Berg framhöll, att då 1904 de allmänna läroverken skulle omorganiseras, hade chefen för ecklesiastikdepartementet Carl von Friesen funnit, att om utvecklingen av dessa läroanstalter inte skulle sjunka tillbaka i gammal slentrian utan hålla sig i jämnhöjd med tidens krav, måste läroverksärendenas beredning bli grundligare än den kunde bli bara genom handläggning av läroverksbyråns chef med det biträde han kunde få av rent juridiskt skolade departementstjänstemän. För att möjliggöra detta hade von Friesen föreslagit, att det utanför departementet men omedelbart under detta skulle upprättas en läroverksöverstyrelse, som skulle bestå av fackmän på läroverksområdet förordnade på kortare tid.

Även om allt visade på nödvändigheten av ett särskilt utredningsorgan i form av en folkskolöverstyrelse, var Berg medveten om att starka krafter skulle motsätta sig det som han betecknat som nödvändigt. Man hade här att räkna inte bara med den allmänna trögheten och obenägenheten mot allt nytt utan också med den inom inflytelserika samhällslager trots alla fagra talesätt djupt rotade misstron mot och ringaktningen för folkundervisningen.

I en ledare hade den högkonservativa Vår Land behandlat tanken på en folkskolöverstyrelse. Förslaget gav, menade tidningen, uttryck åt ett missriktat emancipationsbegär på vissa håll bland landets folkskollärare. Möjligen spelade också ”på ett eller annat håll” förhoppningar in på de ”bekväma platserna” i den tilltänkta styrelsen.¹² Berg ansåg denna artikel vara ett praktfullt exempel på de metoder, varmed denna tidning och dess meningsfränder trodde sig kunna stoppa folkskolans utveckling.

¹¹ Ursprungligen hade denna kommitté fått i uppdrag att avge yttrande om frågor, som stod i samband med omorganisationen av seminarierna. Den kom dessutom att få utarbeta ny normalplan för undervisningen i folk- och småskolor och yttra sig om normalritningar till folkskolebyggnader, om förändrade bestämmelser angående fortsättningsskolorna, om olika läro- och övningsämnen etc. — FB om folkundervisningskommitténs uppgifter se 1911, AK III: 27 s. 76 f. — Kommittén lämnade bl. a. följande fem betänkanden: I. ang. folkskoleseminarierna 20/12 1911, II. ang. överstyrelse för folkundervisningsväsendet 20/12 1912, III. ang. folkskolinspektionen 30/1 1913, IV. ang. folkskolan och V. ang. fortsättningsskolan 1/8 1914 (Franzén 1930 s. 8).

¹² Vårt Land 5/7 1907, art. En folkskoleöverstyrelse.

Fridtjuv Berg ansåg folkbildningsfrågan mera brännande i början av 1900-talet än någonsin tidigare. Snart skulle den allmänna rösträtten vara genomförd och makten lagd i massornas händer. Då om inte förr skulle fjällen falla från deras ögon, som dittills betraktat folkskolan med sneda blickar; då skulle det bli klart för alla, att det i längden inte fanns mer än en pålitlig garanti mot demokratiens vådor: en allmän och djupgående folkuppfostran. För en riktig lösning av dessa angelägenheter krävdes inrättandet av en folkskolöverstyrelse.

Denna kom också efter några år till stånd; den tillsattes första gången 1913. Med detta ansåg Fridtjuv Berg det viktigaste vara vunnit med avseende på folkskolans ledning. Den för folkskola och läroverk gemensamma överstyrelsen, som genomförts i Finland och som för Sveriges vidkommande förordats av folkundervisningskommittén, skulle i sinom tid komma som en mogen frukt.¹³

B. Folkskolinspektionen.

Om folkundervisningen skulle kunna föras framåt, måste inspektionsfrågan lösas på ett tillfredsställande sätt. Det var härvid under 1800-talets senare hälft två krav, som reformvännerna framförde: folkskolinspektörerna skulle dels vara pedagogiska fackmän, dels ha inspektörsarbetet som huvudsyssla.¹⁴ Eftersom hithörande problem i Sverige uppvisade likheter med de tyska förhållandena, kan det vara skäl att först anföra några synpunkter av Adolf Diesterweg,¹⁵ som varit både seminarierektor och folkskolinspektör och därför enligt Berg var väl förtrogen med det ämne han yttrade sig om.

En lärare för vilken undervisningen och fostran var det centrala, hade enligt Diesterweg ett starkt behov av att få kontakt med en

¹³ 1906, AK II: 34 s. 82. — Om frågans behandling se SFH IV s. 59 ff.

¹⁴ Jfr Franzén, Historik över folkskolinspektionen i Sverige och SFH III s. 13 ff. Om folkskolinspektionen under den lagstadgade folkskolans två första decennier se Wallner s. 203 ff.

¹⁵ Diesterweg, Organisation und Emancipation der Volksschule (I: A. Diesterweg, Ausgewählte Schriften II s. 127 ff); Die Volksschule auf dem evangelischen Kirchentage. (Ibid. s. 155 ff).

människa, som hade större erfarenhet än han själv och av vilken han kunde få råd och anvisningar. Endast en kollega kunde vinna hans förtroende och helt sätta sig in i hans förhållanden. Därför var det viktigt, att en inspektör själv hade varit lärare. Han skulle vara inte bara handledare utan även andlig förman, vän och fader.

Där den stora idén om uppfostran som en ständig utvecklingsprocess trängt igenom, borde det vara klart för var och en, ansåg Diesterweg, hur ringa värde det ofta rekommenderade aktgivandet på yttre detaljer i själva verket hade, hur onyttiga de småaktiga bestämmelserna var, som stämplade läraren som omyndig, liksom de pedantiska anvisningarna för lärarens övervakande i och utom skolan. Han borde verkligen inte behöva betraktas som en inskränkt skolfux, som var likgiltig för allmänna angelägenheter och bara upptagen av sina egna intressen. Men om han inte behandlades som en personlighet av sina förmän, blev hans arbete ett styckverk, vars resultat till det yttre kunde beundras men som alldeles saknade det helgjutnas prägel. Han kunde på sin höjd bli det som enligt det gamla betraktelsesättet skolmästarna varit: en summa av mekaniska förrättningar, en hantlangare och betjänt. Men en riktig uppfostrare och ungdomsledare blev han aldrig. Fick han däremot vara en helgjuten människa, skulle han bli en utmärkt lärare.

Vanligen trodde man sig kunna vederlägga dem som yrkade på ett annat inspektionssystem för folkskolan genom att påvisa, hur litet som skulle vara vunnet med ett utbyte av de kyrkliga inspektörerna mot borgerliga. Man kunde lätt visa, att jurister, godsägare och köpmän snarare hade mindre intresse för folkbildningen än prästerna. Det borde alltså bli vid det gamla; lärarna skulle snart komma att längta tillbaka till krumstaven, under vilken det var gott att vara. Men för Diesterweg var målet ett helt annat. Frågans kärnpunkt låg inte i att prästerna skulle vara mindre kvalificerade inspektörer än medlemmar av andra stånd — civilt förmyndarskap var inte bättre än prästerligt — utan kärnpunkten låg däri, att om skolans arbete skulle skötas med förstånd och ge resultat, så att uppfostrans och undervisningens intressen inte blev lidande, måste dess tillsyn anförtros uteslutande åt verkliga fack-

¹⁶ Folkskolinspektionen överflyttades i Tyskland från prästerskapet till fackmännen 1874.

män. Det var alltså skolmän, som skulle ha hand om skolans tillsyn och ledning.¹⁶ Fridtjuv Berg fann detta uttalande i inspektionsfrågan synnerligen beaktansvärt.¹⁷

För Sveriges vidkommande innebar folkskolestadgan 1842 ingen emancipation från kyrkans ledning, och kommunallagarna 1862 bestämde, att folkskoleväsendet skulle lyda under den kyrkliga kommunen och dess ärenden handläggas på kyrkostämman under kyrkoherdens ordförandeskap.¹⁸ Prästens självskrivnenhet som ordförande i de lokala skolstyrelserna var till föregelse för många.¹⁹

Kronprins Oscar hade redan 1839 med instämmande från sju statsråd föreslagit, att skolrådets ordförande skulle utses genom val på sockenstämma. Statssekreterare C. I. Heurlin hade dock bestämt motsatt sig detta, och då han hotat att avgå, hade de övriga böjt sig för hans uppfattning.²⁰ Kyrkoherden förblev folkskolläraernas närmaste förman.²¹

De första förslagen om inrättande av en folkskolinspektion i Sverige framställdes vid 1852—53 års riksdag av bonderepresentanterna Per Sahlström och Anders Jonsson. De framhöll, att inspektionsuppdraget endast borde lämnas till sådana personer, som helt kunde ägna sig åt uppgiften och i pedagogiskt avseende kunde tjäna som föredöme för dem de skulle inspektera. Sahlström ansåg, att de

¹⁷ (FB), Reformen i folkskolinspektionen. SvL 1894 s. 83.

¹⁸ Svensk Författnings-Samling 1862 nr 15 § 1 o. 23.

¹⁹ Frågan debatterades under årtionden i riksdagen. (Se Richardson s. 339). Självskrivnenheten upphörde för städernas del 1909 (SFH IV s. 100) och för landsbygdens skoldistrikt 1930 (SFH V s. 41).

²⁰ FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 268. — Jfr Warne s. 14 ff.

²¹ Jfr Wallner s. 200 ff, kap. Prästerskapets uppsikt över folkskolans undervisning. — Då prosten Stålbom i John Chronsoughs memoarer av Aug. Bondeson framhåller, att "skolan är odisputabelt en kyrkans dotter" (s. 292), kan man förmoda, att förf. låter prosten ge uttryck åt en uppfattning, som Bondeson funnit vara allmän bland prästerskapet. Att folkskolan även av skolmän betraktades som en kyrkans angelägenhet framgår av den karakteristiska rektorn för folkskoleseminariet i Karlstad gav av 1889 års normalplan. Han betecknade den som "en Guds gåva från kyrkans herre till den svenska kyrkans skolor" (Hj. Berg 1942 s. 109).

²² Se Valda aktstycken till svenska undervisningsväsendets historia s. 285 (Sahlströms motion) och s. 289 (Jonssons motion). — Jfr (FB), Folkskolinspektionen. SvL 1894 s. 106. Viss historik i frågan av FB i 1904 AK II: 24 s. 9 f.

skulle vara att betrakta som ett slags riksskolemästare. Jonsson betonade i sin motion, att det var bättre med ett mindre antal dugliga inspektörer än många odugliga; det var motionärens uppfattning, att man till en början kunde nöja sig med tre, fyra stycken.²²

Anmärkningarna mot inspektionssystemet började tidigt. Redan 1863, året efter det folkskolinspektionen trätt i verksamhet, väckte som nämnts Carl Ekman i Finspång på tillskyndan av Anders Berg inom borgarståndet en motion om att inspektörer uteslutande skulle ägna sig åt tillsyn av folkskolan. Vid 1874 års riksdag föreslog F. F. Carlsson i samma syfte en höjning av anslaget till folkskolinspektionen, för att man skulle kunna tillsätta inspektörer, som odelat ägnade sig åt "detta maktpåliggande kall".²³

Under de följande åren var folkskolans inspektion åtskilliga gånger på tal. Vid 1885 års nordiska skolmöte i Kristiania berörde A. Dalin från Huskvarna folkskolinspektionen och framhöll, att i Sverige sambandet mellan denna och folkskolan var dåligt; inspektörerna saknade personlig kännedom om arbetet där. I ett slutyrkande betonades, att i regel bara sådana personer som under flera år arbetat i folkskolan och därvid lärt känna den, borde sättas till inspektörer.²⁴ Anna Sandström, som i Verdandi gav ett referat av föredraget, fann Dalins yrkande självklart och omöjligt att mot säga.²⁵

Fridtjuv Berg relaterar en diskussion vid 1890 års riksdag i samband med en motion i inspektionsfrågan av A. Kilberg.²⁶ Det framhölls bland annat, att den dåvarande inspektionen skedde för ytligt, att den ofta endast berörde den yttre organisationen, medan föreskriften om "råd och anvisningar" åt lärarpersonalen stod som en död bokstav. Man ansåg, att besöken var för korta, en till en och en halv timme per skola, för sällsynta — det fanns skoldistrikt, som inte på fem år haft besök av någon inspektör. Besöken skedde också inte sällan under ferierna. Man framhöll vidare i riksdagen,

²³ MFK nr 9.

²⁴ Dalin, Huru skola folkskollärareseminarierna och folkskoleinspektionen bäst kunna tillgodogöra sig den erfarenhet, som vinnes under arbetet i folkskolan? (Beretning om Det femte nordiska skolemöde 1885 s. 271 ff).

²⁵ Uffe, Minnen och intryck. Verdandi 1885 s. 296.

²⁶ MAK 1890 nr 46 s. 15 f.

att läraren behövde stöd och uppmuntran i sitt arbete och svar på de många frågor och problem, som han ställdes inför, samt att också skolrådet var i behov av hjälp. Att inspektörerna inte var fackmän framgick av att de på många håll blivit efter i utvecklingen, så att initiativet på undervisningens område övergått från de styrande till de styrda.²⁷

Berg beklagade, att de grundsatser, som präglade Sahlströms och Jonssons motioner på 1850-talet i inspektörsfrågan lämnats obeaktade, då folkskolinspektionen några år därefter kom till stånd. Det system, som i allmänhet tillämpats hade varit det rakt motsatta: ett stort antal inspektörer,²⁸ vilka skött inspektörsuppdraget som bisyssla och vilka inte varit fackmän utan de flesta strängt taget dilettanter på folkskolans område.²⁹

Pastors rätt att inspektera folkskolans kristendomsundervisning³⁰ hade enligt Berg medfört, att kyrkoherden ofta uppträdde med inspektörs myndighet gentemot läraren.³¹ Ofta utsågs prästmän till folkskolinspektörer, och under vissa perioder sköttes inspektionen till mer än hälften av präster.³² Olägenheterna av att koppla samman inspektörsuppdraget med ordinarie prästbefattning hade tydligt trätt i dagen. Somliga församlingar hade därigenom kommit att i själva verket sakna inspektör. Om nämligen skolrådets ordförande underlät att främja skolväsendets utveckling inom församlingen, var försök av andra förgäves, om de inte fick stöd hos folkskolinspektören. Men — frågade sig Berg — vart skulle föräldrarna vända sig för att finna gehör, om en sådan skolrådsordförande dessutom var folkskolinspektör i distriktet och således sin egen kontrollant?³³

²⁷ SvL 1894 s. 182.

²⁸ Perioden 1872—76 49 stycken (SvL 1894 s. 182).

²⁹ (FB), Folkskoleinspektionens brister. SvL 1890 s. 166 f; (dens.), Folkskolinspektionen. SvL 1894 s. 106. — Jfr SvL 1891 s. 284.

³⁰ Kongl. Stadgan 18/6 1842 § 10.

³¹ BK V s. 70.

³² SvL 1894 s. 182. Av de för perioden 1864—66 förordnade 28 statliga folkskolinspektörerna var 14 präster, 3 seminarielärare, 8 läroverkslärare, 1 konsistorienotarie, 1 folkskollärare och 1 innehade ingen annan syssla (SFH III s. 16 f). Om förhållandena under perioden 1905—10 se min framst. s. 204.

³³ (FB), En mera verksam folkskoleinspektion. SvL 1890 s. 138.

Gunnar Wennerberg hade under sin andra period som ecklesiastikminister³⁴ påtalat bristerna i folkskolinspektionen och förordat, att inspektören skulle ha detta arbete till sin uteslutande sysselsättning, till sin livsuppgift.³⁵ Berg ansåg dock, att även om Wennerberg betonat, att präster inte borde utses till folkskolinspektörer, hade han ändå inte riktigt fattat, att det gällde tillsättandet av fackmän.³⁶

Biskop G. Billing ansåg, att folkskolinspektionen sköttes tillfredsställande. Inspektörerna hade snarare visat en överdriven iver och energi än motsatsen. Beviset kunde litet var observera på sina debetsedlar.³⁷ De ökade utgifter, som antogs bli följden av en omläggning av folkskolinspektionen, gjorde att många ställde sig avvisande till tanken och arbetade på att låta det gamla systemet bestå.

För att råda bot på av statsrevisorerna anmälda missförhållanden rörande inspektörernas tjänsteresor³⁸ hade rektor Carl Kastman lagt fram ett förslag om en myndighet, som skulle vara ett sammanhållande band mellan inspektörerna och dessutom öva kontroll över deras resor.³⁹ Uppdraget skulle ges åt en s. k. överinspektör. Denna tanke upptogs i proposition till 1891 års riksdag av Wennerberg. Den godkändes i första kammaren men underkändes i den andra, varför förslaget föll.⁴⁰ Berg påpekade, att av andra kammarens tjugofem skolmän högst tre röstat för överinspektörsförslaget.⁴¹ Han kunde inte finna, att folkskolinspektionen skulle förbättras genom Kastmans "egendomliga tanke". Inrättandet av en dylik befattning var snarare ägnat att låsa fast det dåvarande utdömda inspektionssystemet än att lämna dörren öppen för en verklig reform. Orsakerna till det dåvarande tillståndet låg i öppen dag. Kyrkoherdarna var bundna av sina kyrkliga förrättningar, seminarierektorerna av sin tillsyn över seminariet och sina bestyr med lyftande och utdelande av löner,

³⁴ 1881—1891.

³⁵ SvL 1894 s. 183.

³⁶ (FB), Reformer i folkskolinspektionen. SvL 1894 s. 85.

³⁷ 1890, FK II: 21 s. 6. — Billings inställning delades av framträdande skolmän, t. ex. seminarierektor C. L. Anjou (Richardson s. 257 f).

³⁸ Jfr (FB), Folkskolinspektörernas reseräkningar. SvL 1891 s. 93 ff o. 275 ff.

³⁹ SFH III s. 25 ff.

⁴⁰ SvL 1891 s. 183.

⁴¹ (FB), Öfverinspektörsförslaget. SvL 1891 s. 180.

seminarieadjunkterna och läroverkslektorerna av sina undervisningstimmar och sina biförtjänster. Det var bara mindre jämkningar, som en ny ämbetsman i ecklesiastikdepartementet här kunde åstadkomma. Han skulle komma att bli en "generalmonitör", som skulle granska och kontrollera underinspektörernas uppgifter. Berg undrade, om detta verkligen motsvarade den ställning folkundervisningens vänner ville tilldela Sveriges folkskolinspektörer. Framkallade det inte snarare tanken på underofficerskåren inom ett regemente. Det kastmanska förslaget ville han beteckna som en skenreform.⁴²

Fridtjuf Berg framhöll 1894, att det från alla håll erkändes, att det dåvarande inspektionssystemet i folkskolan var ohållbart. Det enda dugliga botemedlet såg han i likhet med Diesterweg däri, att inspektionen anförtroddes uteslutande åt fackmän, som sattes i tillfälle att helt ägna sig åt sitt arbete. Detta hade också varit meningen, då inspektionen föreslogs och infördes i Sverige. Men verkningarna av denna goda idé hade neutraliserats genom en felaktig tillämpning. Följden hade blivit det oefterrätliga tillstånd, som inspektionen befann sig i och som med nödvändighet påkallade en reform.⁴³

För att råda bot på missförhållandena framlämnades 1894 inte mindre än tre motioner i denna fråga. Berg ansåg det betecknande för den allmänna stämningen, att motionerna härrörde från personer, som tillhörde var och en sitt av de tre partier, i vilka andra kammaren då var delad och att de gick i samma riktning både beträffande orsakerna till svårigheterna och botemedlen.⁴⁴ Man hade i en av motionerna direkt föreslagit, att riksdagen måtte i skrivelse anhålla, att Kungl. Maj:t täcktes tillse, dels att folkskolinspektörsuppdraget inte gjordes till bisyssla utan anförtroddes åt

⁴² (FB), En öfverinspektör för folkskolundervisningen. SvL 1891 s. 107 f; 1891, AK III: 34 s. 31 f.

⁴³ (FB), Reformer i folkskolinspektionen. SvL 1894 s. 83 f.

⁴⁴ FB tyckte, att det var en händelse, som såg ut som en tanke, att representerer för alla riksdagspartier samlat sig kring denna fråga. [(FB), Ett nytt inspektionssystem! SvL 1894 s. 107]. Detta förhållande blir dock mindre märkligt, om man tillägger, att motionerna inspirerats av FB och att han var författare till en av dem (BK X s. 72).

personer, som odelat kunde ägna sig åt detta arbete, dels att till folkskolinspektörer förordnades personer, som visat sig ha pedagogisk insikt och personlig erfarenhet av folkskoleundervisningen.⁴⁵ Berg hoppades, att man skulle kunna få fram ett på motionerna grundat förslag, som kunde föra frågan om folkskolinspektionen ett stycke framåt mot sin lösning.⁴⁶

De ekonomiska konsekvenserna avskräckte dock, och frågan om en omläggning av folkskolinspektionen blev olöst under 1800-talet. Vid 1904 års riksdag begärde ecklesiastikminister Carl von Friesen ökat anslag åt folkskolinspektionen för att i större utsträckning möjliggöra tillsättning av inspektörer med befattningen som huvudsyssla. Statsutskottet fann dock inte, att det var nödvändigt med heltidsanställda folkskolinspektörer i samtliga distrikt och tillstyrkte endast en mindre höjning av anslaget. Därigenom kunde endast sex inspektörer heltidsanställas, men tack vare anslag från vissa landsting kunde det för perioden 1905—1910 förordnas trettio inspektörer, som uteslutande ägnade sig åt detta uppdrag.⁴⁷

Även om värdet av vad folkskolinspektionen under gångna tider utträttat för skolans utveckling erkändes, framträdde dock allt starkare krav på dess reformering. 1909 infordrade ecklesiastikminister Hugo Hammarskjöld från domkapitlen förslag till förändringar på området. Flertalet domkapitel uttalade sig för folkskolinspektörsbefattning som huvudsyssla. Liknande uttalanden framkom också med allt större styrka från folkskolans lärarkår. Domkapitlens utlåtanden överlämnades till folkundervisningskommittén, i vilken Fridtjuv Berg var ordförande till 1911, med anmodan om utredning i saken. Betänkande angående förändrad folkskolinspektion avgavs 1913, och beslut fattades av följande års riksdag. Fridtjuv Berg fann vid läsningen av den nya inspektörsinstruktionen, som utfärdades i december samma år, att det inte var "räddhågans, halvhetens och oklarhetens anda," som strömmade läsaren till mö-

⁴⁵ 1894, MAK nr 152.

⁴⁶ (FB), Ett nytt inspektionssystem! SvL 1894 s. 107.

⁴⁷ Av de övriga var 22 präster, 8 seminarielärare, 1 läroverkslärare och 3 folkhögskollärare (SFH IV s. 72 ff). Relationerna var i stort sett desamma som ett kvartssekel tidigare; av 44 inspektörer förordnade 1881 var 18 präster, 11 seminarielärare och 8 läroverkslärare (Beskow 1882).

tes. Med denna instruktion ansåg han punkt vara satt efter det första skedet i den svenska folkskolereformens historia.⁴⁸

Då folkskolinspektionen infördes, blev det praxis, att biskopen i stiftet av chefen för ecklesiastikdepartementet anmodades inkomma med förslag på personer, som kunde anses lämpliga till inspektörer. F. F. Carlsson hade dock 1877 som ecklesiastikminister inte följt ärkebiskop A. N. Sundbergs förslag i detta avseende. Ärkebiskopen hade då försäkrat, att ecklesiastikministern mot honom inte skulle "tillåta sig något dylikt en gång till".⁴⁹ Under de debatter i inspektionsfrågan, som föregick 1914 års beslut, skulle väl den myndighet från prästerligt håll över skolan, som detta yttrande ger vid handen, knappast varit tänkbar. Det hade under tiden bl. a. till följd av Fridtjuv Bergs arbete skett en inte obetydlig förändring i uppfattningen om skolans ledning. Tillkomsten av folkskoleöverstyrelsen och de nya bestämmelserna rörande folkskolinspektionen blev ett uttryck för de sekulariseringstendenser, som under ett århundrade gjort sig gällande inom folkundervisningen.

⁴⁸ SFH IV s. 72 ff.

⁴⁹ SFH III s. 17.

VI.

FOLKSKOLAN SOM BOTTENSKOLA

A. Idén om folkskolan som bottenskola.

Enhetsskolesträvanden utomlands. För att skolans inre arbete skulle fungera på ett tillfredsställande sätt, ansåg Fridtjuv Berg en välordnad yttre skolorganisation oumbärlig. De idéer på det skolorganisatoriska planet, som han arbetade för, låg i tiden. Detta blir tydligt, om man ser den svenska bottenskoledebatten mot bakgrunden av strävandena på detta område utomlands.¹

Redan under 1600-talet hade Comenius som bekant framlagt en plan till en allmän skolorganisation, där det ena stadiet stod i organisk förbindelse med och byggde på det andra. Hans tanke var, att barnet under de sex första åren av sitt liv skulle vistas i hemmet, i moderskolan, och under de sex följande åren i modersmålsskolan, som skulle finnas i varje församling. På denna folkskola byggde gymnasiet, ett i varje större stad, för ungdom mellan 13 och 18 år. Sist kom universitetet, ett i varje land eller större provins.

Under 1800-talet blev tanken på ett dylikt enhetsskolesystem starkt levande. Men en organisation, där den ena skolformen omedelbart och självklart ledde över i den andra, kunde byggas upp på olika sätt. Somliga krävde, att folkskoleundervisningen i sin helhet skulle vara den gemensamma grunden för alla barn — folkskolan skulle vara bottenskola — medan andra nöjde sig med att fordra en bättre anknytning mellan folkskolan och högre undervisningsanstalter.²

¹ I Husén, Fridtjuv Berg och enhetsskolan redogörs för den idéhistoriska bakgrunden till och FB:s inlägg i diskussionen om bottenskolan på 1880-talet. — Kritik av denna skrift i Richardson s. 278.

² Om enhetsskoletankens praktiska utformning i olika länder se Sjöstedt och Sjöstrand, Register s. 393.

Det fanns under 1800-talet många skäl för dessa yrkanden. I och med att folkundervisningssträvandena blev klarare utformade och folkskolans undervisning fick ett rikare innehåll, kom samordningsproblemet mellan de bägge skolformerna att göra sig alltmera påmint. Den sociala och politiska utvecklingen bidrog till att öka intresset för enhetsskolan. Den nationella samhörighetskänslan borde gynnas av att alla barn under kortare eller längre tid undervisades gemensamt trots alla olikheter i social härkomst och ekonomiska förhållanden. Upphävandet av klassgränserna var för många ett huvudvillkor för ett bättre samhälle. Jämlikhetstanken medförde, att det borde finnas lika goda utsikter för alla att få den bildning och nå det verksamhetsområde, som hans förutsättningar berättigade honom till.³

En bild av skolsituationen i Tyskland, såsom en anhängare av bottenskoletanken uppfattade den, kom till synes i en tysk tidning.⁴

Skribenten framhöll, att mot slutet av 1800-talet allt vidsträcktare kretsar genomträngts av övertygelsen om nödvändigheten av en gemensam barndomsskola för det nationella livets sunda utveckling. Men folket var sönderslitet i kyrkligt, politiskt och socialt hänseende, och den kastanda, som de vuxna led av, uppammades redan hos barnen genom den rådande skolorganisationen. Bredvid folkskolan underhölls också andra läroanstalter för barn, borgarskolor och högre goss- och flickskolor, som alla i stort sett hade samma kurser men som var utan annan grund för sin tillvaro än kastandan. En blick på deras undervisningsplaner och elevmatriklar visade, att de i själva verket inte var något annat än folkskolor för "bättre" mans barn. Denna anordning hade haft till följd, att folkskolan sjunkit ner till en proletärskola. Men man borde inte bland barnen fästa avseende vid rang och stånd. Alla skolpliktiga i landet borde få åtnjuta samma omvårdnad, så att man så småningom kunde få se ett släkte växa upp, som var frigjort från klassfördomar. Om en fredlig lösning av samhällsproblemen skulle kunna väntas, var social samundervisning en oavvislig nödvändighet.

³ Sjöstrand 1954 s. 314 f.

⁴ Evangelisches Gemeindeblatt für Reinland und Westfalen 7/1 1894, art. Die allgemeine Volksschule I. Eine sozial-pädagogische Skizze von einem Fachmann (Sign. L. S.).

Även ur en annan synpunkt ansåg den tyske artikelförfattaren den dåvarande skolorganisationen i hög grad förkastlig. Det var inte bara studiebegåvade barn som anlidade läroverken. Föräldrar drevs ofta av social fåfänga att i förväg bestämma över sina barns framtid, innan man kunde ha någon visshet om att de verkligen var passande för studier. Ofta blev resultatet, att barnet vid 14—16 års ålder måste sluta skolan och gå ut i livet med de bildningsmullor, som det kunde ha i behåll. Den bildning, som det fått, hade genom sin syftning mot ett slutmål, som barnet med sina naturanlag inte kunde nå, blivit en halvbildning, som bara gjorde det inbilskt och oförmöget till ett klart och sunt omdöme.

Parallellskoleorganisationen, framhölls det vidare, vållade dessutom skada genom att beröva folkskolan det intresse, som denna eljes skulle ha att påräkna från en betydande del av befolkningen. För de föräldrar, som höll sina barn i läroverken var det ganska likgiltigt, hur det gick med folkskolan. Men där alla föräldrar var hänvisade till den för hela nationen gemensamma skolan, kom denna i åtnjutande av alla föräldrars omtanke, således också de ledande klassernas.

Fridtjuv Berg, som med intresse följde skolfrågornas behandling även i andra länder, lät införa en översättning i Svensk Läraretidning av det temperamentsfulla inlägg i den tyska bottenkoledebatten, varav ovanstående är ett sammandrag.⁵

Till de pedagoger, som i Tyskland behandlade enhetsskolefrågan hörde Paul Natorp och Wilhelm Rein. Bägge arbetade på att folkskolan skulle utgöra grunden för alla barns bildning till 12-årsåldern. De tänkte sig, att en differentiering av eleverna skulle kunna ske på olika sätt. En gemensam tanke var, att de teoretiskt begåvade skulle övergå till läroverken och övriga till en mera praktiskt inriktad utbildning.⁶

⁵ (FB), *Folkskolan såsom bottenkola*. SvL 1894 s. 69.

⁶ Sjöstrand 1954 s. 315 f; Rein s. 31. — FB jämförde de tyska pedagogikprofessorerna Reins och Zillers inställning i folkbildningsfrågan. Rein hade betonat, att begreppen "de bildade" och "folket" inte borde skärpas till konstlade motsatser utan tvärtom jämnas till en naturlig harmoni. Däremot hade Zillers uppfattning haft "en viss lärdomsaristokratisk karaktär", vilket gjort, att han kommit att inta "en förnämnt nedlåtande hållning" till folkskolan (FB, *En pedagogie professor*. SvL. 1894 s. 670).

Den tyska folkskolläraryöreningen hade vid flera tillfällen upprepat kraven på att det inte skulle få finnas några speciella förskolor till läroverken utan att folkskolan skulle användas för inhämtande av den erforderliga elementarbildningen. Georg Kerschesteiner talade om "den nationella enhetsskolan". I praktiken kom dock dessa yrkanden inte att i någon större utsträckning tillgodoses i Tyskland förrän efter första världskriget.⁷

I Norge kunde enligt en lag 1896 den högre skolan bygga på de fem första klasserna i folkskolan, och en liknande författning utkom i Danmark 1903. Två år senare stadgades också i Finland, att för inträde i läroverken fordrades de fyra lägsta folkskoleklassernas kurs.⁸

Dessa försök till en lösning av skolfrågan kunde dock inte tillfredsställa den radikala falangen bland anhängarna av tanken på folkskolan som bottenkola. Endast i Amerikas förenta stater tycktes man ha lyckats. Där hade den åttaåriga elementarundervisningen, som blivit den mest spridda formen av folkskola, organiskt kopplats samman med den högre skolundervisningen.⁹

Förhållandena i Sverige. I Sverige tecknades redan 1751 konturerna till en enhetsskola av en tjänsteman i manufakturkontoret, J. F. Kryger. Alla barn skulle erhålla undervisning i en gemensam grundläggande skola. Till denna skulle sedan anknyta dels den lärda, dels den praktiska utbildningen.¹⁰ Tanken på en för alla gemensam medborgerlig undervisning och uppfostran hölls levande också under senare hälften av 1700-talet och början av 1800-talet.¹¹ Bland dem som särskilt intresserade sig för en sådan reform kan nämnas riksrå-

⁷ Sjöstrand 1954 s. 315 f. — Ett vidgat intresse för elementarbildningen hade kommit till uttryck redan på 1870-talet som ett led i Bismarcks kulturkamp mot den katolska kyrkan (Ibid. s. 286 f).

⁸ Ibid. s. 316.

⁹ Ibid. s. 317. — En av sina anteckningsböcker i RA med överbubriken "Folkskolan såsom bottenkola" har FB ägnat förhållandena i Norge, Schweiz, Nederländerna, Finland, Frankrike, Italien och Österrike.

¹⁰ Sjöstrand 1961 s. 84 f. — Jfr ÅSU 32 s. 11 ff o. 152 f.

¹¹ Se Sjöstrand 1961 s. 89 ff. — Svenska uttalanden i bottenkolefrågan under 1800-talets förra hälft finns samlade i ÅSU 18 (G. A. Silverstolpe, Broocman, Fryxell, Agardh), ÅSU 20 (P. G. Cederschjöld, Geijer, Oscar) och ÅSU 32 (Kryger, Almquist, Ekendal, Cramér, Siljeström).

det C. F. Scheffer, rektorerna G. A. Silverstolpe och C. U. Broocman, biskop C. A. Agardh¹² och historikern Anders Fryxell. I ett skoltal 1837 framförde som nämnts Wallin kravet på en demokratisk skolorganisation med folkskolan som grund, och året därpå deklarerade Geijer offentligt sin anslutning till Wallins skolprogram. Diskussionerna under de närmast följande åren har förut berörts. De fortsatte efter folkskolestadgans tillkomst med Rudenschöld som drivande kraft. I syfte att skapa en organisk förbindelse mellan folkskolan och lärdomsskolan väckte som nämnts Jonas Andersson i Häckenäs vid riksdagen 1862—63 en motion om att elementarläroverkens två lägsta klasser skulle dras in. Och i en riksdagsmotion 1867 yrkade Siljeström på att folkskolan skulle bli en för alla klasser gemensam bottenskola. Utanför riksdagen verkade Eneroth och Anders Berg för samma sak.

Utom den 1842 lagstadgade folkskolan fanns det i Sverige under en del av 1800-talet två parallella system av skolor för barn: lärdomsskolan och apologistskolan. 1849 fördes de samman till ett enda läroverk. Detta var visserligen förgrenat i två linjer, men föreningspunkten flyttades efter hand allt högre upp; en tid hade linjerna skilt sig i andra klassen, en tid i tredje och på 1880-talet inte förrän i fjärde.¹³ Genom de tre nedersta klasserna (9—12 år) hade då följaktligen alla elever vid statens läroverk samma bildningsgång; de för barndomen avsedda offentliga skolorna hade reducerats till två: folkskolan och de allmänna läroverkens elementaravdelningar. Så småningom började allt fler anse, att alla skolor för barn måste ha väsentligen samma uppgift. De olika skolarterna på 1880-talet var inte längre fullt parallella, ty i den mån som folkskolans undervisning förbättrats, hade de lägre klasserna i folkskolan (småskolan och någon klass av den "egentliga" folkskolan) börjat användas också av barn, som sedan fortsatte i läroverket. Den historiska utvecklingen hade gått ut på att begränsa de högre skolorna nedåt. Det var en tendens att med folkskolan införliva allt som var parallellt med den. Det fanns i landet en

¹² Agardh lanserade termen nationaluppfostran (Melander s. 16).

¹³ Se Hall, Grafiska konturer till organisationen i läroverksstadgarna 1561—1693, 1807—1905. ASU 74 s. 223 ff.

mängd en-, två- och treklassiga småläroverk, och förslag om indragning av dem gick i linje med dessa strävanden.¹⁴

Många av småläroverken hade uppgått i folkskolesystemet. Redan den stora läroverkskommittén på 1820-talet hade föreslagit, att alla läroverk med mindre än tre lärare skulle förvandlas till högre eller lägre folkskolor.¹⁵ Med den ringa utveckling folkskolan på den tiden nått, hade dock detta varit svårt. 1842 hade folkskolan blivit en kommunal inrättning, och vid 1856—58 års riksdag fick den ökat statsunderstöd. Det var också denna riksdag, som fattade beslut om Rudenschölds förslag till folkskolans organisering i småskolor, egentliga folkskolor och högre folkskolor.¹⁶ De sistnämnda var ett tidigare-inte offentligt slag av skolor, som småläroverken helt naturligt kunde uppgå i. Yrkanden på att dessa småläroverk skulle dras in och förvandlas till högre folkskolor, tog sig vid 1868 års riksdag uttryck i flera motioner. Det utskott, som behandlade dessa, ansåg att en- och tvåklassiga läroverk borde ombildas till högre folkskolor.¹⁷ Härigenom skulle inte deras elever längre lockas att ge sig in på den s. k. lärda banan för att där ta några slitsamma steg till ingen nytta. Andra kammaren godkände förslaget, men motionerna avslogs av första kammaren nu liksom under riksdagarna 1880 och 1881, då frågan åter var uppe.¹⁸

Frågan om småläroverkens indragning var en av anledningarna till att den läroverkskommitté tillsattes, som 1884 avgav sitt utlåtande rörande organisationen av landets läroverk. Där framställdes bl. a. förslaget, att en del småläroverk skulle ombildas till s. k. kommunalskolor, som skulle vara ett slags mellanting mellan folkskolorna och de allmänna läroverken, delvis jämnlöpande med båda. Det föreföll kommittén, att minst ett främmande språk borde tas upp i dessa skolors läroplan, för att de härigenom skulle få sin

¹⁴ FB, Folkskolan och småläroverket. Ped skr 55 s. 90 f.

¹⁵ Utdrag rörande folkskolorna ur Betänkande af Comitén till öfverseende av Rikets Allmänna Undervisningsverk 1828 finns i ASU 18 s. 102 ff.

¹⁶ Bih. till Riks-Ständ. Prot. 1856—58 IV, 2:19 s. 20 (Om folkskolans organisation).

¹⁷ Utlåtande nr 39 av AK:s tillfälliga utskott. Bihang till Riksd. Prot. 1868, VIII, 2:2.

¹⁸ FB, Folkskolan och småläroverket. Ped skr 55 s. 92 f.

bestämda karaktär av från folkskolan skilda läroanstalter.¹⁹ S. A. Hedin betecknade denna tanke på ombildning av småläroverken som ett attentat mot folkskolan.²⁰ Andra kammaren avskog också förslaget, och arbetet på bottenskolans genomförande gick vidare.

B. Parallelskolesystemet och bottenskolan.

Sociala synpunkter. Även om skolans inre liv för Fridtjuv Berg var det väsentliga, hade för honom de yttre formerna, t. ex. vissa organisatoriska förhållanden, "en oerhörd, i många fall avgörande betydelse" för skolarbetets framgång.²¹ Han fann därför bottenskolefrågan vara ytterst väsentlig, då den gällde den grundstruktur, som det svenska skolväsendet skulle ha.

Många tänkte sig detta som ett system av ända nedifrån och uppåt skilda, sins emellan parallella läroverk, bildat efter vad man med ett från Geijer lånat uttryck kallade teorien för buskar. Berg ville dock likna den skola, som skulle komma, vid ett mäktigt träd med hemmet till rot, med den för alla gemensamma barndomsskolan till stam och med de olikartade specialskolorna till grenar.²²

Det är givet, att denna fråga sysselsatte folkskolans lärare. Östra Västmanlands krets av Sveriges allmänna folkskolläraryörening hade 1882 föreslagit sin centralstyrelse att sända ut följande fråga till överläggning bland medlemmarna: "Kan folkskolan, vars uppgift är att bibringa undervisning åt allmogens barn, vara ämnad till en förberedelse och grundläggning till elementarläroverken?" Centralstyrelsen beslöt, att frågan skulle sändas ut till alla kretsar och med följande formulering: "Är en reform av vårt undervisningsväsende nödig? Om så är, vilken plats bör då särskilt *folkskolan* intaga?"²³ Av remissvaren från kretsarna tyckte sig Berg

¹⁹ Läroverkskommitténs underdåniga utlåtande och förslag angående organisationen af rikets allmänna läroverk 1884 s. 333 ff.

²⁰ SvL 1890 s. 191.

²¹ FB, Sveriges allmänna folkskolläraryörening stiftelse s. 138 f.

²² FB, Folkskolan och läroverket. Ped skr 55 s. 77.

²³ SAF: Meddelande från centralstyrelsen 1883 s. 15 ff.

finna, att de flesta lärarna hade mycket litet reda på vad folkskolan som bottenskola egentligen innebar.²⁴

Kravet på folkskolan som bottenskola hade dock enligt Fridtjuv Berg gått som en röd tråd genom hela den pedagogiska utvecklingen från Comenius' dagar.²⁵ Denna skola hade "uppfostringslärans fader"²⁶ kallat schola vernacula, som av Berg översattes med "den inhemska, fosterländska, folkliga skolan, Modersmålets skola, Folkskolan".²⁷ Tanken på en för alla gemensam barndomsskola var grundtanken i Comenius' system, och Fridtjuv Berg önskade få denna tanke erkänd i Sverige och gjord till verklighet, såsom det exempelvis hade skett i Schweiz.²⁸ Comenius var borta, men hans tankar var inte döda; de hotade att spränga det skal av doktriner, som mot 1800-talets slut alltfört ville stänga inne skollivet inom en gången tids former. Det fanns många som ansåg, att dessa tankar var farliga och som gjorde allt för att motarbeta dem, vilket enligt Berg enklast skedde genom att stämpla dem som opraktiska drömmier.²⁹ Men skolorganisationsarbetet hade inte stått stilla utan ständigt pågått, och den som sökte efter det mål, som den historiska utvecklingen letade sig fram emot, behövde inte betraktas som en bortkommen pedagogiserande teoretiker.³⁰

Fridtjuv Berg sade sig veta, att de flesta lärare i början av 1880-talet anslöt sig till tanken på parallella skolor, den uppfattning som låt yrkesuppfostran ta sin början strax efter de första skolåren.

²⁴ SFH III s. 174. — Jfr Franzén, Sveriges allmänna folkskolläraryörening s. 92.

²⁵ AK 1892 III: 36 s. 39 ff.

²⁶ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 29. — Skilj denna skrift från artiklar i SvL med samma rubrik.

²⁷ Berg gav följande citat ur Amos Comenius "Stora undervisningsläran eller konsten att gifva alla en allmän bildning": "Var och en till människa född är född till samma mål, det att vara människa, d. ä. en tänkande varelse, behärs-kande andra varelser och bärande prägeln av sin skapare. Hos Gud gäller intet anseende till personen. Människorna må i sina särskilda anlag skilja sig aldrig så mycket från varandra — i grunden hava de dock alla samma mänskliga och med samma gåvor utrustade natur. Mot samma mål av vishet, sedlighet och fromhet skola de alla föras" (FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 11).

²⁸ BK V s. 79.

²⁹ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 15.

³⁰ FB, Folkskolan och läroverket. Ped skr 55 s. 77.

Han anförde, vad han trodde ligga till grund för denna tankegång. De som hyllade den, utgick från den sanningen, att kulturen hade såväl en andlig som en materiell sida. Båda behövde sina bärare och ledare. Berg talade som nämnts om tre sociala klasser: överbefäl, underbefäl och manskapet, som bestod av de egentliga kroppsarbetarna. Var och en av dessa grupper ansågs behöva ett visst slag av utbildning för att fylla sin funktion i samhället. Den andliga odlingens ledare måste lära känna kulturen och dess historiska grundvalar, den materiella kulturens ledare måste äga insikter i bl. a. matematik och naturvetenskap, men för de egentliga kroppsarbetarna ansågs en s. k. folkbildning vara tillräcklig.³¹

Sett mot den sociala bakgrunden är det lätt att förstå, att skolornas såväl mål som medel måste te sig olika för många människor. Så framhöll t. ex. rektor Carl Kastman, att den lärda skolans uppgift var att förbereda för universitetsstudier. Folkskolan skulle däremot ge folkbildning. De olika förhållanden, under vilka folkskolan och läroverket arbetade, måste också medföra, att olika förfaringssätt användes vid undervisningen.³²

Något stillastående på skolorganisationens område var inte att vänta, ansåg Berg. Från alla håll ropades det på förändring, och som grundskäl anfördes, att skolan var till för livet och att detta nu uppträdde i andra former än tidigare. De gamla planerna för undervisningsväsendet måste omarbetas.³³ Han betecknade en skolorganisation, som var grundad på parallellskolesystemet, såsom "odemokratisk och osocial".³⁴ Han hade i detta avseende samma uppfattning livet igenom. Uttryckssättet mildras väl med åren — hans tal om "herrar kammarsystematici", som pinade sig med "kvasifilosofiska deduktioner", i uppsatsen "Folkskolan och folk-

³¹ Ibid. s. 78 f. — Jfr Richardson s. 189 ff, avsnittet "Läroverk — borgarskola — folkskola" — en reflex av samhällets struktur. — "Latin åt överklassens män, franska åt dess kvinnor och katekes åt de övriga" utgjorde enligt Hj. Öhrwall det utmärkande för det svenska skolväsendet på 1880-talet (Cit. i Richardson s. 352).

³² Husén 1948 s. 72.

³³ FB, Folkskolan och läroverket. Ped skr 55 s. 77 f.

³⁴ FB, Två skolprogram. Ped skr 101 s. 36. — Jfr ett inledningsanförande av FB till en diskussion av frågan vid elfte allm. sv. läraremötet 1884. Mötesberättelsen s. 97.

skoleläraren" (1882) finner man inte i artiklar, som han skrev senare i livet³⁵ — men innehållet är detsamma.

Berg frågade sig, vad man menat med *sociala* skäl i skoldiskussionen. Han ville som den djupaste synpunkten framhålla, att en skolorganisation med folkskolan som bottenskola var den enda, som förmådde ena det svenska folket i känslan, att alla hörde samman i *en* nation. Just därför ville han också påstå, att de pedagogiska och sociala synpunkterna sammanföll. Denna ståndpunkt kunde naturligtvis hävdas, endast om man ansåg, att både skolan och samhället var till för människans skull, som medel för personlighetens utveckling.³⁶

Läroverkskommitténs förslag 1884 att en del mindre läroverk skulle ombildas till s. k. kommunalskolor betecknade Berg i likhet med Hedin som ett angrepp mot bottenskoletanken.³⁷ Han ansåg, att förslaget gjorde folkskolan till en fattigskola. Det innebar en orättvisa mot de mindre bemedlade och splittrade de olika samhällsklasserna i stället för att närma dem till varandra. Den bildning, som dessa nya skolor skulle komma att meddela, kunde lika väl vinnas genom en utveckling av och överbyggnad på den egentliga folkskolan, om bara understöd i lika hög grad kom denna till del.³⁸ Småläroverkens uppgående i folkskolesystemet var för Berg en sida av arbetet på bottenskoletankens förverkligande; det utgjorde en del av kampen mot det odemokratiska och osociala i parallellskolesystemet.

Talet om den sociala skillnaden mellan folkskolan och de allmänna läroverkens lägre klasser motbevisades enligt Berg inte genom att man hänvisade till att folkskolorna redan besöktes av barn ur de bemedlade klasserna eller att de mindre bemedlade hade full juridisk rätt att låta sina söner begagna sig av både läroverk och universitet. Ty så länge de barn, som gått genom folkskolan och visat sig ha studieanlag, inte utan tidsödande omvägar kunde övergå till högre skolor, måste givetvis bemedlade föräldrar känna sig

³⁵ Se t. ex. FB:s artikel "Två skolprogram" skriven 1909.

³⁶ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 106 ff.

³⁷ (FB), Läroverkskommitténs "kommunalskolor". SvL 1887 s. 2.

³⁸ FB, Folkskolan och småläroverket. Ped skr 55 s. 104.

frestade att så tidigt som möjligt låta dem gå över till sådana läroanstalter, där vägen till den högre bildningen låg mest öppen. Vad de obemedlade eleverna i läroverken angick, visade just de allra klarast, att den skillnad som fanns mellan folkskolan och läroverkets lägre klasser, huvudsakligen var av social natur. Deras vistelse i skolan förutsatte nämligen två saker: för det första att de kunde påräkna understöd av någon bemedlad och således på sätt och vis redan var upptagna i en högre social klass; för det andra att de i och med inträdet i läroverkets första klass blivit förutbestämda att inte vidare tillhöra den socialgrupp, som de fötts i. Denna sociala förutbestämmelse ansåg Berg vara ett oting. Den offentliga skolan måste ordnas så, att den kunde vara gemensam för alla samhällsklassers barn.³⁹

Det som hindrade "bättre" folk från att sända sina barn till folkskolan påstods dock ingalunda uteslutande vara social fåfänga.⁴⁰ Det som gjorde de "högre" klasserna i samhället betänksamma, var farhågan att deras barn möjligen skulle komma att skaffa sig ovanor genom samvaron med barnen från en lägre samhällsklass. Var det inte orättvist att tvingas att sätta sina barn i en skola, som inom sina väggar måste hysa vanvårdade och vanartade barn, som man dessutom inte hade rätt att relegera från skolan?⁴¹

Fridtjuv Berg ansåg inte, att detta var riktigt argumenterat. Man kunde ställa den fordran på samhället, att det skulle finnas en offentlig skola, dit barn kunde sändas utan risk att bli förvildade. Men man kunde inte härav dra den slutsatsen, att staten skulle underhålla skolor, som var parallella med folkskolan. Med samma fog som fordran på skydd för barnen kunde framställas av de bemedlade föräldrarna, med alldeles samma fog kunde den nämligen framställas av de mindre bemedlade och fattiga. Det måste ordnas så, att där vanvårdade och vanartade barn förekom, de

avskiljdes för att få erforderlig vård i särskilt för ändamålet lämpade anstalter.⁴²

Att det dittills gjorts så litet för den sedligt förvildade ungdom, som den moderna industrialismen skapat, berodde enligt Berg på att de som hade att besluta i sådana angelägenheter utgjorde en samhällsklass, folkskolebarnen en annan. Den dag då de förra inte hade någon annan offentlig barndomsskola än folkskolan, då skulle det nog bli sörjt för att de moraliskt abnorma barnen inte gick kvar i denna utan i tid blev förda till förbättringsanstalter.⁴³

Anlagsdiskussionen. Efter Fridtjuv Bergs uppfattning var parallellskolesystemet "alltigenom *opedagogiskt* och *opsykologiskt*".^{43a} Erfarenheten hade visat, att det i allmänhet var omöjligt att i förtid med visshet avgöra ett barns läggning och att på grund av detta bedöma vad det borde förberedas till och vad för speciella kunskaper det därför borde utrustas med. Men den dåvarande splittringen i det offentliga undervisningsväsendet tvingade föräldrarna att i förtid bestämma sina barn för kroppsarbete eller studier. Detta var inte bara socialt skadligt utan medförde också svåra olägenheter genom den ensidiga utveckling det förorsakade hos bägge parter. För de barn, som från början förutbestämdes att bli kroppsarbetare, försumrades i allmänhet den intellektuella utvecklingen, och för de övriga den fysiska. Skolans undervisning under barndomen måste vara sådan, att den kunde bli eleverna till nytta, vilka olika anlag som sedan än visade sig hos dem och vilken verksamhet de i framtiden än skulle komma att ägna sig åt.⁴⁴

Befordrandet av anlagens harmoniska utveckling benämnde Berg en naturenlig uppfostran. Han sökte här stöd för sin uppfattning hos de stora pedagogiska tänkarna. Det var särskilt fyra, som han byggde sin framställning på i sitt huvudarbete på området, "Folkskolan såsom bottenskola" (1883):⁴⁵ Comenius, Rousseau, Pestalozzi

³⁹ (FB), Olika meningar. SvL 1894 s. 207.

⁴⁰ Richardson lämnar upplysningar om förhållanden under denna tid (lärnas kvalitet, skolklassernas storlek och grad av homogenitet samt skollokalernas och undervisningsmaterielens beskaffenhet) — faktorer, som kunde påverka inställningen till folkskolan. Richardson s. 240 ff) — Om förhållandena i folkskolan se serien "Hågkomster från folkskola och folkundervisning" i ÅSU.

⁴¹ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 128 f.

⁴² Ibid. s. 128.

⁴³ Ibid. s. 129.

^{43a} FB, Två skolprogram. Ped skr 101 s. 36.

⁴⁴ (FB), Bottenskolan i ny belysning. SvL 1890 s. 494; FB, Två skolprogram. Ped skr 101 s. 28.

⁴⁵ Förläggaren Lars Hökerberg sökte få hålla Bergs skrift tillgänglig för del-

och Spencer. Men förutom dessa återopade han där många andra pedagoger från Montaigne till Grundtvig, vilka uttalat sig för uppfostrans naturenlighet, dvs. enligt Berg för bottenskoletanken. Den lösen som dessa uppfostrare samlats omkring var: "låtom oss återgå till naturen, till människonaturen, till *barnanaturen!*"⁴⁶ I Sverige hade som redan framhållits pedagoger som Anders Berg och hans vänner bekänt sig till den uppfostringsprincip, som tog till utgångspunkt varje särskild människas individualitet och utvecklingen av hennes anlag.

Fridtjuv Berg framhöll, att allt sedan en skolorganisation med folkskolan som bottenskola först förordades, hade dess anhängare som sitt huvudskäl alltid anfört denna organisations överensstämmelse med barnanaturen. Motståndarna hade kommit med flera motskäl. För det första hade de framhållit, att anhängarna av bottenskoletanken inte hade något privilegium på att känna barnanaturen. Berg ansåg detta obestridligt. Men det gällde inte vilka som hyste de eller de föreställningarna om barnanaturen; det gällde om dessa föreställningar var riktiga eller oriktiga.⁴⁷

En annan invändning gällde psykologien som vetenskap. Då denna vetenskapsgren var så ung, kunde här det ena påståendet mycket väl sättas mot det andra. Berg ansåg dock, att de psykologisk-pedagogiska skäl, som sedan århundraden tillbaka anförts för folkskolan som bottenskola, inte kunde utan vidare avfärdas; de måste först tas upp till prövning. Någon skillnad mellan barnanaturen hos eleverna i folkskolan och hos deras jämnåriga i de s. k. högre skolorna kunde inte påvisas. Då undervisningens mål var att harmoniskt utveckla barnets anlag, gavs det ur psykologisk-pedagogisk synpunkt inte något som helst skäl, varför man skulle ordna med två eller flera parallella skolorganisationer. Ett system, som vilade

tagarna i nionde allmänna svenska folkskollärarmötet i Uppsala 1883, men mötesbestyrelsen tillät inte, att skriften spreds på möteslokalerna (FB, Företal till Folkskolan såsom bottenskola. Ped skr 55 s. 25). — Om förarbetena till "Folkskolan såsom bottenskola" se Husén 1948 s. 56 ff. — Husén tilldelar denna skrift av FB "en central plats i den pedagogiska genombrottslitteraturen" (Ibid. s. 56).

⁴⁶ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 16.

⁴⁷ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 111.

på grundsatsen att dela upp barnen redan vid nio års ålder eller t. o. m. dessförinnan i två grupper, de som skulle få "folkbildning" och de som skulle få lärd bildning, var naturvidrigt.⁴⁸

Men om det var orimligt att för de egentliga barnåren organisera flera med varandra parallella skolor, var det ur psykologisk synpunkt nödvändigt att låta varje utvecklingsskede och varje naturlig utvecklingsriktning få sin särskilda form av utbildning. Psykologien bekräftade enligt Berg den skillnad den allmänna uppfattningen och språkbruket gjorde mellan barndom och ungdom. Övergången mellan dessa perioder var tydligt utmärkt. I regel sattes gränsen mellan barndomen och ungdomen för flickor vid trettonde eller fjortonde och för pojkar vid femtonde eller sextonde året. Mognaden ansågs nådd inemot det tjugonde. Under barndomen var utvecklingen på det hela taget så likartad, att de medfödda särdragen inte kunde urskiljas med någon bestämdhet vare sig av barnet självt eller dess uppfostrare. Men under ungdomen blev de efter puberteten starkt utvecklade och utpräglade. Övergången mellan barndomen och ungdomen kännetecknades av att individualiteten började bryta igenom i det egna medvetandet.⁴⁹

Fridtjuv Bergs uppfattning rörande tidpunkten för individualitetens genombrott var en psykologisk motivering för hans krav på att barnen före puberteten skulle hållas tillsammans i folkskolan med dess till allmän mänsklig fostran syftande undervisning.

Mot bottenskoletanken hade enligt Berg ännu ett skäl framförts, nämligen att frågan om barnets natur inte hörde till ämnet; den hade betydelse endast då det gällde metodiska frågor, inte organisatoriska. Barnen var inte så oelastiska, att de inte kunde skjutas över från en bana till en annan. Beträffande frågan om att lämpa undervisningen efter den naturliga utvecklingen, kunde man påstå, att vilket ämne som helst passade vilket stadium som helst, om bara formen rättade sig efter barnets ståndpunkt. Vid valet av organisation kunde man således bortse från hänsynen till barnets natur och uteslutande fästa sig vid samhällets krav. Detta behövde ha tillgång till erforderligt antal krafter, som från barndomen fått en grund-

⁴⁸ Ibid. s. 111.

⁴⁹ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 37 ff. — Jfr FB:s uppsats Om öfverbyggnader på folkskolan (Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888 s. 112 f).

lig träning för sina olika uppgifter, och detta behov av tidig träning var det skolorganisationens sak att tillgodose.⁵⁰

Denna åskådning fick 1881 ett konsekvent uttryck i en skrift av lektor Fredrik Andersson, betitlad "I hvilken riktning bör en reform af våra undervisningsanstalter gå?" Författaren tog itu med det som Berg betecknade som skolorganisationens kardinalfråga: om det var pedagogiskt riktigt att låta en åttaåring avgöra, om han skulle bli kroppsarbetare, skaffa sig ett borgerligt yrke eller ägna sig åt intellektuellt arbete; om det var riktigt att låta barnets framtida levnadsställning bestämmas av föräldrarnas önskan.⁵¹

Vid striden om skolväsendet förekom det ofta ett slagord, som hette anlag, framhöll Fredrik Andersson. Man antog, att varje människa hade bestämda anlag och att var och en borde få en uppfostran, som var avpassad efter dessa, så att han kunde inta den samhällsställning, som anlagen anvisade honom. Därför hade man yrkat på gemensamhet i undervisningen, tills dessa anlag trädde i dagen. Men Andersson sade sig inte tro på "sagan om de utpräglade anlagens allmänna förekomst". Han ansåg, att de flesta människor var tämligen jämnt begåvade i alla riktningar och kunde utvecklas till "snart sagt vad som helst", om också med litet större lätthet i en riktning än i en annan. Det var inte så mycket på anlagen som på föräldrarnas önsknings, som barnets uppfostran berodde. Enligt sin uppfattning yrkade Fredrik Andersson i 1882 års läroverkskommitté på inrättande av borgarskolor eller kommunalskolor. Varje samhällsklass var i behov av sin särskilda bildning; folkskolan var avsedd för den egentliga arbetarklassen.⁵²

Fredrik Anderssons bestridande av förekomsten av de naturliga anlagen ansåg Berg vara "rent språk"; denna ståndpunkt var enkel och klar. Uppfostran betraktades inte som ett underlättande av utvecklingen utan som en dressyr, genom vilken man kunde göra snart sagt vad som helst. Med denna grunduppfattning kunde man naturligtvis konsekvent bekämpa strävan för skolväsendets organiserande på en gemensam barndomsskolas grund. Men Berg

⁵⁰ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 111 f.

⁵¹ FB, Folkskolan och läroverket. Ped skr 55 s. 80.

⁵² F. Andersson, I hvilken riktning bör en reform af våra undervisningsanstalter gå? (I: Tidens frågor 3 s. 57 ff).

ansåg, att denna fasta position hade man vunnit endast genom att uppge pedagogikens grundprinciper.⁵³ Han skänkte sitt erkännande åt det mod, som behövts för att så ohöljt uttala den grundtanke, varpå han ansåg, att splittringen i det svenska skolväsendet vilade och som alltfört följdes "i 99 fall av 100" vid bestämmandet av barns levnadsställning — "kastprincipen, icke personlighetsprincipen".⁵⁴

Husén påpekar, att Anderssons synpunkter innehöll ett väsentligt argument mot den liberala personlighetsfilosofiens "överdrivet urgerade uppfattning om de av försynen givna anlagen" och den "slumrande individualitet", som det gällde att väcka till liv med lämplig utbildning. Däremot träffade Anderssons argument inte det väsentliga i de liberala reformkraven, nämligen att skolan skulle organiseras så, att inte någon av ekonomiska skäl skulle behöva avstå från högre utbildning.⁵⁵

Uppfostran skulle enligt Fridtjuv Bergs uppfattning inte bara vara naturenlig, den skulle också vara kulturenlig. Han polemiserade mot Rousseau på denna punkt.

Det centrala i förkunnelsen hos denne "det nya naturevangeliets apostel" fann Berg vara personlighetens rätt till självutveckling och självbestämelse. Rousseau hade dock inte insett, att människan till sitt väsen var en samhällsvarelse. Hon kunde inte komma till

⁵³ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 115 f. — Motståndet från den politiskt och pedagogiskt radikala falangen mot det av F. Andersson skisserade skolsystemet kom även till uttryck hos redaktör F. T. Borg och folkskoleinspektör A. O. Stenkula i Malmö. Se Richardson s. 201 f.

⁵⁴ FB, Folkskolan och läroverket. Ped skr 55 s. 81. — Då Fryxell på sin tid granskade det offentliga skolväsendet i Sverige, fann han det på väg att utbildas "särskilda Kaster i likhet med de Indiska" (Fryxell 1823 s. 3). — Den grundläggande principen om skild undervisning utgjorde en del av den konservativa ståndsläran med dess stränga åtskillnad mellan andligt och materiellt, offentligt och privat. Denna går tillbaka till Platon och finns i filosofiska system av idealistisk karaktär. Uppfattningen redovisas av filosofen Grubbe i en reservation till 1825 års stora uppfostringskommissions betänkande och går igen i Boströms statslära. Det andliga ståndet borde enligt den senare "oeftergivligen" fordra, att läroverken inte förstördes genom att "ändamålsvidrigt" sammanblandas med skolor, som äsyftade den lägre bildningen (Richardson s. 200 f).

⁵⁵ Husén 1948 s. 58. — Om de skolpolitiska motsättningarna mellan liberaler och konservativa se Husén 1948 s. 56 ff.

sin rätt utan en växelverkan med sina likar, och svårigheter som då mötte henne, var nödvändiga för utvecklingen. Den som var vän av högre samhällsliv, borde inte fly undan till en drömd värld, där ingen strid och strävan fanns. Tvärtom borde man samla sina krafter för att ta bort sådana konstlade hinder, som ifall de fick hoppa sig och hårdna, bara kunde röjas undan genom våldsamma omstörtningar. Rousseau hade förbisett detta och därigenom invecklat sig i motsägelser och överdrifter.⁵⁶

Med uppfostrans kulturenlighet avsåg Berg den enskildes förberedelse för hans särskilda plats i tidens kulturarbete. Det var felaktigt att i staten se ett stort maskineri, som skulle matas med individer, en offentlig mekanism, där gamla tappar och hjul upphörligt föll bort och ersattes med nya. Den var i stället en organism, som var sammansatt av självständiga celler och som förnyade sig genom att bilda nya individer av det ständigt tillförda materialet. Organismens hälsa var beroende av att allt kom på rätt plats; så var det också med samhället. Även kulturenligheten i uppfostran mynnade ut i kravet på en bottenskola gemensam för alla.⁵⁷

C. Diskussion om anknytningen mellan folkskola och läroverk.

Diskussionerna kring 1894 års beslut. Om tanken på småläroverkens uppgående i folkskolesystemet var en sida av arbetet på bottenskoletankens förverkligande, var arbetet på de lägsta läroverksklassernas indragning och införlivande med folkskolan en annan viktig sida i detta program. I årtal sysselsatte sig riksdagen mot 1800-talets slut med frågan, om folkskolan skulle kunna ersätta läroverkets första klass. Var borttagandet av denna klass

⁵⁶ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 29 ff. — I SvL skrev FB åtskilliga artiklar om ledande pedagoger, Comenius, Pestalozzi etc., men ingen om Rousseau.

⁵⁷ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 34 ff. — FB:s användning av organismbegreppet har inte något samband med den organismteori, som innebär, att staten utgör en orubblig enhet, där individerna endast är delar, som inte kan åberopa några rättigheter gentemot enheten. Denna sistnämnda organismteori har främst omhulats av de konservativa riktningar, som bekämpat demokrati. Jfr Elvander s. 10 f och min framst. s. 12 f.

önskvärt, och kunde det ske utan skada för vare sig den högre bildningen eller för primärundervisningen?⁵⁸ Framställningen av detta problem inskränker sig här till en början till diskussioner på 1890-talet.⁵⁹

År 1894 kom bestämmelsen, att de som sökte inträde i läroverkets första klass, skulle känna till det som eleverna i folkskolan enligt normalplanen vid motsvarande ålder borde ha inhämtat.⁶⁰ Ett barn kunde nu således utan förlängning av skoltiden begagna sig av folkskolans undervisning under åtminstone tre år, nämligen två i småskolan och det tredje i första folkskoleklassen.⁶¹

Enligt Fridtjuv Berg var inte reformen "särdeles halsbrytande".⁶² Denna uppfattning hade delats av första kammaren och Kungl. Maj:t, vilka eljes just inte visat sig så angelägna, då det gällde reformer i bottenskoleprogrammets anda.⁶³ Men på samma sätt som det enligt ett gammalt ordstäv fanns människor, för vilka inte ens konungen var konungsk nog, så fanns det, menade Berg, i Sverige skolmän, för vilka inte ens ecklesiastikdepartementet var konservativt nog. Genom ifrågavarande beslut hade det visat sig, att höga vederbörande låtit sin reformiver löpa i väg med den sansade eftertanken; de hade gett sig in på de framrusande reformernas bana.⁶⁴

Berg betraktade denna förordning som ett tillmötesgående av reformvännernas önsknings. Han ansåg, att det steg som tagits, visserligen var litet men att det ändå hade sitt värde som ett medgivande åt en stor och riktig princip.⁶⁵ Kravet från bottenskolans vänner gick dock längre; det gällde att avpassa hela skolväsendet

⁵⁸ AK hade både 1880 och 1881 uttalat den åsikten att första läroverksklassen borde indragas. Om diskussionerna se Richardson s. 190.

⁵⁹ Om 1880-talets skolfrågor se Husén 1948 och Richardson s. 102 (1880-talets skolpolitiska upptakt), s. 122 (Latinfrågan — det högre bildningsväsendets kardinalproblem), s. 179 (Organisations- och samordningsproblem inom det högre skolväsendet) och s. 237 (Folkundervisning och folkbildningsverksamhet).

⁶⁰ SFH III s. 181.

⁶¹ Att den 1858 inrättade småskolan skulle vara tvåårig och den egentliga folkskolan fyraårig fastslogs för första gången i 1878 års normalplan.

⁶² FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 99.

⁶³ (FB), Sambandet mellan folkskola och läroverk, SvL 1894 s. 186.

⁶⁴ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 99.

⁶⁵ (FB), Folkskolan bottenskola, SvL 1894 s. 612.

efter de olika utvecklingsskedenas behov: folkskolan efter barnomsålderns och de högre skolorna efter "öfvergångsålderns" och ungdomens.⁶⁶

"Den nu föreslagna bekvämlighetsåtgärden" som en tidning enligt Berg betecknade 1894 års bestämmelse⁶⁷ var dock till sin principiella innebörd mera omfattande, än beslutet kunde ge vid handen. Detta visade diskussionerna kring frågan.

Den motion av T. Zetterstrand om sambandet mellan folkskolan och allmänna läroverket, som resulterade i 1894 års beslut, behandlades av första kammarens andra tillfälliga utskott. Berg noterade, att kravet på folkskolan som bottenskola i utlåtandet inte betecknats som ett modernt påhitt, ett nymodigt slagord osv. I utskottet hade suttit skolmän, som vetat att de här hade att göra med en gammal tanke, lika gammal som folkskolan själv. I ett avseende hade däremot utskottet lämnat en vilseledande framställning rörande reformens syfte. Ändamålet var, hette det, att folkskolan skulle ersätta de lägre läroverksklasserna och således få en ny uppgift. Berg betonade, att reformen alls inte avsåg att ge folkskolan någon ny uppgift eller att göra den till en ersättning för något annat. Folkskolans uppgift var enligt utskottet att under den egentliga barndomen ge eleverna ett visst avslutat mått av allmän bildning. Men alldeles samma uppgift borde enligt all sund pedagogik även de lägsta läroverksklasserna ha. Också de borde ge en allmän bildning, därför att valet av levnadsbana och studieriktning inte kunde göras vid denna ålder med någon större säkerhet. Också de borde ge ett visst avslutat mått av bildning, därför att många just efter genomgången av dessa klasser måste ge sig ut i det praktiska livet. Att den bildning läroverket skulle meddela betecknades som medborgerlig, kunde inte skapa någon artskillnad mellan läroverk och folkskola. Också den senare måste ge medborgerlig bildning.⁶⁸

Om Sverige skulle behålla sin stormaktsställning som kulturkraft,

⁶⁶ Diskussionsinlägg av FB vid sjunde nordiska skolmötet 1895. Mötesberättelsen s. 145.

⁶⁷ (FB), Sambandet mellan folkskola och läroverk. SvL 1894 s. 186.

⁶⁸ (FB), Olika meningar. SvL 1894 s. 207. — Jfr Bih. till Riksd. prot. 1894, VIII, 2:1 s. 16.

måste man både ifråga om folkskolan och läroverket gå fram på den väg av lugn utveckling, som man dittills vandrat, framhöll ecklesiastikminister G. Wennerberg i diskussionerna vid 1890 års riksdag; första läroverksklassen borde bibehållas. En motsatt uppfattning var ett tveeggat svärd; drog man blankt, vållades två sår: det ena drabbade läroverket, det kunde läkas; det andra drabbade folkskolan och var oläkbart.⁶⁹ Liberalen Adolf Hedin varnade dock för att lyssna till "sirénsången" från statsrådsbanken. Att Sverige på grund av sitt dåvarande skolsystem kunde sägas vara en kulturell stormakt, ansåg han som fåfängligt tal.⁷⁰

Vid alla tillfällen, då folkskolan som bottenskola kom på tal, brukade man enligt Berg få höra, att folkskolan genom ett samband med allmänna läroverket skulle lida avbräck i sin utveckling. Folkskolan skulle degraderas till en tjänarinna åt läroverket. Han framhöll gång på gång, att detta påstående saknade all grund, eftersom det aldrig varit fråga om att den skola, som hade till uppgift att ge hela folkets barn den grundläggande bildning, som alla behövde, skulle avpassas efter någon av dess överbyggnader. Dessa hade att fortsätta barndomsskolans arbete i den ena eller andra riktningen. Den allmänna skolan skulle naturligtvis ordnas efter allas behov; specialskolorna fick rätta sig därefter. Folkskolans första årskurs skulle sålunda inte avpassas efter inträdesfordringarna till allmänna läroverkets första klass utan raka motsatsen.⁷¹

Syftet med den nya bestämmelsen hade aldrig varit att öka antalet av de elever, som från folkskolan strömmade in i allmänna läroverket, framhöll Fridtjuv Berg. Ändamålet hade varit att undanröja de bestämmelser, genom vilka allmänheten kunde få den felaktiga uppfattningen, att en väl skött folkskola på tre år inte gav sina barn det mått av kunskaper, som fordrades för inträde i läroverkets första klass. Denna falska föreställning, som på många håll i avsevärd grad bidragit att stärka föräldrarnas sociala fördomar mot folkskolan, hade genom den nya bestämmelsen förlorat ett av sina säkraste stöd. När föräldrarna förstätt, att första folk-

⁶⁹ AK 1890, IV: 36, s. 46 ff.

⁷⁰ Ibid. s. 58.

⁷¹ (FB), Folkskolan som bottenskola. SvL 1894 s. 145.

skoleklassen kunde ligga till grund, då skulle nog många också bli övertygade om att barnet även borde gå igenom de övriga folkskoleklasserna.⁷²

Från konservativt håll riktades kritik mot 1894 års förordning. Tidningen Vårt Land konstaterade, att bestämmelsen visat sig skadlig för läroverken bl. a. däri, att fordringarna för de inträdessökande hade ökat i vissa ämnen; i synnerhet gällde detta insikterna i kristendomskunskap.⁷³

I ett föredrag 1895 gjorde sig professor J. A. Lundell till tolk för denna synpunkt hos motståndarna till 1894 års bestämmelse — i allmänhet de högre skolornas lärare.⁷⁴ Berg förvånade sig över att man var så ömsint, då det gällde de 14000 eleverna vid de högre allmänna läroverken, medan man däremot aldrig från den lärda bildningens män sett några nämnvärda tecken till ömsinhet för de 700 000 folkskoleelever, som vid motsvarande ålder sedan många år haft alldeles samma kurser.⁷⁵

Läroverkets uppgift att meddela medborgerlig bildning utöver vad folkskolan gav och att lägga grunden för vetenskapligt arbete kunde enligt Berg rimligtvis inte avse någon annan ålder än den som kom efter folkskoleåldern. Han undrade, om någon pedagog verkligen ansåg, att undervisningen för 9-, 10- och 11-åringar kunde och borde ta sikte på universitetsstudier, som dessutom bara en liten procent av dem i framtiden möjligen kunde komma att ägna sig åt.⁷⁶ Undervisningen på ett senare åldersstadium borde alltid stå i organiskt samband med vad som tidigare inlärts. Härav följde, att undervisningen i läroverkets högre klasser inte borde förutsätta någon annan bildning än den som kunde inhämtas under barndomen. Om denna bildning meddelades i folkskoleklasser eller läroverksklasser borde ur pedagogisk synpunkt vara likgiltigt.

⁷² (FB), Ett stort förbiseende. SvL 1894 s. 640.

⁷³ (FB), Folkskolan bottenskola. Principen officiellt erkänd. SvL 1894 s. 612.

⁷⁴ Lundell, Om organiskt samband mellan folkskolan och den högre skolan (Sjunde nordiska skolmötet 1895 s. 132 ff).

⁷⁵ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 99 ff, som återger en artikelserie av FB i SvL 1895, nr 39—44. — Folkskolestatistiken börjar med år 1882. Om de skolpliktiga barnens fördelning på olika läroanstalter under perioden 1880—1890 se Richardson s. 237 f.

⁷⁶ (FB), Olika meningar. SvL 1894 s. 207.

Den måste i alla händelser vara avpassad efter barnens mottaglighet och behov. Att försöka göra läroverkets lägre klasser "vetenskapliga" i jämförelse med folkskolan var att fjärma dem från deras huvudändamål.⁷⁷

Första kammarens särskilda och tillfälliga utskott hade haft den uppfattningen, att ett barns val av levnadsbana knappast var lättare vid tolv år än vid nio.⁷⁸ Berg ansåg dock, att man skulle ha svårt att uppvisa ett påstående, som mera uppenbart stred mot all psykologi och all erfarenhet. Tvärt om måste man säga, att de föräldrar skulle vara mycket skarpsynta, som med någon sannolikhet kunde bedöma, om deras nioåriga barn lämpade sig för studievägen eller inte. Däremot skulle den vara bra skumögd, som i fråga om tolv-, tretton-åringen inte med betydligt större säkerhet kunde våga ett omdöme i detta avseende.⁷⁹

Berg framhöll, att en del personer ansåg att ett genomförande av bottenskolan, varmed början var gjord med 1894 års beslut, skulle främja tillväxten av det intellektuella proletariatet, dvs. sådana som skaffat sig kompetens för tjänster, som krävde viss skolbildning men som inte lyckats få ett mot sin utbildning svarande uppehälle. Tillgången på tjänster, som krävde studerat folk var begränsad. Tillgången på studenter var däremot alldeles för stor, och detta fast man med dåvarande skolorganisation redan vid 9—10 års ålder måste bestämma sig för om man skulle bli student eller inte. Hur stor skulle inte då trängseln bli, menade man, om man gav vederbörande anstånd med avgörandet ända upp till 12 års ålder. Ju fler som hade möjlighet att bli studenter, desto fler skulle givetvis också komma att begagna sig av denna möjlighet.⁸⁰

Felet med detta resonemang var enligt Berg, att man räknade med kvantiteten och inte med kvaliteten. Man utgick från den förutsätt-

⁷⁷ Ibid. s. 207.

⁷⁸ FK 1894, Särsk. och Tillf. Utsk. Utlåt. nr 3 s. 17.

⁷⁹ (FB), Olika meningar. SvL 1894 s. 207.

⁸⁰ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 116 f. — Sign. "Skolmästare" i Svenska Morgonbladet förmodade, att en konsekvens av 1894 års beslut skulle komma att bli, att också andra, tredje och fjärde klasserna i de allmänna läroverken i en framtid skulle komma att bindas ihop med motsvarande klasser i folkskolan. Följden skulle bli ett överbefolkningsproblem för läroverkets del (SvL 1894 s. 240).

ningen, att alla var ungefär lika lämpliga för studier. Med denna uppfattning måste det naturligtvis anses fullständigt onödigt att hålla den lärda banan öppen också för "folkets" barn: de bemedlade klasserna hade ju söner nog, som kunde fylla behovet inom de högkvalificerade yrkena och vilka därför också samtliga sändes till läroverken.⁸¹

Signaturen H. D. (Harald Dahlgren) påtalade missförhållandet med överproduktionen på den lärda banan. Eleverna knogade framåt efter trumman utan att någonsin komma till någon bestämd skiljeväg. Många som håg och fallenhet skulle ha fört ut i praktiskt arbete, förleddes av skolförhållandena, nära nog tvingades av dem fram till studentexamen.⁸² Berg ansåg detta uttalande träffa huvudet på spiken. Ett läroverk, som nio år igenom syftade mot det enda målet studentexamen, måste bidra att öka det intellektuella proletariatet. Han ville förorda ett system, som erbjöd två bestämda vägskalet, ett efter genomgången folkskola vid 12—13 år och ett vid 15—16 års ålder.⁸³

Man framhöll enligt Berg i detta sammanhang, att de barn mellan nio och tolv år, som gick i läroverkets lägsta klasser, inte skulle komma till folkskolan, även om de dubbla bildningsvägarna för denna ålder upphörde, därför att de i stället skulle komma att söka sig till privatskolorna. Det gick sålunda inte för sig, konstaterade han, att olika samhällsklassers barn satt på en folkskolebänk tillsammans; läroverket var till för "bättre folk", för de bemedlade. Men att vilja beteckna sig som "bättre folk" var inte alltid det samma som att verkligen vara bemedlad. De allra flesta som hade sina barn i läroverkets lägre klasser, var inte så förmögna, att inte privatskolornas terminsavgifter spelade någon roll. De obetydliga avgifter, som betalades i läroverket, kunde folk för rangens skull

⁸¹ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 116 ff.

⁸² H. D., Ett bidrag till skolfrågan (Svensk Tidskrift 1894 s. 528).

⁸³ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 119. — Även Gunnar Wennerberg och den radikale läroverksrektorn J. N. Cramér hade arbetat för en avslutningsexamen på mellanstadiet. Om den sistnämnde se ÅSU 32 s. 154 f. — Jfr H. D. (Harald Dahlgren), Ett bidrag till skolfrågan. Kunna våra allmänna läroverk allt fortfarande vara i saknad af en verklig avslutningsklass på skolans mellanstadium? samt FB:s recension av denna uppsats: En praktisk avslutning. Verdandi 1895 s. 188 ff.

möjligen bära, men för privatskolornas högre avgifter skulle nog de flesta finna denna "rang" något dyrköpt. Bara ett fåtal föräldrar hade råd att skicka sina barn till privatskolorna. Få slutsatser var därför mera vissa än den, att om det endast fanns *en* offentlig barndomsskola, skulle den stora massan av barn gå till den.⁸⁴

Fördelarna med en uppskjuten differentiering var enligt Bergs syn på frågan uppenbara. Alla barn, som inte visat någon utpräglad studiebegåvning, skulle kunna slå in på andra vägar, där de kunde bli på en gång nyttigare och lyckligare människor. Och de barn, som i folkskolan visat mycket framträdande studieanlag, skulle få lättare att övergå till de högre bildningsanstalterna. Dessa skulle således få ta emot endast eliten av den uppväxande ungdomen såväl från de bemedlade som från de obemedlade samhällsklasserna. De högre skolornas hela nivå skulle därigenom komma att höjas. Folkskolans användande som allmän bottenskola skulle således lända alla parter till godo.⁸⁵

Två skolprogram. Till ovanstående diskussioner i anknytningsfrågan från 1800-talets slut skall fogas några synpunkter ur ett programtal från år 1909 angående det svenska undervisningsväsendet — jämte Bergs kommentarer — av den som av honom betecknades som första kammarens ledande man i skolfrågor, biskop Gottfrid Billing.⁸⁶

Billing framhöll, att frågan om folkskolan och förändringarna i dess organisation var en fråga av allra största betydelse. Folkskolan hade varit ofantligt omhuldad av skolråd och församlingar, och lärarna hade lagt ner ett mycket intresserat arbete. Men allt detta hade dock i stor utsträckning varit förgäves. Genom stora grupper av folket gick en känsla av missmod vid betraktandet av folkskolans arbete. Tämmligen allmänt kände man, att det inte var frågan om brister med avseende på några särskilda detaljer. Felet låg i folkskolebyggnadens hela konstruktion. Berg ansåg både talet

⁸⁴ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 125.

⁸⁵ (FB), Olika meningar. SvL 1894 s. 208; (FB), De pedagogiska invändningarna mot indragningen af läroverkets första klass. SvL 1890 s. 177.

⁸⁶ Källor: Billing, Om åtgärder för folkuppföstringsväsendets utveckling i mera praktisk riktning (FK 1909, I: 21 s. 48 ff) och FB, Två skolprogram. SvL 1909 s. 681 ff o. 834 ff.

om folkskolans "ömna omhuldande" och mörkmålningen av dess resultat behäftade med stora överdrifter.

Den som enligt Billing hade största förtjänsten av det dåvarande folkskoleväsendets utveckling var F. F. Carlson.⁸⁷ Denne hade vid sitt reformarbete på detta område haft stöd av "synnerligen framstående" personer. Den som stått honom allra närmast, var en vän till Billing. Berg förmodade, att biskopen åsyftade kanslirådet A. T. Bruhn och tillade, att allting var ju relativt, även egenskapen att vara synnerligen framstående. Den sistnämnde hade frågat statsrådet Carlson, om det inte var skäl att få det mål, som man ville uppnå med folkskolan, klart begränsat. Carlson hade då svarat, att programmet skulle vara att föra folkskolan så långt fram som möjligt.

Billing betecknade uppställandet av detta mål som ett ödesdigert missgrepp. Detta carlsonska program hade sedan fullföljts, och följderna hade blivit, att man skulle ta upp på schemat så många läroämnen som möjligt. Han visade på yrkandet, att man i folkskolan skulle ta upp ett så nytt ämne som statsrätt och kommunalförfattningar, vidare att införa undervisning rörande värnpliktsförhållanden, tala om alkoholens skadeverkningar osv. Billing ville inte förneka, att det var gott, om folkskolan fick meddela undervisning i dessa ämnen, men han undrade, vad resultatet skulle bli. Vad följde efter avslutad skoltid? Behållningen blev "omnia varia" och inte någon bestämd eller fast insikt. Ofta hade biskopen i inlagor till domkapitlet haft tillfälle att se, hur svaga de som genomgått folkskolan var att skriva en vanlig enkel svensk inlaga, "särskilt att sätta punkt".

Fridtjuv Berg fann det särdeles intressant att se, att Billing till överdrivna yrkanden också räknade undervisning i nykterhet och medborgarkunskap. För de manliga eleverna följde efter deras avslutade skoltid värnplikt och rösträtt, ofta tyvärr försvarsnihilistisk agitation och fylleri. Ur den synpunkten borde undervisning i nykterhet och värnplikt samt andra medborgerliga skyldigheter inte vara så alldeles ur vägen.

Om Billing skulle ge den carlsonska perioden i den svenska folkskolans utveckling ett namn, ville han kalla den typ av bildning

⁸⁷ Om F. F. Carlson se Svenskt biografiskt lexikon och SFH III s. 7 ff.

eller undervisning, som då lämnades, för magasinistypen. Man hade låtit barnen magasinera en hel del, som dock enligt biskopen inte blivit av något egentligt värde. Detta ideal hade tagits i arv och utformats vidare av en annan ledande makt på folkskolans område, nämligen Sveriges allmänna folkskolläraryörening.

Härmed hade enligt Billing den andra perioden i den svenska folkskolans nyare historia börjat. Han ville kalla den för folkskolläraryöreningens period, eftersom utvecklingen huvudsakligen letts av denna förening. Han ville ge denna ett livligt erkännande för dess arbete för folkskoleväsendet och för höjandet av folkskolläraernas sociala och ekonomiska ställning. Allt detta hade varit av behovet påkallat. Men biskopen hyste betänkligheter, då det gällde dess skolprogram. Det carlsonska systemet, som folkskolläraryöreningen upptagit, hade fått till följd, att folkskolan ansågs bära närma sig de allmänna läroverken. Tendensen hade slutligen blivit att så vitt möjligt helt utplåna gränserna mellan folkskolan och de allmänna läroverken och samtidigt utjämna gränserna mellan dessa skolors lärare. Detta hade varit ledmotivet under en längre tid. Systemet hade getts benämningen folkskolan som bottenskola. Detta kunde ju sägas antyda något gott. Men det hade narrat många att tro, att man genom bottenskolan skulle kunna göra en ekonomisk besparing genom att dra in några klasser i läroverken. Andra trodde, att denna idé innebar ett försök att upphäva de sociala åtskillnaderna osv.

Billing frågade sig, vad innebörden var av uttrycket bottenskola och kom till den slutsatsen, att därmed avsågs, att folkskolan inte skulle ha någon självständig uppgift utan blott vara en förberedelse för det allmänna läroverket. Detta förhållande var till skada inte bara för det senare utan i än högre grad för folkskolan själv. Ett ord, som uttryckte saken fullt riktigt, var att säga, att strävandet gick ut på att göra folkskolan till en förstuga till läroverket, man ville skapa en folkskola av förstugetyyp. Biskopen ansåg detta i hög grad farligt för folkskoleväsendet. Det viktigaste var att verkligen göra klart för sig, vad man ville att folkskolan skulle uträtta och att man drog upp gränsen mellan folkskolan och allmänna läroverket.

Fridtjuv Berg menade, att det var en vältalares konst att låta åhörarnas förväntningar växa, ända tills den steg för steg förbe-

redda lösningen slutligen sprang fram som en nödvändig konsekvens av allt som anförts i frågan, "nätet drages ihop, bevisningsmaskorna bliva allt trängre, och till sist står tankeresultatet där som en fångad fisk, så hårt instängd, att han kan tagas med händerna." Berg väntade alltså med spänning på det förlösande ordet från Billing, det som skulle bringa reda i kaos. Men det kom aldrig; då detta skulle ske, då tog talet slut — "ridån föll plötsligt, och auditoriet satt i tjocka mörkret". Berg drog härav den slutsatsen, att biskop Billing, "detta lysande huvud och denne drivne dialektiker, som har sin styrka just i att ställa upp kategorier och formulera definitioner", inte "ens antydningssvis" kunde peka ut den gräns, vars skarpa uppdragande han betecknat som det angelägnaste av allt inom skolans område. Kunde man inte av detta lära, att den mystiska gränsen i själva verket inte fanns utan endast var ett pappersvisdomens inbillningsfoster.⁸⁸

Fridtjuv Berg framhöll, att då Billing utpekat Sveriges allmänna folkskolläraryörening som den främsta målsmannen för tanken på folkskolan som bottenskola och betecknat det huvudskede av svenska folkskolans historia, som man då befann sig i, som allmänna folkskolläraryöreningens period, ville han inte bara betrakta detta som ett för föreningen smickrande erkännande; det var också så till vida riktigt, som denna grundåskådning från början av 1880-talet verkligen varit Sveriges allmänna folkskolläraryöreningens.

Däremot ansåg Berg, att biskopen gett en vrångbild av föreningens strävanden. Det var inte folkskolläraryöreningen, som skapat det ifrågasvarande skolpolitiska programmet med användande av en del från F. F. Carlson övertaget material. Berg framhöll som många gånger tidigare, att föreningen ärvt detsamma från de stora uppfostringstänkarna i forna tider, främst Comenius och Pestalozzi. I Sverige hade detta program tagits upp redan under den pestalozzianska tiden, i början av 1800-talet, och det var den däri uttryckta uppfattningen, som innerst besjälade de män, som

⁸⁸ I sitt 1898 utgivna herdabrev hade likväl Billing angivit denna gräns. Han förklarade där det vara folkskolans egentliga uppgift att meddela "det nödvändiga minimum", som alla landets normalt utrustade barn borde inhämta. (Cirk. till Vörd. Presterskapet i Lunds stift 1898 nr 805 s. 12).

från 1809 till 1842 kämpat för folkskolans lagstadgande. Samma program hade fått sin i huvudsak förblivande formulering av de båda snillrika uppfostringstänkarna Thorsten Rudenschöld och P. A. Siljeström, som främst hade förtjänsten av den folkbildningsrörelse, som under senare delen av 1800-talet gett den svenska folkskolan dess steg för steg skeende utveckling.

Genom att man framhöll detta, förringades inte enligt Berg F. F. Carlsons insats. Dennes betydelse låg nämligen just i att han genom sin politiska ställning och skicklighet blivit i tillfälle att på lagstiftningens och förvaltningens väg genomföra så mycket av Rudenschölds och Siljeströms tankar, som han med sitt mera var samma skaplynne kunde tillägna sig och med hänsyn till tidsomständigheterna vågade försöka driva igenom.

Fridtjuv Berg ansåg, att slagord sällan varit så vilseledande, som dem Billing använt, då han sökte stämpla det av honom bekämpade programmets folkskola som en skola av magasinystypen eller förstugetypen. Verkliga förhållandet var, att inga benämningar kunde mindre än dessa motsvara karaktären av det slags folkskola reformvännerna eftersträvade. Intet utvecklingsskede fick betraktas bara som en förstuga till ett följande, och intet undervisningsstoff fick magasineras i minnet för att först efter några år tas i bruk. Ville man finna ett betecknande slagord för den skola, som Sveriges allmänna folkskolläraryörening arbetade för, låg det närmast till hands att välja något uttryck från den organiska världen, t. ex. växt- eller förgreningstypen — en benämning, som Berg ansåg passa för det skolsystem, som ville ha sin gemensamma stam i folkskolan och sina förgreningar i de många därpå följande utbildningslinjerna i olika riktningar.

Berg frågade sig, hur det däremot förhöll sig i detta hänseende med den skolorganisation, som för Billing stod som den rätta. Enligt denna skulle den undervisning, som meddelades ett barn som vid nio års ålder inträdde i läroverkets lägsta klass, allt ifrån första stund syfta mot läroverkets avlägsna slutmål: studentexamen. Den kvantitet av kunskaper och färdigheter, som vid detta slutmål skulle företes, måste därför i lagom stora proportioner klass efter klass stuvas in i minnets magasin för framtida uppvisning och möjlig användning, och varje lägre stadium avsåg egentligen endast att vara ett trappsteg, en vestibul till det högsta. Berg undrade,

om det inte var just här, som slagord sådana som magasinstryk och förstugutyp var på sin plats.

Fridtjuv Berg betecknade det program för folkskolans utveckling, som Billing tecknat, "det gamla programmet", för "mekaniskt"; det nya programmet, som han själv och med honom Sveriges allmänna folkskolläraryörening gjorde sig till tolk för, var "organiskt". Medan det gamla var "negativt" och i huvudsak endast innebar ett fastklamrande vid former, som skapats i en gången tid för att tjäna dess behov, var det nya "positivt" och ett uttryck för de krafter, som under loppet av 1800-talet skapat om och alltför omformade de tidigare rådande förhållandena på samhällslivets och uppfostrans område. Här låg den djupaste grunden till att det gamla programmet övergavs och att det nya steg för steg bröt fram.

D. Fridtjuv Bergs skolprogram.

Det program, för vars förverkligande Fridtjuv Berg valt att bli folkskollärare,⁸⁹ finns tecknat på många håll i hans skrifter. Det kan sammanfattas i nedanstående fem punkter.⁹⁰

1. För att varje svensk skulle komma i åtnjutande av den grundläggande allmänt mänskliga och medborgerliga bildning, som var och en behövde för sin personliga utveckling och som ingen samhällsmedlem kunde vara utan, borde man så långt som möjligt ge landets alla barn tillfälle att under den egentliga barndomen genomgå en *normal folkskolekurs*, som omfattade minst två småskoleklasser och fyra folkskoleklasser med heltidsläsning, dvs. med daglig skolgång under åtminstone 8 månader årligen.

Förverkligandet av detta krav, som Berg ansåg rimligt, innebar inte, att barnen genom skolan skulle — som det inte sällan påstods i agitationssyfte — ryckas loss från hemmet. Den dagliga skoltiden och läxläsningen borde begränsas så, att barnen fick tid att hjälpa till med sysslorna i hemmet. Däremot ansåg Berg det felaktigt, att barn hade förvärvsarbete hos främmande arbetsgivare. För varje ort borde användas den organisationsform, som var lämpad efter

⁸⁹ SFH III s. 175.

⁹⁰ FB, Två skolprogram. Ped skr 101 s. 29 ff.

dess särskilda förhållanden med avseende på befolkningstäthet och antalet skolbarn. Kommunernas utgifter för folkskoleväsendet måste utjämnas genom statens försorg så, att barnen i de mindre bärkraftiga kommunerna kunde få en grundläggande bildning, som i möjligaste mån var jämgod med den som kom de i ekonomiskt hänseende mera gynnsamt lottade kommunernas barn till del. Detta var en rättvis fordran, som inte i längden lät sig avvisas, hur svår den än kunde vara att förverkliga.

2. De barn, som på grund av sjuklighet, vanart e. dyl. inte med fördel kunde använda sig av folkskolan, borde så långt det var möjligt få undervisning i för dem lämpade särkurser eller säranstalter.

3. För den stora massan av barn, som efter den allmänt grundläggande folkskolekursen måste avsluta sin dagliga skolgång och ge sig ut i förvärvslivet, borde det finnas *fortsättningsskolor*, som hade till uppgift att dels öva ett personligt utvecklande och uppfostrande inflytande, dels ge dem sådana kunskaper, som efter förhållandena på varje särskild ort var av nytta för deras yrke och deras deltagande i det medborgerliga livet.

4. Vid sidan av dem som efter den egentliga folkskolan direkt gick ut i förvärvslivet och sedan endast kunde ägna en mindre del av sin tid åt annat arbete, fanns det ett antal barn, som på grund av mera utpräglade studieanlag trots mindre gynnsamma yttre omständigheter borde beredas möjlighet till fortsatt daglig skolgång.

För elever i denna grupp hade man här och var upprättat *överbyggnader på folkskolan*,⁹¹ avsedda för daglig skolgång. På vissa orter hade dessa benämnts folkskolans högre avdelning, på andra högre folkskolan. Undervisningen i detta slag av överbyggnader på den egentliga folkskolan kunde ge en fullständigare allmänbildning än undervisningen i fortsättningsskolan, men den borde dessutom liksom denna nära ansluta sig till det medborgerliga och ekonomiskt-praktiska livet och inte minst till de sysselsättningar, som rådde på orten och vilka de flesta eleverna efter skoltidens slut troligen skulle komma att ägna sig åt.

⁹¹ Om folkskolans överbyggnader, fortsättningsskolan, folkskolans högre avdelning, högre folkskolan och kommunala mellanskolan se Franzén, Sveriges allmänna folkskolläraryörening.

5. Bland de barn, som år efter år begagnade folkskolan, fanns det inte så få som visat så utpräglade studiecänlag, att det skulle vara oförsvarligt av samhället att inte söka ge dem tillfälle till vidare utbildning. För varje land, som var genomträngt av demokratiens grundsatsar, måste det vara självklart, att vägen till högre bildning, både i praktiskt och teoretiskt avseende, borde hållas öppen för alla studiebegåvade barn, alltså också för sådana som på grund av föräldrarnas ekonomiska omständigheter varit hänvisade till folkskolan. På grund av detta ansåg Berg det som en oavvislig fordran, att folkskolans för daglig skolgång avsedda överbyggnader skulle kunna anordnas som *mellanskolor*, där elever kunde avlägga realskolexamen och genom denna få tillträde dels till vissa praktiska kurser, dels till gymnasierna.⁹²

E. Bottenskoleprogrammets förverkligande.

Vid en debatt om folkskolan som bottenskola, som hölls under sjunde nordiska skolmötet 1895 framhöll professor J. A. Lundell, att de skäl som anfördes till förmån för denna reform närmast var av social art; folkskollärarna arbetade för den åsyftade reformen, därför att om folkskolan fick en högre social ställning, skulle också lärarnas anseende bli större, och de skulle kunna göra anspråk på ökade löner.⁹³

De folkskollärare, som var närvarande vid mötet, hävdade gentemot detta, att de inte för egen skull yrkade på folkskolan som bottenskola. Särskilt betonade överlärare A. Dalin från Huskvarna de pedagogiska skälen, hänsynen till barnanaturen.⁹⁴

Lundell förklarade, att reformivrarna kanske inte kände de mo-

⁹² Jfr FB, Om en allmänt medborgerlig examen, dess syfte, omfattning och lämpligaste anordning (Grauers s. 304) och FB, Om öfverbyggnader på folkskolan (Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888 s. 117).

⁹³ Sjunde nordiska skolmötet 1895. Berättelse s. 132 f.

⁹⁴ Ibid. s. 143. — Docent F. von Schéele sade sig vid samma tillfälle betrakta anknytningsfrågan som ett organisationsproblem, och dylika hade inte den betydelse man föreställde sig (Mötesberättelsen s. 149). FB hävdade dock gentemot v. Schéele, att organisationsfrågor hade en "ofantlig" pedagogisk betydelse (Ibid. s. 158).

tiv, som omedvetet kunde finnas bakom dem som de föregav. Men han ville för sin del gärna tro, att Sveriges folkskollärare var så rena idealister, att de inte brydde sig om sådana materiella saker som löneförhöjningar o. dyl., något som professorerna mycket intresserade sig för.⁹⁵

Att folkskollärarna livligt intresserade sig för materiella ting som löneförhöjningar och dylikt hade aldrig bestritts, menade Berg, och de hade minst lika goda skäl till detta som professorerna. Men man kunde inte vara blind för det samband, som fanns mellan folkskolan och dess lärare. Den förras framtid var oupplösligen förenad med de senares, och om folkbildningens vänner ville målet, nämligen folkskolans höjande, måste de också vilja medlet, nämligen folkskollärarkårens höjande.⁹⁶

Att folkskollärarna lika litet som några andra tänkande människor kunnat förbise ett av huvudmedlen för det åsyftade målet var en sak, menade Berg. En annan var, att de vid sitt yrkande på folkskolan som bottenskola huvudsakligen skulle ha drivits av hoppet om högre socialt anseende och ökade löner, dvs. att de skulle ha satt medlet som mål och målet som medel. Att en sammanblandning av mål och medel kunnat ske, berodde på obekantskap med detta pedagogiska yrkandes historia. Denna visade, att just en djupare social syn på bottenskolan som ett medel för framskapandet av ett folks känsla av samhörighet förelegat klar och tydlig långt innan någon svensk folkskollärarkår funnits till.⁹⁷

Fridtjuv Berg sade sig förstå, att de som förde allt tillbaka till kampen om materiella intressen och som över huvud taget inte trodde på några ideella strävanden, måste finna, att ropet på reformer på skolans område ytterst hade till syfte inte skolans höjande utan en förbättring av lärarnas sociala ställning. Det sade sig självt, att för dem som hyste en sådan uppfattning, måste upp-

⁹⁵ Ibid. s. 165.

⁹⁶ Ibid.; FB, Folkskolan och folkskolläraren. SvL 1882 s. 18. Se även debattinlägg av FB vid Sjunde nordiska skolmötet 1895. Mötesberättelsen s. 145 o. 156. — FB hade som ecklesiastikminister tillfälle att genomföra en lönerogering för folkskolans lärare. Om dessas ekonomiska förhållanden se SFH III s. 291 ff och ibid. IV s. 274 ff.

⁹⁷ FB, Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87 s. 106 f.

gifter om osjälviska motiv bara vara förevändningar; bakom dessa motiv måste kanske omedvetet ligga bevekelsegrunder av mera "reellt", dvs. egennyttigt slag. Berg ansåg det lönlöst att söka motbevisa en sådan uppfattning.⁹⁸ Men om det hos lärarna inte fanns en djup tro på mänsklighetens förbättring, då var arbetet i folkskolan utan mening. Om alla var gripna av denna "reella" syn på livet, då skulle folkuppfostringsarbetet sjunka ned till ett dött, mekaniskt hantverk.⁹⁹

I 1894 års riksdagsbeslut i anknytningsfrågan såg Fridtjuv Berg ett bevis på hur det motstånd, som alltid skulle ställa sig i vägen för reformsträvanden, tum för tum måste ge efter, såvida inte dessa reformsträvandens målsmän tröttnade. Det som tidigare av alla auktoriteter betecknats som alldeles orimligt, det erkändes efter några år som den naturligaste sak i världen. Det var en ganska vanlig historia, att forna meningsmotståndare visade sig alldeles ha glömt bort sina förra åsikter. 1880 hade en av de främsta auktoriteterna på folkskolans område, seminarierector C. Kastman, i en "Öfversikt af den svenska folkskolans utveckling sedan 1842"¹⁰⁰ på det bestämdaste bekämpat den comenianska grundsatsen om folkskolan som bottenskola. Författaren hade hävdad, att redan vid åtta års ålder borde inträde ske i läroverket, vilket således borde utökas med en klass under den första. Redan 1894 hade dock t. o. m. ett av första kammarens utskott enhälligt tillstyrkt och första kammaren utan omröstning gett sin anslutning till ett reformvänligt anknytningsförslag. Någon förberedande läroverksklass under den första hade inte blivit föreslagen från något håll. Berg drog härav den slutsatsen, att den allmänna inställningen till bottenskolefrågan mognat. Han ansåg, att även om denna mognadsprocess under framtiden inte skulle komma att gå fortare än under det sista decenniet — något som han dock tog för givet — skulle man alltså efter en mansålder också i Sverige vara vid det mål, som redan Comenius utstakat.¹

Vid 1896 års riksdag väckte Fridtjuv Berg och Emil Hammarlund en motion om införande av en allmänt medborgerlig examen. Mo-

⁹⁸ Ibid. s. 109.

⁹⁹ FB, *Folkskolan* såsom bottenskola s. 64.

¹⁰⁰ Pedag. Tidskr. 1880 s. 97, 145 o. 201. — Om C. Kastman se SFH III s. 11 ff. FB, *Folkskolan* såsom bottenskola s. 64.

¹ (FB), *Huru tankar mogna*. SvL 1894 s. 259 f.

tionen avslogs, men debatten fortsatte under följande riksdagar, och Berg sökte genom diskussionsinlägg och motioner förhindra, att frågan löstes i en för bottenskoletanken ogynnsam riktning.²

Förkämparna för folkskolan som bottenskola hade genom diskussionerna i frågan under 1800-talets sista årtionden vunnit vissa framgångar. Riksdagen hade avvisat förslaget om en ny skolform parallell med folkskolan och det allmänna läroverket. Bottenskoletfrågan hade samlat folkskollärarkåren på ett sätt, som endast en för folkskolan central fråga kunde göra. Folkskolan hade också hunnit visa, att den åtminstone på vissa platser ägde förutsättningar att genom sina överbyggnader ge eleverna en bildning, som motsvarade femtonåringens behov.

För dem som haft det strävsamma arbetet att år efter år skjuta på, för att man äntligen skulle komma ett litet steg framåt — skrev Berg med tanke på 1894 års beslut — kändes det ibland uppmunrande att kasta en blick tillbaka på den vägsträcka, som man lyckats lägga bakom sig. Folkskollärarna hade all anledning att med friskt mod fortsätta med dessa löftesrika strävanden.³

Enligt riksdagsbeslut år 1904 organiserades de fem lägsta klasserna av det allmänna läroverket jämte en tillagd sjätte klass som sexklassig realskola. Denna skulle utöver omfånget för folkskolans verksamhet meddela allmänt medborgerlig bildning. Det hade varit en stridsfråga, om denna bildning och den vetenskapliga skulle tillgodoses genom olika, från början skilda skolor eller den förra läggas till grund för den senare. Även om det sista alternativet genom beslutet om den nya realskolan tillerkänts segern, ansåg dock inte Berg och hans meningsfränder lösningen vara ur folkskolans synpunkt tillfredsställande. Läroverket skulle fortfarande bygga på det kunskapsmätt, som inhämtades i den egentliga folkskolans första klass, och beslutet lämnade inte möjlighet för verkliga överbyggnader på folkskolan, såsom högre folkskolan, att också föra fram till realskolexamen.⁴

² Franzén, *Sveriges allmänna folkskolläraryrådgöring* s. 97 ff.

³ (FB), *Huru tankar mogna*. SvL 1894 s. 259 f. — Ibland greps dock FB av missmod. I brev till Anna Sandström skrev han den 30/5 1895: "Jag har för öfrigt nu kommit till den slutsatsen om läroverket: låt de döda begravas sina döda" (Anna Sandströms arkiv III: 1).

Detta skedde dock vid den 1909 tillkomna kommunala mellanskolan. Därmed inrättades en ny skoltyp, som förverkligade programmet om en på fullständig folkskola byggd fyraårig kommunal skola, som ledde fram till den statliga realskolans mål.⁵ Beslutet att inrätta kommunala mellanskolor, till vilkas tillkomst Berg verksamt bidrog,⁶ blev av betydelse även för gestaltningen av den läroverksreform, som år 1927 kom att avlösa den år 1904 beslutade.⁷

⁴ SFH IV s. 151 ff.

⁵ En proposition hade redan vid 1873 års riksdag försökt att tillmötesgå kravet på att läroverkens lägre klasser skulle ordnas så, att de fyllde behovet hos dem som inte hade för avsikt att idka lärda studier, genom förslag om en kursavslutning efter femte klassen. Riksdagen anslöt sig till detta förslag, men då ny läroverksstadga år 1878 utfärdades, var bestämmelsen om en dylik kursavslutning föga framträdande (SFH III s. 169). — FB betecknade dock bestämmelsen som "den i psykologiskt, pedagogiskt och praktiskt afseende mäst betydelsefulla af alla de skolreformer, som under denna mansålder kommit till stånd" (Tionde allm. sv. folkskollär.-mötet 1888 s. 116).

⁶ Franzén, Sveriges allmänna folkskolläraryörening s. 193 ff, avsnittet Kommunala mellanskolan.

⁷ 1899—1902 års läroverkskommitté avrådde byggandet av läroverket på folkskolans fjärde klass, då den inte ansåg folkskolan ännu ha nått en sådan utveckling, att den kunde förbereda till inträde i dåvarande läroverkets andra klass. 1927 års riksdag beslöt emellertid, att realskolan skulle bygga dels på folkskolans fjärde, dels på dess sjätte klass.

VII.

FOLKSKOLLÄRARNAS UTBILDNINGS- OCH FORTBILDNINGSPROBLEM

A. Folkskolläraryr utbildningen.¹

*Läraryr utbildningen utomlands.*² I och med att intresset för folkundervisningen växte under den allmänna utvecklingen i Europas kulturländer under 1800-talet, aktualiserades också folkskollärarnas utbildningsfrågor. Skilda uppfattningar om lärarens uppgift avspeglar sig i olika syn på läraryr utbildningen.

I Tyskland kämpade företrädare för konservativa och liberala strömningar om läraryr utbildningens utformning. Seminarierektorerna W. Harnisch och A. Diesterweg arbetade på en allsidig människo-bildning i Pestalozzis anda och för en nationell folkskola samtidigt med strävandena för en läraryr utbildning, vars mål i första hand gick ut på att utveckla eget tänkande och omdöme. Dessa liberala tendenser möttes av konservativa strömningar, som gjorde gällande, att de blivande folkskollärarna borde få en mera mekaniskt receptiv och till innehållet starkt begränsad undervisning. Dessa krav kulminerade i de preussiska regulativen 1854,³ där det framhölls, att försöken att ge en så vidsträckt och mångsidig bildning som möjligt stred mot seminariernas syfte. Dessa borde forma lärare för

¹ Om folkskolläraryr utbildningen i Sverige se SFH II—IV; Franzén, Sveriges allmänna folkskolläraryörening; Fredriksson, Sveriges första folkskolläraryörening s. 34 ff och J:son Bergqvist, Skola och seminarium.

² Källor: FB, Läraryr utbildningen i kantonen Zürich. SvL 1885; Dens., Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883; Hertzberg, Indberetning om nogle Lærerseminarier i fremmede Lande fra en Reise i 1866—67; Sjöstrand, Pedagogikens historia I. — Om läraryr utbildningen i olika länder se Sjöstedt—Sjöstrand, innehållsfört. s. 396.

³ Se Paulsen II s. 62 ff.

evangeliska folkskolor, som hade att uppfostra ungdomen till kristligt och fosterländskt sinnelag; kristendomsämnet blev det centrala. De liberala kraven gjorde sig dock på nytt gällande, och från 1870-talet kom målsättningen att mera gälla personligt, självständigt tillägnande av stoffet och grundläggande av förmågan till egen fortbildning. Vid sidan av statsseminarierna fanns flera enskilda utbildningsanstalter, vilkas elever dock måste avlägga examen vid de offentliga seminarierna, som under århundradet undan för undan tillväxte i antal.

Även i Frankrike var till en början tyngdpunkten i lärarutbildningen lagd på religionsundervisningen. Detta var särskilt fallet under reaktionen efter julirevolutionen, då samma inflytande gjorde sig gällande, som avspeglade sig i de preussiska regulativen. Mot slutet av århundradet framträdde dock även i Frankrike allt starkare kravet på att målet måste vara att söka bibringa eleverna en klar omdömesförmåga och göra dem till självständigt tänkande människor.

Även i England karakteriserades folkskollärarytbildningen av det starka inflytandet på seminarierna från kyrkans sida. Vid sidan av de kyrkliga internatseminarierna skapades dock 1890 möjlighet för universiteten att öppna pedagogiska seminarier för blivande folkskollärare, som då också samtidigt kunde skaffa sig en akademisk examen.

Det som faller i ögonen, då man betraktar det schweiziska lärarutbildningsväsendet under 1800-talets senare hälft, särskilt så som det var utformat i Zürich, är att man där inte behövde gå på seminarium för att bli folkskollärare; där rådde inte något seminarievång. Kantonen underkastade lärarkandidaten en prövning av hans teoretiska och praktiska duglighet, men beträffande sättet att skaffa sig sin utbildning hade den blivande läraren full frihet. Seminariet var en institution till hjälp för dem som verkligen ville begagna sig av den men inte en tvångsinrättning för den som hade lust och tillfälle att gå sina egna vägar. Efter en fyraårig kurs erhöll seminaristen ett intyg på att han genomgått seminariet och var mogen att avlägga folkskollärexamen. Den prövning, genom vilken man i Schweiz blev valbar till folkskollärare, sammanföll dock inte med utträdet ur seminariet. Den var alldeles oberoende av detta och verkställdes varje vår av en särskild prövningsnämnd.

I denna prövning hade också privatister rätt att deltaga; uteslutna var däremot de som utan framgång försökt två gånger tidigare. Var och en som godkändes, fick fullmakt på antingen obetingad eller villkorlig valbarhet. I det senare fallet måste examinanden under loppet av de fyra följande åren underkasta sig ett nytt prov. Om detta inte skedde eller om det förnyade provet inte utföll till prövningsnämndens belåtenhet, förlorade den sökande sin rätt att undervisa.

Den norske seminarieriktorn, sedermera statsrådet N. Hertzberg, som under en resa på 1860-talet studerade lärarutbildningsförhållandena på kontinenten, framhöll, att det endast var i de nordiska länderna, som den slutgiltiga prövningen gav kompetens att inneha fast anställning som folkskollärare och sammanföll med avgångsexamen från seminariet. I andra länder hölls en förnyad prövning efter kortare eller längre tid, på sina håll upp till fem år. Under tiden hade den unge läraren varit i praktisk verksamhet som hjälplärare. Hertzberg framhöll fördelarna av ett sådant tillvägagångssätt. En prövningsnämnd hade möjlighet att bedöma lärarskickligheten först sedan lärarkandidaten samlat erfarenheter från egen tjänstgöring och sedan de på seminariet eller på annat sätt förvärvade kunskaperna fått tillfälle att mogna. Bedömningen av hans förmåga som lärare blev riktigare och rättvisare på detta sätt, än när den skulle bero av de osjälvständiga prestationer, som han visade upp i avgångsprovet från seminariet, där han varken haft tid eller möjlighet att utveckla sin förmåga. Hertzberg önskade, att en liknande ordning kunde införas även i hans hemland, ty han visste, att många lärare där var missnöjda med att deras framtida befordran till stor del skulle vara beroende av ett seminariebetyg, som gav ett så osäkert mått på deras verkliga förmåga som lärare och som när någon tid gått ofta visade sig stå i strid med vad de verkligen dög till.

I Danmark upphävdes 1867 all skillnad mellan offentlig och enskild folkskollärarytbildning. Den prövning, som där gav behörighet till lärartjänst, försiggick inför en av regeringen på tre år tillsatt prövningsnämnd, som bestod av nio till tolv medlemmar.⁴

⁴ Dessa bestämmelser kände Hertzberg tydligen inte till, då han gav ut sin reseberättelse — hans resa företogs 1866—67.

Den prövande måste kunna intyga, att han under minst ett år deltagit i undervisningen i en skola som hjälplärare. Examen, som var dels skriftlig, dels muntlig, kunde ta en veckas tid i anspråk.

*Folkbildning och lärarbildning.*⁵ Fridtjuv Berg frågade sig, om det låg något i talet om folkskollärarnas halvbildning. Halvbildad var den, vars kunskaper utgjorde ett yttre påhäng; bildad den vars kunskaper fått bilda, dvs. utveckla honom till vad människan var ämnad att vara: en karaktär, en personlighet, en självständigt kännande, tänkande och handlande varelse. Berg slog fast, att det var dåligt med bildningen inom alla stånd. Folkskollärarens halvbildning, som hade sin grund i sättet för hans utbildning, framträdde än tydligare beroende på att en lärare huvudsakligen verkade genom sin personlighet.

/ Begreppen folkbildning och lärarbildning hörde samman. I början hade man tagit lärare utan utbildning: "afskedade betjänter, ryttare och knektar, lytta torpare och drängar, afsatta präster och afsigkomna studenter, försupna kuskar och sjömän", över huvud taget — Berg citerade ett gammalt uttryck — "kringstrykande brottslige och vanartige Personer".

Den traditionella undervisningen hade bestått av barnuppfostran i hemmet, fullständigad av prästernas religionsundervisning. Efter den unge Geijers och H. Järtas sätt att se var folkskolorna mekaniska nödanstalter för att hjälpligt disciplinera "massor av rå ungdom". Lärarna skulle därför enligt Järta ha de egenskaper, som tillhörde en duktig exercismästare; vad annat än korpraler var monitörerna i en växelundervisningsskola! Han trodde inte, att ett omfattande system av särskilda läroanstalter för folket i gemen behövdes, men där de förekom, borde de till såväl styrelse som målsättning vara "militäriska".

Berg framhöll, att dessa åsikter inte var underliga hugskott. Det hade varit ett bestämt motstånd mot inrättande av folkskolor. Så hade riksdagsmannen L. F. Rääf bland de vedervärdiga följderna av 1842 års folkskolestadga även räknat den, att ett par tusen

⁵ Källor: FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883; Arcadius, De svenska folkskoleseminariernas uppkomst och utveckling.

drängar lockats från jordbruket. Denna negativa inställning till folkskolan kom också att drabba lärarna. Till en början var denna nya samhällsklass till sin övertäglig karaktär en här av växelundervisningsbefäl. Växelundervisningssällskapet i Stockholm, som grundlagts 1830, och det första statsseminariet i Lund från 1838, hade nästan uteslutande verkat för kännedom om lankastermetoden. När Berg läste de "Anvisningar till skolors organisation och ledning", som utfärdats 1830, sade han sig ha svårt att värja sig för det intrycket, att han studerade ett gammalt exercisreglemente.⁶ Det hade ansetts alldeles tillräckligt, att den som ville bli folkskollärare under viss tid genomgick sin rekryt- och korpralskola (seminarium), på det noggrannaste inlärde det gällande reglementet (den för tillfället moderna metodiken) och övades i alla dess konster och handgrepp (övningsskolan). Sedan hade de på det hela taget bara att till alla delar tillämpa vad de en gång för alla lärt. På vissa tider undergick de mönstring (inspektion) eller inkallades till övningsmöten och manövrer (inspektionsmöten), varvid de gjordes bekanta med nya tempon och senare utfärdade reglementen. De som då befanns alltför mycket efter sin tid, kunde beordras till förnyad korpralskola (kurs för äldre folkskollärare).

Berg betonade, att de som gjort upp lankastersystemet inte varit några narrar. Överallt där massor av obildade människor skulle manövreras, var militärt pedanteri i någon mån oundvikligt. Växelundervisningen hade säkert varit det enda medel, som kunnat användas för att hålla hundratal råa pojkar i yttre ordning och tukt. Men man hade hållit fast vid lankastersystemets former och handgrepp, även sedan man i princip övergett den syn på samhället och skolan, för vilken det varit ett uttryck.

Stadgan av 1842 hade föreskrivit, att den som ville anses behörig att söka lärarbefattning vid folkskolan, måste ha kännedom om växelundervisningsmetoden.⁷ Först genom en kungl. rundskrivelse 1864 påbjöds, att skolbarnen skulle undervisas omedelbart av lära-

⁶ Se Fineman, Anvisning till Folkscholers organisation och ledning efter Wexelundervisnings-Methoden, särskilt s. 63—161, som behandlar "Göromålens Ordning, Beskaffenhet och Fördelning".

⁷ Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen 1842 § 6.

ren. Samma skrivelse innehöll dessutom påbudet, att övningarna i skolan huvudsakligen borde avse utvecklandet av barnens själsförmögenheter.⁸

Sedan man således slagit fast, att folkskollärarens uppgift blivit en annan, följde därav med nödvändighet en helt annan uppfattning av hans ställning och bildning. Det var enligt Berg en vanlig föreställning, att man inte behövde vara särskilt lärd för den elementära undervisningen. Men i varje sak var dock elementa inte bara det viktigaste utan också i mer än ett avseende det svåraste. Folkskollärarens bildning bestod dels i den allmänt mänskliga och medborgerliga, som tillhörde honom som människa och samhällsmedlem, dels i den särskilt pedagogiska bildning, som tillkom honom som fackman. I båda dessa avseenden var högsta grad av bildning önskvärd. Man kunde knappast lämna några skäl, varför man skulle nöja sig med en inskränktare allmänbildning eller en ytligare fackbildning hos dem som skulle uppfostra barn än hos dem som skulle bota sjukdomar, leda rättegångar, hålla predikningar, ge ut tidningar eller skriva böcker. I sina krav på lärarens högre bildning framhöll Berg Schweiz som ett föregångsland. Den som fått sina föreställningar om folkskollärbildning efter de i Sverige rådande förhållandena, skulle inte kunna annat än förvånas över de krav schweizarna i detta avseende uppställde.

Hertzberg påpekade det goda anseende folkskollärarna i Schweiz åtnjöt och de stora fordringar man där ställde på dem. Detta grundade sig på den höga uppgift man där gett folkskolan, nämligen att vara en för hela folket gemensam barndomsskola. I Schweiz var "ikke blot alle borgerlige Rettigheder, og det i endnu højere Grad end hos os, men også Kundskabens og Kulturens Goder blevne en for alle fælles Ejendom, der ved Siden af det for de sydligere Lande ejendommelige Folkeliv mægtigt har bidraget til at udjevne Forskjellen mellem Samfundsklasserne. Derfor står den Frihed og Lighed, og jeg kan næsten sige det Broderskab, der knytter alle Schweizere så smukt sammen, i en inderlig Forbindelse med deres ypperlige Folkeskole; ligesom denne er den ædlest Frugt af deres Selvstyrelse, gjør netop denne sidste den af Folkeskolen betingede

⁸ SFH III s. 346.

almindelige Oplysning til en bydende Nødvendighed, så fremt ikke Samfundet skal geråde i Forvirring og Opløsning. Dette har Folket også meget vel indseet; derfor er Folkeskolen bleven det kjær, for den skyes intet Offer."⁹

Man kunde tro, att detta skrivits av en svärmisk demokrat, menade Berg, om man inte visste, att det motsatta var fallet. Kunde man en gång komma så långt, att man också i Sverige erkände, att en folkbildning av det slag, som den Hertzberg funnit i Schweiz, var eftersträvansvärd, skulle man snart få angelägnare bekymmer än att leta efter medel att begränsa lärarbildningen.

Sambandet mellan folkbildningen och lärarbildningen i Schweiz belyste Fridtjuv Berg i ett par artiklar i Svensk Läraretidning 1885. Han konstaterade där, att alla skolmän, som varit i tillfälle att lära känna förhållandena i Schweiz, var eniga om att i fråga om folkbildning ställa detta land högst i Europa. Den kanton, som huvudsakligen gått i spetsen, var Zürich, där kraftiga åtgärder vidtagits för att utbilda en självständigt tänkande och praktiskt duglig lärarkår. Målet hade där blivit att få fram folkskolans lärare till en sådan standard i fråga om kunskaper och bildning, att de i detta avseende kunde ställas i bredd med dem som hörde till nationens bildade. Hur skulle de eljes kunna åtnjuta det förtroende, som måste tillkomma dem som lärare vid en skola, dit rika och fattiga, lärda och olärda skickade sina barn? Hertzberg hade framhållit, att det var tydligt märkbart för en främling, hur litet man hos folkskollärarna i Zürich fann av det traditionella skolmästarväsende, den obehagliga halvbildning och den andliga stelhet och bundenhet, som på så många ställen utmärkte denna kår. Men målet hade i Zürich inte kunnat nås utan betydande uppoffringar från kantonens sida. Så var t. ex. folkskollärarnas löner i jämförelse med de svenska kollegernas avsevärt högre. Till en mycket stor del måste de schweiziska folkskollärarnas grundliga bildning tillskrivas deras utbildningsförhållanden.¹⁰

/De idéer, som låg till grund för 1865 års seminariestadga¹¹ och

⁹ Hertzberg s. 342 f.

¹⁰ FB, Lärarebildningen i kantonen Zürich. SvL 1885 s. 273 f.

¹¹ Seminariestadgan av år 1865 och andra bestämmelser rörande seminarierna finns avtryckta i ÅSU 41.

som inspirerat i första hand den kommitté, som sänts till Tyskland för att studera seminarierna, hade sin utgångspunkt i de år 1854 utfärdade preussiska skolregulativen.^{11a} Artiklar, som varmt stödde den uppfattning, som uttrycktes i dessa bestämmelser, kom till synes i den av rektor C. L. Anjou vid Linköpings seminarium utgivna "Tidning för folkskolan". Där framhölls, att för att man rätt skulle förstå dessa skolförfattningar, måste man påminna sig, att de innebar ett bestämt avståndstagande från den pedagogiska riktning, som uppställt en hop välbekanta tomma fraser om folkets lyftande, om allmänt mänsklig bildning, om alla själskrafters harmoniska utveckling osv. Den uppfattning, som man borde ta avstånd ifrån, var således den pestalozzianska. En tysk skolman hade enligt tidningen framhållit, att tidsandans vapendragare ville utrota och förkväva de i Guds eviga råd grundade stora verkligheterna: trosbekännelsen, familjen, den kristna församlingen, tron på Gud och den han sänt till människans frälsning och salighet. Genom formell själsbildning trodde man sig kunna uppfostra ett släkte, som var i sig självt starkt nog att övervinna synden och dess följder och som därtill varken behövde Guds sons människoblivande eller för övrigt någon Guds uppenbarelse.¹² Enligt regulativen borde man återgå till folkskolans gamla fasta stoff av bibel, katekes och psalmbok, och det ansågs angeläget, att bestämda gränser drogs upp för lärarbildningen utifrån denna målsättning.

I den inställning till de tyska skollagarna, som "Tidning för folkskolan" givit uttryck åt, fann Berg ett belägg för den allmänt härskande uppfattningen om folkskollärarnas bildning. Det var en inrotad övertygelse, att för det enkla folkets barn det också passade med en enkel undervisning. De personer, som skulle meddela denna undervisning borde inte bara av ekonomiska skäl utan också beroende på arten av sitt arbete nöja sig med en lägre och inskränkta bildning. Berg ansåg detta som det verkliga hindret för att alla skulle erkänna behovet av en högre och vidsträcktare bildning för folkskolans lärare.¹³

^{11a} Se min framst. s. 36 o. SFH III s. 258.

¹² Tidning för folkskolan 1866 s. 194 f.

¹³ Riktigheten av Melanders påstående, att C. A. Toréns (domprost i Uppsala 1865—89) uppfattning om de preussiska regulativen måste tillmätas större värde

Det fanns ett samband mellan den torftiga undervisningen i folkskolan och den vid seminarierna. Man reagerade mot undervisningen i världsliga ämnen, och man ifrågasatte vid seminariet i Kalmar, om det inte var synd att efter Fryxells svenska språklära leka med ordböjningar och — än värre — i Dahms "Sveriges historia" läsa gudasagan om Hagbart och Signe och deras syndiga kärlek.¹⁴

I kapitlet "Framstegspartiet och folkskolan" i skriften "Hvad folket väntar af den nya representationen" gjorde S. A. Hedin ett uttalande om seminarier och folkbildning. Framtidens samhällskick var det demokratiska, framhöll han. Det från öster hotande barbariet var en fiende, som inte besegrades av de egoistiska, mer förfinade än bildade samhällsklasserna, som styrde det civiliserade Europas länder. Där krävdes, att man tog nationens alla resurser i anspråk, och detta kunde endast ske genom en fri, på erkännande av människovärdet grundad samhällsordning. Hedin kunde endast anvisa ett medel att undgå farorna, men detta ansåg han osvikligt: det hette folkuppfostran. Trots denna enligt Hedin obestridliga sanning hade folkbildningsväsendet i Sverige dittills fått leva på ett knappt och torftigt nådebröd. Visserligen hade det varit en modesak hos gammalliberalerna att tala om det stora värdet av folkskolor samt om sitt varma intresse för dem. Men den viktigaste frågan var, om folkbildningsanstalterna enbart skulle vara en förberedelseskola för konfirmationsundervisningen eller om folkskolan och seminarierna skulle syfta till att bibringa folket en medborgerlig bildning.¹⁵ Berg ansåg Hedins uttalande vara aktuellt även i början av 1900-talet.¹⁶

Även om de svenska seminarierna till en början kunnat utformas på olika sätt i skilda stift, hade de dock alla kommit att bli ganska likartade till sin organisation och sitt arbetssätt på grund av de dåliga ekonomiska förhållanden, som de tvingades att arbeta under.^{16a}

än FB:s (Melander s. 75), ifrågasättes. FBs bedömning hade en pedagogisk grund, Toréns en teologisk (Jfr ibid. s. 71).

¹⁴ SFH II s. 457 f.

¹⁵ (Hedin, S. A.),Hvad folket väntar af den nya representationen s. 23 ff.

¹⁶ FB, Adolf Hedin och folkskolan. SvL 1905 s. 849.

^{16a} SFH II s. 445.

För ett anslag på 500 riksdaler per år hade konsistorierna att ordna de nya anstalterna. Medan landets samtliga seminarier fick nöja sig med ett belopp på 6000 riksdaler anslogs vid ett tillfälle 7000 till uppförande av ett avträdeshus vid ett av gardesregementena.¹⁷ Folkbildningssträvandena skedde under knapphetens kalla stjärna.

Det var enligt Fridtjuv Berg ett livsbehov hos nationen att få hela folkundervisningen omgestaltad. Och ändå måste han 1897 konstatera, att allt som hängde samman med folkskolan var impopulärt, alltså även seminarierna.¹⁸

Kritik av den svenska utbildningen. I 1842 års folkskolestadga fordrades, att den som ville skaffa sig behörighet för lärarbefattning vid folkskola, antingen han genomgått seminarium eller inte, skulle avlägga prov.¹⁹ Den seminariestadga, som utkom 1865, skulle ha fått en ännu starkare prägel av de tyska förebilderna, om inte ecklesiastikminister F. F. Carlson vid den slutliga utarbetningen gett stadgan en utformning, som i vissa avseenden innebar en förbättring av 1862 års seminariereglemente.

I folkskolestadgan 1882 bestämdes, att för anställning som ordinarie eller extra-ordinarie lärare vid folkskola fordrades godkänd avgångsexamen från statligt folkskoleseminarium.²⁰ Med undantag av några få, som på grund av lång lärartjänstgöring eller högre examen fick dispens, måste alltså de blivande folkskollärarna skaffa sig sin utbildning vid seminarierna. Där inhämtades både allmänbildningen och fackkunskaperna. Folkskol-

¹⁷ FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 270. — Seminariernas dåliga ekonomiska ställning gjorde, att de länge hade svårt att få och behålla förtjänta lärare. Det skulle dröja till 1919, innan så kunde ske (Sjöholm 1961 s. 76 f).

¹⁸ BK X s. 166. — Intresset för folkskolan var på högre ort "snart sagt = 0" (Seminarierektor C. L. Anjou till rektorn vid Härnösands seminarium G. W. Bucht 1888. Cit. i Sörensen 1930 s. 105). — En läroverkslärare yttrade en gång till K. A. Westling, rektor vid folkskoleseminariet i Göteborg 1907—29: "Är du galen, som söker till seminarierna. Det betraktar vi som en degradering" (Sjöholm 1961 s. 182).

¹⁹ Kongl. Maj:ts Nådiga stadga angående Folkundervisningen i Riket 1842 § 6.

²⁰ Kongl. Maj:ts förnyade nådiga stadga angående folkundervisningen i riket 1882 kap. 5 § 18.

lärarna kom därför i allmänhet att sakna den måttstock, som var nödvändig för ett riktigt bedömande av lärarutbildningen. Fridtjuv Berg, som måste finna sig i att tillbringa ett år vid ett folkskoleseminarium, framhöll att skygghet eller personlig pietet gjorde, att de flesta drog sig för att kritisera ett system, vars brister många insåg. Människor, som haft tillgång till en mera omfattande bildning, var främmande för seminarierna. Deras uppmärksamhet var inriktad på de allmänna läroverken, där de själva gått och där deras barn gick eller skulle gå. Det fanns inte några läroanstalter, som fick arbeta så i skymundan och så opåverkade av den allmänna meningen som seminarierna.

1842 års stadga gav en mycket provisorisk karaktär och lös organisation åt seminarierna. Det var konsistorierna, som hade att fastställa regler för undervisning, lärotider, provningar osv. Tidfördelningen mellan de olika läroämnena skiftade. Vid alla seminarier dominerade kristendomsundervisningen. Vanligen anslogs sex timmar till bön och bibelläsning och lika lång tid till katekes och biblisk historia per vecka.²¹

Karaktéristiskt för religionsundervisningen vid flera seminarier var det s. k. luntväsendet. Detta blev föremål för diskussion genom att Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning år 1873 publicerade ett utdrag ur de anteckningar, som eleverna gjort för en lärare^{21a} vid folkskoleseminariet i Göteborg.²² Att dessa kompendier sågs med

²¹ SFH II s. 445 o. 450. — Jfr undervisningsplan i Kongl. Maj:ts nådiga reglemente för Folkskolelärare-Seminarierna i Riket den 21 Mars 1862, Bil. Lit. A. Avtryckt i ÅSU 41.

^{21a} Se Walli s. 43.

²² Tidningen citerade bl. a. följande ur dessa kompendier:

Lagens tvenne taylor hava sin avbildning i människokroppen, som är skapad efter Guds beläte efter lagen och därför har två händer, två fötter, två ögon, två öron o. s. v. De tio buden avbildas av de tio fingrarna och tårna. — Djävulens utkastande från himmelen (genom ängelen Michael) anser man hava försiggått omkring 900 år efter Jesu himmelfärd. — Ingen undgår att bliva bedragen av djävulen; ty han bedrog Eva, som hade större förstånd än den läraste teologie doktor, som är oomvänd. — Gud sade, att ormen skulle gå på sin buk. Troligen har han förut gått på sin stjärt, svängande sig framåt med mjuka och behagliga rörelser. — Herren gjorde Adam och Eva kjortlar av skinn. Skinnen voro komna från offerdjur, som redan i paradiset blevo slaktade eller dödade i Adams och Evas ställe. Dessa offer voro således första förebild för

gillande från ledande håll, framgick av den efterföljande diskussionen. Biskop G. D. Björk betonade, att en stor del av vad som anförts som exempel på orimligheter och barnsligheter vid kristendomsundervisningen, visat sig för varje läsare med någorlunda god kristendoms-kunskap vara riktigt. Vad som inte vid första påseendet framstod som bibelenligt hade mestadels stöd i framstående teologers uppfattning om den heliga skrift.²³

Fridtjuv Berg ansåg, att Norbecks beryktade teologi²⁴ var som en vederkvickelse gentemot den torra formalistiska bråte, som de s. k. luntorna utgjorde. Berg som stod i begrepp att söka inträde vid seminarium, ryste vid tanken på att tvingas förnöta sin tid med något så ofruktbart. Att han kom att välja göteborgsseminariet berodde på redaktören för Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, S. A. Hedlund, som med sina angrepp på luntväsendet bidragit till att en upprensning kommit till stånd.²⁵

Berg levererade en våldsamt kritik av göteborgsseminariet, såväl av undervisningen som av lärare²⁶ och elever. Han berättade i brev till föräldrarna om inträdesprövningarna. Vid förhöret i kristendoms-kunskap klarade han sig inte särskilt bra utom i kyrkohistoria. Det värsta av allt var, när han måste läsa upp elva katekestycken utantill. På en del ställen kom han av sig, vilket var högst pinsamt. För att ingenting skulle fattas, frågade kristendoms-

Jesu försoningsoffer. — Döva och blinda människor finnas, på det att andra människor därigenom må varnas att använda sin syn och hörsel rätt. — Ett spätt barn kan vara oroligt därigenom att det kväljes av djävulen; det blir lugnare, när de döpes. — Emedan Eva kom synden åstad, har kvinnan fått till straff att föda sina barn med sveda; men detta gäller blott äkta hustrur; ty de som föda oäkta barn få hjälp av djävulen (Göteborgs Handels- och Sjöfartstidn. 4/11 1873. Cit. efter SFH III s. 261). — Kristendomsundervisningen vid göteborgsseminariet vid denna tid behandlas i Sjöholm, Folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg 1843—1956 s. 219 ff. — Jfr Richardson s. 320 ff.

²³ Göteborgsposten 19/12 1873.

²⁴ A. E. Norbeck, Lärobok i Theologien för Elementar-Läroverken.

²⁵ FB, En bortgången folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 672. — FB hade tänkt söka inträde vid Lunds seminarium och därför inköpt en diger handskrivna katekeslunta till ett pris av 20 kronor. Den avskräckte honom, och han sökte i stället till göteborgsseminariet, där luntväsendet var på väg att avskrivas (Sjöholm 1961 s. 69).

²⁶ Om FB:s lärare vid seminariet se S. A. Kinbergs dagbok s. 462 f.

läraren till slut, om sökanden kunde läsa upp någon psalm men fick ett nekande svar. Vid förhöret i historia excercerade läraren mest med fredsslut, landvinningar och avträdelser. Berg skilde sig inte heller från detta med synnerlig heder.²⁷ Han blev dock antagen som elev.

Något som Fridtjuv Berg saknade i undervisningen på seminariet var den koncentrationsläsning, som praktiserats i Finspång. Allt var så styckat i vartannat. Det var inte underligt, att kamraterna kunde gå där i tre år och ändå vara ungefär lika okunniga.²⁸ Rektorn för seminariet A. Lefflers pedagogiska uppfattning gav Berg sitt erkännande, t. ex. hans poängterande av skillnaden mellan den sokratiska metoden och examination, men hans excercerande i läroboken var "den jämmerligaste uselhet, den mäst genomdrivna förkonstling".²⁹

Seminariet föreföll Berg att vara en demoraliseringsanstalt. I sedlig riktning påverkades inte seminaristerna av någon. De fick varken höga föresatser, goda kunskaper eller förmåga att arbeta. Skulle de händelsevis föra med sig några av dessa egenskaper till seminariet, var det mycket troligt, att de lämnade dem kvar, då de begav sig därifrån. Han tvivlade vid början av läsåret på att han på det hela taget skulle kunna göra något med besked. Han skulle komma att "ledas i detta ords alla betydelser".³⁰

Anders Berg rådde sonen att vara försiktig i sina yttranden om seminariet. Han borde akta sig för att ge lärarna några snärtar. Ju sämre seminariet var, desto ömtåligare var lärarna för omdömen om undervisningen och ledningen av detsamma. Han borde vara uppmärksam utan kryperi och fjäsk och framträda anspråkslöst, även där han tvingades ogilla deras åtgöranden. Hur det än var,

²⁷ FB, till föräldrarna 2/9 74. — Från inträdesprövningarna återger FB ett samtal med en lärare vid seminariet rörande sökandens förkunskaper: "Söker herrn inträde? — Ja. — I första klassen? — Nej, i tredje (d. v. s. sista). — Herrn är student? — Nej. — Herrn har gått i skola här i stan? — Nej. — Herrn har gått i något annat läroverk? — Nej. — Har herrn varit på något annat seminarium då? — Nej. — Har herrn tagit privata lektioner? — Nej". Den prövande läraren betraktade FB med stor förvåning (Ibid).

²⁸ FB till föräldrarna 9—13/9 74.

²⁹ FB till föräldrarna 3—8/9 74.

³⁰ FB till föräldrarna 25/9 74, 17/10 74 o. 18—21/2 75.

regerade bland alla seminarier formalismen minst i Göteborg.³¹

Fridtjuv Berg satte värde på faderns råd; han fick söka undertrycka sin kritik, tills seminarievistelsen var slut. Han kunde knappast tänka sig något förfärligare än att om han inte kommit in i sista klassen ha tvingats tillhöra de "tvänne undre fårscockarna"; "det hade varit ett outsägligt, ja otänkbart elände".³²

Under vårterminen berättade Berg, att förhållandet till lärare och kamrater blivit bättre. Hans kunskaper och omdöme väckte respekt.³³ Adjunkt S. Nygren stärkte hans intresse för kristendomsämnet. Striden om luntorna hade resulterat i att den lärare, som var deras upphovsman, fått sitt förordnande vid seminariet upphävt. Hans undervisning övertogs av Nygren.³⁴ Berg trodde, att kristendoms-kunskap var det enda ämne, vari han skulle komma att gå något lärdare ut, än han kom in.³⁵

³¹ AB till FB 10/10 74.

³² FB till föräldrarna 17/10 74, 18/2 75, 25—26/9 74. — Folkskoleseminarierna blev fyraåriga först 1878.

³³ FB till föräldrarna 18/2 75.

³⁴ Walli s. 44 o. 46.

³⁵ FB till föräldrarna 7/11 74. — Den iver, med vilken det teologiska studiet bedrevs, kan utläsas av de frågor, som Berg med berömligt resultat skriftligen besvarade i folkskollärarexamen:

Huru indelas Guds egenskaper? Hvad säger Nya Testamentet om äktenskaps-skillnad? Hvad förstås med Guds oföränderlighet? Huru brukas Guds ord rätt? Hvarför måste återlösaren vara Gud? Huru skilja vi mellan det nionde och det tionde budet? Hvilka äro en undersåtes plikter? (Bibelspråk). Hvertill är lagen nyttig? Hvad menas med det subjektiva beviset för skriftens guddomlighet? Nämn några bibelord, som tala om helvetesstraffens evighet! Huru bevisa vi med skriftord de tre Guddomspersonernas väsensenhät? Huru indelas de guddomliga straffen? Hvarför kallas Jesu blod *heligt* och hvarför *dyrt*? Hvad förstås med Kristi översteprästerliga ämbete? Huru indelas Guds försyn efter föremålen för densamma? Hvilka lärdomar hämta vi av Jesu ord: sabbaten är gjord för människans skuld? Hvilka äro hjärtats synder mot det femte budet? Hvilka äro Kristi tillstånd? I huru många och hvilka bemärkelser tages döden? Hvertill skola vi använda vårt jordiska goda? Anför några skriftens ord, som bevisa Jesu sanna Guddom! Hvaruti består den kännbara saligheten här på jorden? Hvaruti bestod Guds beläte och hvad kalla vi den motsatta beskaffenheten, som menniskan genom syndafallet har erhållit? Nämn några messianska profetior! Hvarför börjar doktor Luther budens förklaring med: vi skola frukta och älska Gud? Hvar läsa vi det förnämsta stället i bibeln, som handlar om Kristi tvenne tillstånd? Hvilken bok i Nya Testamentet framhåller företrädesvis

Men egna studieframgångar³⁶ kunde inte ta ifrån Fridtjuv Berg den uppfattningen, att vid seminarierna allt borde huggas upp med rötterna, rubb och stubb.³⁷ Han fortsatte sin kritik, även sedan han lämnat seminariet. Under åren 1877—78 förekom artiklar i lärarutbildningsfrågan av Berg i *Allehanda* för folket, där han i försiktigt ironisk ton granskade seminariernas arbetsätt och ledande grundsatsar.³⁸ Då han tjugo år senare såg tillbaka på sin vistelse vid seminariet, konstaterade han, att han där inte lärt sig något, "inte den minsta lilla smula".³⁹ En reform av seminarierna var nödvändig.

Klagomålen över lärarutbildningen kommer också fram i breven från Fridtjuv Bergs fästmö, Mina Kåberg, som läsåret 1878—79 var elev vid folkskoleseminariet i Falun, och från hans bror Hjalmar Berg, som studerade i Karlstad.

Mina Kåberg ansåg, att undervisningen i Falun gick ut på att ta ifrån eleverna läslusten. Hon fann det dessutom oegentligt, att en lärare skulle bestämma inte bara vem av eleverna, som skulle hålla föredrag i kamratföreningen, utan också vad hon skulle tala om. Kamraterna gav inte uttryck åt sina egna tankar utan blev ekon av läraren. Denne hade dessutom egenmäktigt bestämt, att mötena skulle börja och sluta med bön. Trots att Mina Kåberg hade framgång i sina studier, var hon vid läsårets slut utled på seminariet. Särskilt trött var hon på den myckna utanläsningen i bibel och katekes.⁴⁰ I bedrövelsen fann hon tröst i Fridtjuvs brev från göteborgstiden. De tankar och åsikter han där uttalade om seminarierna stämde helt med hennes egna erfarenheter från faluseminariet.⁴¹

Gamla Testamentets profetior och hvilken dess förebilder? Huru förhålla sig Kristi tvenne tillstånd? Nämn något bibelord, som visar Gamla Testamentets guddomliga ingivelse! (FB till föräldrarna 20/3 75).

³⁶ FB lämnade seminariet med högsta betyget i alla läroämnena; i pedagogik och metodik hade detta betyg tidigare inte utdelats vid göteborgsseminariet.

³⁷ FB till föräldrarna 18/2 75.

³⁸ Husén 1948 s. 80.

³⁹ BK IX s. 109.

⁴⁰ Enligt folkskolinspektör H. Schönbeck kunde eleverna vid seminarierna få lära sig utantill 3—4000 bibelspråk (Richardson s. 356).

⁴¹ Mina Kåberg till FB 24—25/11 78, 19/2 79, 5—6/4 79 o. 4/6 79.

Samma dystra bild gav Hjalmar Berg från seminariet i Karlstad. Det gällde där att lära sig lärarnas alla "små hundkonster", de metodiska knepen, som vid seminariet var allt. Under provlektionerna fick barnen svaren i förväg av seminaristerna, som skröt med att de ingenting kunde. Även han längtade intensivt att få lämna seminariet och vända "hela eländet" ryggen.⁴² De som fått sin grundläggande lärarutbildning hos Anders Berg, hade svårt att finna sig tillrätta i de statliga seminarierna.

Även om Fridtjuv Berg ansåg, att folkundervisningen i sin helhet bedrevs utan större intresse från det allmännas sida, hade dock en granskning av seminariernas verksamhet inte helt uteblivit. I "Om utsigterna och hindren för en högre folkbildning" hade Siljeström yrkat på en grundlig förändring av seminarieundervisningen. Vad beträffade den blivande lärarens kunskaper hade man allt för mycket nöjt sig med ett minimum. Man hade trott sig kunna ersätta det som brast i teoretiska insikter med metodiska anvisningar. Ett överdrivet uppskattande av en på yttre sätt tillägnad metodik hade skapat den för seminarieundervisningen så karakteristiska formalismen, som hur vacker den än kunde te sig vid en provlektion likväl så lätt ledde till en dödande förstening i undervisningen.⁴³

Det har redan framhållits, hur Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning under förra delen av 1870-talet gjorde en räfst med luntväsendet. Två av seminarierna oberoende folkskoletidningar, "Folkskoletidskrift för Gefleborgs län" och "Svensk Folkskoletidning", vilka Berg betecknade som i många avseenden förtjänstfulla, innehöll också uppsatser, där lärarutbildningen var föremål för granskning. Signaturen Sixtus i den förra tidskriften ansåg det som en sanning, som säkert inte jävades av en enda lärare, att den praktiska utbildning de fått vid seminariet inte alls satte dem i stånd att sköta en skola men väl i vissa fall förde dem på avvägar. Andra blivande yrkesmän, som i någon mån kunde jämföras med läraren, utbildades i regel genom att praktisera i någon underordnad tjänst av samma slag. Den blivande sjökaptenen måste t.ex. ha gjort resor

⁴² Hj. Berg till FB 20/10 77, 31/3 78 o. 30/4 78.

⁴³ Siljeström, Om utsigterna och hindren för en högre folkbildning. Framtiden 1877 s. 389.

till sjöss, innan han fick inträde på navigationsskolan. Där avlade han en lägre examen, varefter han åter begav sig till sjöss för att efter ytterligare något års praktik på nytt börja sin läsning. Vem skulle våga släppa ett fartyg under kommando av en person, som väl läst navigation i tre eller fyra år och övat sjömanskap inom fyra väggar men inte gjort någon sjöresa?⁴⁴ Berg påpekade, att bakom signaturen dolde sig en erfaren lärare.⁴⁵

Folkskollärarytbildningen diskuterades också vid nordiska skolmötet i Stockholm 1880. Där framhölls bland annat, att seminarieundervisningen var för stel och ensidig, anlagd på att undertrycka individualiteten och stöpa alla i samma form.⁴⁶ Ännu vid sekelskiftet klagades det över brist på förståelse för seminarieelevernas strävan efter en vidgad andlig synkrets.⁴⁷

Fridtjuv Berg fann främst två orsaker till den underhaltiga lärarutbildningen: seminarielärarnas bristande kännedom om folkskolans problem och seminarietvånget, dvs. kravet att blivande folkskollärare måste studera vid seminarium.

Alla förslag till en reform av seminarierna hade enligt Berg stött emot den oöverbärliga svårigheten, att själva undervisningen och de grundsatser, som den vilade på, och den anda vari den bedrevs, var alldeles oåtkomliga på lagstiftningens väg. Även för seminarierna gällde, att sådan läraren var, sådan blev skolan. Så länge seminarielärarkåren var sammansatt av personer, som inte hade någon verklig erfarenhet av folkskolan, och så länge de besjälades av den åskådning om folkskolans och folkskollärares ställning, som de dittills visat sig ha, så länge skulle också den gamla andan leva kvar.⁴⁸

Berg ansåg det vara alldeles i sin ordning, att staten fordrade garantier för den teoretiska och praktiska dugligheten hos personer, som skulle förklaras användbara i dess tjänst. Ett visst mått av

⁴⁴ Folkskoletidskrift för Gefleborgs län 1880 s. 147.

⁴⁵ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 172.

⁴⁶ Debattinlägg av A. F. Skoglund. Berättelse om det fjerde allmänna nordiska skolmötet 1880 s. 36.

⁴⁷ Något om vår seminariebildning. Från Göteborgs horisont. Göteborgs-Posten 17/11 1900.

⁴⁸ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 157.

kunskaper och färdigheter måste därför fastställas, och fordringarna uppehållas med största stränghet. Men sedan detta skett, handlade staten fullständigt i strid med sitt eget intresse, om den gjorde sig till den blivande lärarens förmyndare. Det var ett misstag att tro, att dugligheten måste vara förvärvat i statens skolor, av dess lärare och på reglementerat sätt. Som förhållandena var, ville inte staten veta av en läraraspirant på andra villkor, hur erfaren och kunnig han än var. Berg byggde sin uppfattning på vad han själv sett på seminariet, vad han hört av andra seminariers elever och inte minst på yttranden från seminarielärarna själva. Eleverna behandlades mer som barn, som skulle formas efter det för tillfället rådande pedagogiska modet och framför allt genomsyras av den rätta andan än som vuxna studerande, som sökte statens hjälp i arbetet på sin utbildning. Seminarium betydde ordagrant fröskola, och när detta namn uppkom, hade planteringskonsten bestått i att genom att kvista och klippa ge alla plantor formen av strängt geometriska figurer, att stöpa dem i den form, som de välvisa fröskolmästarna funnit bäst behaglig.⁴⁰

Avsikten med bestämmelserna i seminariestadgan av år 1865 och 1882 års folkskolestadga om behörighet att inneha folkskollärartjänst föreföll Berg tydlig nog. Man hade genom dem sökt försäkra sig om att lärarutbildningen erhöll det rätta måttet och den rätta fasonen samt befriades från allt skadligt inflytande, som de unga lärarämnenas egenvilja och oförstånd kunde utöva på den. Men då alla skulle få samma handledning, läsa samma läxor, inpränta samma meningar, öva samma handgrepp och i allmänhet göra allt på ungefär samma sätt, måste följderna bli död och förstening.⁵⁰

Att göra lärarutbildningen till ett monopol för statens seminarier och förvandla dessa från hjälpanstalter till tvångsinrättningar var efter Fridtjuf Bergs uppfattning en orimlighet. För det första av-

⁴⁰ Brevutkast av FB till (trol.) Dalin sannolikt 1885. — Jfr O. Holmbergs karakteristik av John Chronsou: "mannen med normalspråk, normalskjortor och normaltankar, en av dem som från statsseminariernas likformighet släpptes ut på landet att införa näsdukar och högsvenska" (Cit. i Svenska folket genom tiderna X s. 99).

⁵⁰ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 169 f. — Jfr Seminariestadgan av år 1865 (ÅSU 41 s. 99 ff) och Folkskolestadgan med flera författningar rörande folkundervisningen 1882.

skräcktes härigenom en hel del av de dugligaste krafterna från att ge sig in på folkskolebanan. Många som på grund av kunskaper, fallenhet och entusiasm skulle ha blivit utmärkta lärare, ryggade nu tillbaka för tanken att tvingas gå åtta, sex, fyra eller i bästa fall åtminstone två terminer på ett seminarium. Detta inte så mycket därför att det blev en onödig förlust av tid och pengar, utan främst därför att det för en bildad och tänkande människa, som redan hade en självständig uppfattning om sin livsuppgift, måste kännas i hög grad motbjudande att tvingas in i en så utpräglad tvångsinrättning som de svenska seminarierna. För var och en som insåg lärarens betydelse och hade den minsta kännedom om människonaturen, måste det vara klart, att den som vid inträdet på lärarbanan ägde någon mognad i tanke och karaktär och någon aktning för sig själv, endast med yttersta ovilja försatte sig i en årslång skolpojksituation, som så dåligt passade som förberedelse för det yrke han valt.⁵¹

*Utbildningens framtida utformning.*⁵² Efter den gängse uppfattningen skulle man först ge den blivande folkskolläraren mer eller mindre grundliga kunskaper i de ämnen, vari han skulle undervisa.⁵³ Därefter borde man lära honom pedagogik och metodik, dvs. de teorier och regler, som han skulle tillämpa vid uppfostran och undervisning. Slutligen måste man genom särskilda övningar lära honom att tillämpa detta, att som det hette omsätta pedagogisk teori i pedagogisk praxis.⁵⁴

Av litteraturen att döma omfattades enligt Bergs uppfattning

⁵¹ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 169 f. — Jfr Sjöholm 1961, kap. Att gå på folkskoleseminarium (1894—1898), där bilden av ett svenskt seminarium tecknas i något ljusare färger än hos FB.

⁵² Källa: FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883.

⁵³ Lärokurserna vid seminarierna utgjordes enligt 1865 års reglemente av en något utvidgad folkskolekurs (Se ÅSU 41 s. 99). Förändringar skedde med stor varsamhet. Seminariestadgan 1886 införde allmän historia, kyrkohistoria, fysik och psykologi. En kungl. kungör. 1894 upptog kemi, gymnastikteori och slöjd. Förslag vid riksdagarna 1892 och 1893 om införandet av ett främmande språk avsågs (Se Sjöholm 1961 s. 117 f) liksom motioner 1895 och 1896 att införa hälsolära vid seminarierna (SFH III s. 259 o. 264 f).

⁵⁴ FB, Om åtgärder för folkskolelärares fortsatta utbildning. SvL 1885 s. 152.

denna åsikt inte bara av de flesta skolmän utan också av flera bland de bästa. Inte dess mindre måste han karakterisera den som oriktig. Den vände nämligen alldeles upp och ned på förhållandet mellan pedagogisk teori och praxis, genom att den lät teorien vara det ursprungliga och praktiken det därur härledda. Att detta var oriktigt, det hade han genom erfarenheten lärt sig inse. Hur många folkskollärare hade inte börjat sin verksamhet med huvudet fullt av teorier och regler och med en viss virtuositet i deras tillämpning! Men hur många hade inte efter någon tids verkligt skolarbete funnit, att sådana på teoretiskt sätt mottagna regler snarare förlamade omdömet än stärkte det! Vid närmare eftertanke avslöjades orsaken till detta. Att börja med teorien var att börja i galen ända, ty det var inte teorien, som var praktikens moder utan tvärtom. Liksom geologien framgått ur bergsbruket och mekaniken ur industrien, hade uppfostringsläran framgått ur uppfostringsverksamheten. Förberedelsen för läraryrket kunde inte ligga i att man inhämtade regler och övade sig i deras tillämpning, utan däri att man under erfaren ledning fick göra omedelbar bekantskap med just det arbete, som man tänkt ägna sig åt. Endast genom att på förhand allvarligt pröva detta, ansåg Berg, att man kunde vara säker på att man inte misstagit sig vid yrkesvalet. Endast genom verklig tjänstgöring efter en i viss mån självständig plan och på eget ansvar kunde man bli i tillfälle att göra iakttagelser om pedagogiska medel, dessas användning och verkningar. Först därefter kunde man abstrahera fram de allmänna satsen, som man kallade erfarenhet, och då dessa blivit ordnade, teori. Att denna senare var av stor betydelse, ansåg inte Berg behöva något bevis, men man måste komma ihåg, att teorien inte var praktikens ursprung utan ett resultat av denna.⁶⁶

Även om det inte är utan vidare givet, att teoriens ursprung ur erfarenheten också gäller individens tillägnelse av teorien och användning av den, framväxte ur de olika synpunkterna på förhållandet mellan teori och praktik de olika uppfattningarna om lärarutbildningen.

Berg var övertygad om att som förhållandena var, avhölls de mer framstående begåvningarna från lärarbanan, och förslöades bildningsbegäret hos dem som gett sig in på den. Det som måste

⁶⁶ Ibid. s. 152 f.

till, var en genomgripande förändring av folkskolläraryxamen. Den första åtgärd, som han härvid krävde, var som framhållits ett upphävande av det statliga lärarbildningsmonopolet.⁶⁶ Den prövning, som gav tillträde till offentlig lärartjänst måste visserligen som dittills ordnas och övervakas av staten. Men man kunde inte leta upp något skäl, varför inte också personer, som inte gått igenom statens seminarium utan förberett sig genom självstudium eller vid ett privat seminarium, skulle kunna få anmäla sig till folkskolläraryxamen. Ville man se några framsteg på lärarutbildningens område, då måste man tillåta en fri utveckling och lämna fältet öppet för tävlan mellan olika lärarutbildningsanstalter. Man skulle då få se livskraftiga seminarier uppkomma, där de behövdes. Statsseminarier skulle fortfarande finnas, men då blivande lärare inte längre tvingades att begagna dem, skulle de för att stå sig i konkurrensen bli tvungna att skaffa sig kvalificerade lärare. Så länge de offentliga seminarierna hade all folkskollärarytbildning om hand och själva fällde domen över sitt arbete, skulle de komma att lämna alla klagomål och reformyrkanden utan avseende. Men i tävlan med enskilda seminarier skulle de tvingas att rycka upp sig för att inte lämnas tomma, och reformerna skulle då komma av sig själva.

Först med det provningsätt, som praktiserades i Schweiz och sedan 1867 i Danmark, menade Berg, att man kunde få fram en riktig jämförelse mellan de utdelade betygen. Det var tydligt att fordringarna måste komma att skärpas avsevärt — till fromma för folkskolan — vid en genom särskild provningsnämnd ordnad avgångsprövning; den betecknades av Berg för Schweiz vidkommande som "ganska vass".⁶⁷ Ingen skulle komma att släppas igenom endast därför att han under flera år slitit seminariebänken, därför att han lagt ut pengar på seminariestudier eller därför att det var synd att kugga honom osv. De obegåvade och ointresserade skulle med denna nya anordning av examen tvingas att avstå från en bana, som de inte passade för. De däremot som av andra

⁶⁶ Jfr den antibyråkratiska journalisten och riksdagsmannen F. T. Borgs fördomande av det statliga undervisningsmonopolet över huvud taget (Richardson s. 106 f).

⁶⁷ FB, Lärarutbildningen i kantonen Zürich. SvL 1885 s. 281 f.

orsaker föll igenom eller fick lägre betyg än de önskade, skulle kunna ta upp sina studier på nytt och kanske nå ett bättre resultat nästa gång.

Mot hans förslag att förlägga prövningen från statsseminarierna till en prövningsnämnd trodde Berg, att man skulle komma att invända, att man med det nya förfaringssättet fick svårt att få någon garanti för examinandens praktiska duglighet. Man skulle framhålla, att seminarielärarna ju hade tillfälle att under en längre tid få kännedom om elevernas undervisningsskicklighet och att seminariebetyget i detta avseende var tillförlitligt. Men de som resonerade på detta sätt, förväxlade två saker, menade han, praktik i pedagogisk och praktik i seminaristisk mening, dvs. å ena sidan förmågan att uppfostra och å den andra förmågan att hålla s. k. provlektioner. Den senare eller åtminstone skenet av den kunde man visserligen skaffa sig vid seminarierna; den hade också där blivit satt som den praktiska utbildningens mål. Det var därför som blivande lärare fått så många metodiska anvisningar, ur vilka det med logisk följdriktighet spirat vad Berg betecknade som en löjlig avart av pedagogisk litteratur: Samlingar av läroprov. Provlektioner i seminariernas övningsskolor var inte detsamma som praktisk lärarverksamhet. All undervisningsskicklighet, som inte vilade på erfarenhet som vunnits genom praktik, var bara ett sken. Berg betecknade det som något oeffterrettligt att så som det skedde vid seminarierna ge betyg i praktisk duglighet åt sådana som ännu inte varit ute i praktisk verksamhet.

De fordringar, som staten för behörighet till lärartjänst måste fasthålla, var enligt Fridtjuv Berg två: för det första måste var och en, som skulle undervisa i folkskolan, ha de kunskaper som var nödvändiga; för det andra borde staten ha någon garanti för att den som fick fast anställning i förväg skaffat sig erfarenhet genom praktisk verksamhet. Han ansåg det omöjligt att få båda dessa fordringar uppfyllda, utan att folkskollärarexamen delades i en föregående teoretisk och en efterföljande praktisk del. Den förra borde utgöra en prövning av de kunskaper — i framtiden begränsad till fackämnen⁵⁸ — och den allmänna mognad, som var

⁵⁸ BK VII s. 59.

nödvändig för en uppfostrare. Godkänt vitsord skulle berättiga till underordnad befattning vid någon skola. Den som blivit godkänd i denna första prövning, borde sedan i minst två år syssla med undervisning under en examinerad lärares ledning, innan han fick anmäla sig till den andra prövningen. Denna borde vara en praktisk examen, där examinandens skulle visa, om han hade förmåga att sköta en skola och som berättigade till fast anställning i folkskolan.

Fridtjuv Berg var angelägen att framhålla, att all undervisning måste vila på en grundval av gedigna kunskaper hos läraren. Det fanns flera metoder att undervisa om det som man kände till, men inte den bästa metod var tillräcklig för en lärare med dåliga kunskaper. Denna fordran på en högre intellektuell bildning hos den som verkligen skulle göra skäl för namnet lärare, fanns uttalad hos Geijer. Denne hade betonat, att läraren var lärare just därigenom att han både visste mer än sin elev och kunde meddela detta sitt vetande. Men den större skickligheten i ett visst undervisningsämne var inte tillräcklig, utan benämningen lärare förutsatte dessutom en högre bildning i allmänhet.⁵⁹

Dessa enligt Berg lika enkla som klara sanningar hade Geijer tillämpat också på folkskolan. Denna borde få mottaga bildningen inte ur den medelmåttiga utan ur den högsta bildningens hand.⁶⁰ Att konsekvent arbeta på förverkligandet av detta program, dvs. folkskolans samband med universitet och högskolor, skulle bli allt betydelsefullare, desto mer invecklade den kulturella odlingen och det svenska bildningsväsendet blev. Den önskan, som Geijer i detta sammanhang uttalat, kunde dock knappast uppfyllas, menade Berg, så länge det offentliga undervisningsväsendet hade sin parallellskoleorganisation. Till dess en förändring skedde här, skulle man tvingas att mäta folkskollärarnas mogenhet med ett mindre mått än andra tjänstemäns. Men i en framtid då folkskolan vuxit sig stark och de högre bildningsanstalterna avklätt sig

⁵⁹ Geijer, Några anmärkningar om uppfostran och undervisning (I: Valda aktstycken till Svenska undervisningsväsendets historia s. 266).

⁶⁰ Geijer, Läroverksfrågan (I: Valda aktstycken till svenska undervisningsväsendets historia s. 274).

sina föräldrade former, skulle man finna det enklaste svaret på frågan om folkskollärarnas allmänna bildning i Geijers anvisning.

Läroverksamheten ville Berg se genomsyrad av en ny anda. Han hade i ungdomen besökt tre enskilda seminarier i Danmark, nämligen Köpenhamns, Blågårdss och Gesveds s. k. friseminarier. Att ens jämföra dessa med seminarierna i Göteborg eller Lund var otänkbart. Han hade i Danmark deltagit i samkväm mellan seminarielärare och deras elever. Man hade där läst Oehlenschläger, Björnson och Goethe, och man hade spelat Haydn, Bach och Beethoven. När Berg kom hem från ett dylikt samkväm, där han haft känslan av att ha varit i ett sällskap av bildade människor, och tänkte på hur han med fasa hört högsta seminarieklassen i Lund läsa psalmverser i korus, grät han av harm och förödmjukelse. I brevet, där han skrev om detta, åskådliggjorde han med en teckning den situation, där de svenska seminaristerna läste psalmverser med knäppta händer och böjda ryggar. Skulle han välja mellan ett svenskt seminarium och de danska friseminiarierna, valde han utan minsta tvekan de senare. Han sade sig föredra en bildad man utan metod framför en slavisk metodhäst utan bildning.⁶¹

Det som folkskolläraren i första hand behövde, var enligt Bergs uppfattning "hjärtats och sinnelagets bildning".⁶² Det gavs inga knep att bilda människor. Men första villkoret var att själv ha denna bildning.⁶³ Han värdesatte särskilt en av sina seminariekamrater, därför att denna varit en karaktär. Hur många var det som tänkte på den allvarliga uppgift, som folkskolläraren hade? Vem tänkte på det ständiga arbetet på egen moralisk förbättring, som måste fylla lärarens liv? Varje gång Berg på seminariet hört talas om framtiden, hade det gällt goda eller dåliga platser. Och vad menades med en god plats — frågan behövde inte något svar.⁶⁴

Det rätta sinnelaget hade Berg funnit hos Pestalozzi. I en uppsats återgav han några ord ur dennes skrift "Über den Aufenthalt

⁶¹ BK VII s. 54 ff.

⁶² Beretning om Det femte nordiske skolemöde s. 177.

⁶³ Anförande av FB vid invigningen av den nya seminariebyggnaden i Göteborg 1913. Se Sjöholm 1961 s. 189.

⁶⁴ FB till en seminariekamrat 2/4 76.

in Stanz". "Denna pedagogikens klassiska skrift" var minnesmärket över en lärargärning, som var början till ett nytt skede i uppfostrans och därmed mänsklighetens utveckling. Berg citerade: "Jag var från morgon till kväll ensam mitt ibland dem (barnen). Allt andligt och lekamt gott erhöles de ur min hand. Varje hjälp i nöden, varje lärdom kom omedelbart från mig. Min hand låg i deras hand, mitt öga vilade i deras öga, mina tårar flöto med deras, mitt leende återspeglade deras. De voro utanför världen, de voro utanför Stanz, de voro hos mig, och jag var hos dem. Deras mat var min, deras dryck min. Jag ägde intet, ingen familj, inga vänner, inga tjänare, jag ägde blott dem. Voro de friska, stod jag mitt ibland dem, voro de sjuka, satt jag vid deras sida. Jag var alltid hos dem. — Jag var om aftonen den siste, som gick i säng, om morgonen den förste, som stod upp. Jag bad med dem, jag undervisade dem ännu i bädden, tills de föllo i sömn. Jag kände inga anordningar, ingen konst, ingen metod, som ej vilade på de omedelbara följderna av barnens övertygelse om min kärlek till dem. Jag *ville* inte känna någon sådan."⁶⁵

Fridtjuv Berg såg det som en uppgift för sin och kommande generationer att förverkliga dessa tankar. Det var genom ett arbete i den anda de utstrålade, som uppfostrans mål ytterst skulle nås. Pedagogik var en personlighetens, en livserfarenhetens och övertygelsens sak. Han önskade, att de personer, som hade hand om läroverksamheten, alltid skulle vara människor, som genom sitt liv kunde ge de unga en sedlig håg, en ren vilja och en brinnande hänförelse för sitt kall.⁶⁶ Här hade seminariektörerna en ansvarsfull uppgift. Bland alla befattningar i folkundervisningens tjänst var det nog inga som var av en så genomgripande betydelse. Genom sin personlighet bestämde rektorerna över andan och tonen bland de blivande lärarna.⁶⁷

Sinnets bildning kunde inte främjas genom examensfordringar eller andra juridiska bestämmelser. Berg påpekade, att försök i den vägen inte saknats. Man hade trott sig vinna målet på olika sätt, t. ex. genom att fastställa en viss övre åldersgräns, för att

⁶⁵ FB, För hundra år sedan. SvL 1899 s. 414.

⁶⁶ Ibid. s. 414; BK IV s. 44; Beretning om Det femte nordiske skolemöde s. 177.

⁶⁷ FB, Seminariektör Johan Wickbom. SvL 1901 s. 817.

kandidaterna skulle vara så bildbara som möjligt, genom att göra seminariekursen obligatorisk, genom att förlänga den, genom att förvandla seminarierna till internat, genom att låta rektorerna utöva en faderlig tillsyn och myndighet, genom att vägra betyg åt sådana elever, som inte ansågs ha det rätta sinnelaget osv. I "999 fall af 1000" hade dock sådana åtgärder verkat demoraliserande i stället för förädlande. Det var rimligt, att staten fordrade ett visst mått av teoretiskt och praktiskt kunnande för att ge en medborgare vissa rättigheter — detta var ägnat att uppmuntra den enskilde i hans strävanden. Däremot var det orimligt, att staten av en person krävde, att han kunde uppvisa ett rent hjärta och ett ödmjukt sinne för att ge honom vissa yttre förmåner; detta skulle komma att skapa trots och förbittring hos starkare naturer och falskhet och kryperi hos de svagare. Examina var grova och klumpiga redskap. Med dem skulle man gripa vad som var gripbart, men man skulle inte försöka göra så ömtåliga ting som hjärtats och viljans renhet till fordringar i en examen. Den rätta andan kunde endast alstras i frihet.⁶⁸

Uppfostran betecknades av Fridtjuv Berg som en konst. Lika litet som någon kunde bli målare eller tonsättare genom att gå i lära och skaffa sig de teoretiska insikter och den tekniska färdighet, som dessa konstnärer behövde för att utöva sitt yrke, lika litet kunde någon bli lärare genom att skaffa sig kunskap om ämnen och metoder eller genom erfarenhet, övning och vana. Det som i främsta rummet behövdes som grundval för allt detta var en särskild pedagogisk begåvning, en naturlig förmåga att i varje enskilt fall genomskåda och bedöma förhållandena och med säker blick välja de rätta medlen och använda dem så, att syftet verkligen nåddes. Det var på graden av denna begåvning, som resultatet av uppfostran till stor del berodde. En uppfostrare kunde nog undervisa och förmana, men ifall han saknade den naturliga fallenheten, som gjorde att hans ord liksom upphörde att vara hans och blev barnens egna, skulle hans arbete tas emot med ligkiltighet och det åsyftade målet inte nås. En annan uppfostrare däremot, som hade denna naturliga fallenhet, kunde begagna samma ord

⁶⁸ Beretning om Det femte nordiske skolemøde s. 177 f.

och uttala samma förmaningar, men resultatet blev ett annat: barnens lust att följa med tycktes liksom komma av sig själv. Förmågan att i varje enskilt konkret fall tillgripa det bästa förfaringsättet kunde inte föras in under någon allmän och abstrakt formel. Eftersom den var av rent praktisk natur, kunde den inte ens teoretiskt förklaras och ännu mindre läras. Däremot var det klart, att denna naturliga förmåga kunde utbildas.

Fridtjuv Berg sade sig naturligtvis inte kunna hoppas, att hans önskemål beträffande seminarier och lärarutbildning skulle kunna förverkligas inom den närmaste framtiden. För detta fordrades, att det stod klart för det allmänna medvetandet, att en reform verkligen var nödvändig. Först måste intresset för folkskolan bli så utbrett, att dess angelägenheter ansågs värda en diskussion. Den frisinnade strömning, som under 1850- och 1860-talen gjort sig gällande och riktat uppmärksamheten på de stora kulturfrågorna, bland dem också folkuppfostringsfrågan, hade kulminerat i och med representationsreformens genomförande. Därefter hade man kommit ned i en vågdal. Men man skulle inte glömma, att samma lag, som vållat nedgången, också skulle åstadkomma en därpå följande stigning. Det var lärarkårens plikt att se till, att stigningen blev så kraftig som möjligt. Man kunde hoppas på medverkan från lärarna, som i sitt dagliga arbete mer än andra hade anledning att tänka på framtiden och framåtskridandet.

Kritiken mot folkskoleseminarierna framträdde allt starkare i pressen, i broschyrer och på möten. Den var ett uttryck för behovet av en seminarierreform. Förslag till en sådan kom från folkundervisningskommittén i ett betänkande 1911. Proposition i ärendet framlades vid 1913 års riksdag.⁶⁹

B. Folkskollärarnas fortbildning.⁷⁰

Verksamheten i andra nordiska länder. I början av 1880-talet konstaterade Fridtjuv Berg, att frågan om folkskollärarnas vidare-

⁶⁹ SFH IV s. 236 ff.

⁷⁰ Om folkskollärarnas fortbildning i Sverige se SFH III—IV och Franzén, Sveriges allmänna folkskolläraryrke. I det sistnämnda arbetet behandlas 1.

utbildning var aktuell i de nordiska länderna och börjat diskuteras på allvar.⁷¹

I Norge hade det redan tidigare förekommit, att yngre folkskollärare, som ville fortbilda sig, slagit sig på studier för studentexamen. Ole Vig,⁷² enligt Bergs uppfattning Norges mest framstående folkskollärare, hade avrått från "studentstråten". Han hade rått lärare, som önskade vidareutbilda sig att i stället sätta sig grundligt in i några av folkskolans ämnen. På det sättet skulle de mycket bättre göra sig kompetenta till ledande befattningar.⁷³

En av dem som på 1880-talet gav frågan sin belysning, var skolebestyrer P. Voss i Kristiania. Han framhöll, att folkskolans lärare i Norge visat ett starkt behov av fortsatta studier. Flera vägar hade prövats. De flesta lärare hade fått reda sig på egen hand genom självstudium. Många hade begagnat sig av möjligheten att ta studentexamen. Voss ansåg dock, att nyttan därmed var tvivelaktig både för lärarna själva och för folkskolan. Flera års läxplugg krävdes för förberedelsen för de egentliga studierna. Det var inte lätt att säga, hur många friska och originella begåvningar, som hade förkrympts genom denna onaturliga studieplan och kommit att uppfostras till auktoritetsträldom och slentrian i stället för till självständighet och företagsamhet. Dessutom hade de lärare, som på detta sätt vidareutbildats, nästan utan undantag varit förlorade för sitt förra yrke. Det borde för folkskolans lärarkår i stället ges tillfälle att nå en av staten erkänd bildningsståndpunkt utan att för den skull tvingas att lämna den levnadsbana de valt.

Den fortbildningsanstalt, som Voss tänkte sig för de norska lärarna, ville han heller inte se betraktad som en förlängning eller som en högre klass av seminariet. Den skulle inte vara en plantskola för lärarkandidater utan en högskola för mognare människor, som redan under någon tid tjänstgjort som lärare. Denna skola skulle in-

Pedagogiska småskrifter 2. Pedagogiska studieresor 3. Geografiska studieresor 4. Lärarbibliotek 5. Pedagogiska skrifter 6. Akademiska sommarkurser 7. Korrespondenskurser 8. En studiehandbok för lärare (s. 116 ff, 203 ff o. 231 f).

⁷¹ FB, Om åtgärder för folkskollärares fortsatta utbildning. SvL 1885 s. 152. — Redan under sin seminarietid hade FB ägnat uppmärksamhet åt folkskollärafortbildningsproblem (Gardell, Fridtjuv Berg som seminarist. ÅSU 63 s. 36).

⁷² Ole Vig (1824—1857). — Eneroth om O. Vig se ÅSU 42 s. 73 ff.

⁷³ FB, Lärarebildningsfrågan i Norge. SvL 1885 s. 233 f.

rättas universitetsmässigt, dvs. på ett med andlig frihet och självkänsla mera överensstämmande sätt än vad som kunde bli fallet vid något slags tilläggskurs till seminariet. Voss önskade därför inte, att den av honom föreslagna fortbildningsanstalten skulle kallas högre folkskollärarseminarium utan lärarhögskola. För att inte denna lärarhögskola skulle sjunka ned till ett högre läxläsninginstitut, var det nödvändigt, att dess lärare var vetenskapsmän valda bland universitetets docenter och professorer.⁷⁴

Berg framhöll, att det fanns norska lärare, som motsatte sig rektor Voss' förslag till lärarhögskola, då de ansåg att det lätt kunde bli en klyfta mellan de lärare, som begagnade sig av den extra utbildningen, och dem som inte gjorde det. Enigheten inom kåren kunde skadas. Men sådana skäl visade sig vara lätta att bemöta. Det var inte möjligt eller önskvärt att inom en kår upprätta andlig likformighet. Inom varje verksamhetsområde måste det finnas tjänster, som krävde en högre teoretisk bildning än andra. Att av missunnsamhet sätta sig emot en sådan ordning var bevis på en osund och vilseledd kåranda. Som förhållandena var, fanns det emellertid en betydande klyfta mellan folkskolläraren och hans överordnade. Orsaken till detta var att en del akademiker, som varken utbildat sig för eller någon längre tid tjänstgjort vid folkskolan, trängde sig fram till de ledande befattningarna som skolchefer och inspektörer.⁷⁵

En av dem som skarpast framhållit olägenheterna av detta system var förre folkskolinspektören J. Jespersen i Kristiania. Det var hans erfarenhet, att de folkskollärare som sökte och fick överordnade platser inom folkskolan, merendels hörde till de mest framstående i sin kår. Detta kunde däremot inte sägas om de akademiker, som "kastade sig på folkskolan", ty de höjde sig vanligen inte över medelmåttan; förmågorna bland dem gick inte till folkskolan utan valde andra banor.⁷⁶

Fridtjuv Berg konstaterade, att uppfattningen i Norge tydligen var den, att för folkskolans egen skull borde alla platser, såväl

⁷⁴ Voss, Forslag till oprettelse af en offentlig høiskole for folkskolelæreres videre uddannelse (Vor Ungdom 1880 s. 62 ff).

⁷⁵ FB, Lärarebildningsfrågan i Norge. SvL 1885 s. 233.

⁷⁶ Ibid, s. 233.

högre som lägre, besättas med lärare från denna skola. Allt eftersom skolväsendet utvecklades, blev det mer och mer önskvärdt, att de ledande hade överblick över skolans tillstånd både hemma och i utlandet och att de i bildning höjde sig över det allmänna måttet. Det var därför nödvändigt, att samhället sörjde för att skolans behov i detta avseende tillfredsställdes.⁷⁷

I Danmark hade fortbildningsfrågan varit aktuell redan på 1850-talet, då overskoledirektör D. G. Monrad rest omkring för att undersöka skolorna och då funnit ett trängande behov av fortsatt lärarutbildning. Han hade också genom mycket arbete fått till stånd två typer av fortbildningskurser för folkskollärare, dels ett "Kursus for begavede Seminaristers videre Uddannelse", dels det s. k. "korte Kursus". Den förra omfattade en tid av två och ett halvt år, den senare tretton månader. För bägge kurserna utdelades statliga stipendier. Den längre kursen medförde möjligheten att få tjänstgöra som facklärare i mellanskolorna, seminarierna och de tekniska läroverken. Det senare slaget kurser utgjordes av feriekurser, där den studerande endast valde ett ämne per kurs, naturligtvis det som han hade största intresset för. I detta ämne fördelades den tretton månader långa studietiden så, att en månad i början och en i slutet av kursen förlades till sommarferierna och leddes då direkt av akademiska lärare; under mellanliggande månader, då läraren hade tjänst, användes fritiden till självstudier i ämnet.⁷⁸

Emellertid hade kraven på lärarutbildning stigit så, att man inte längre fann dessa kurser fullt motsvara behovet. Som en tidsenlig utveckling av Monrads tanke hade man därför yrkat på att universitetet skulle öppnas för folkskollärarna. Om denna institution verkligen skulle vara universell, måste den också ta upp pedagogiken bland sina ämnen. Man kunde knappast längre undgå att erkänna, att folkskolan var en viktig samhällsinrättning och folkskollärarna fullt så nödvändiga för samhället, som någon av dem som förut ansetts självskrivna till universitetsutbildning.⁷⁹

En dansk skolman, J. Langkjær, hade kommit med ett förslag, som syftade till att göra lärarhögskolan till en organisk del av

⁷⁷ Ibid. s. 233.

⁷⁸ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 160 ff.

⁷⁹ Ibid. s. 163 f.

universitetet, och den danske rektorn F. Dahl hade talat om den som en sjätte fakultet.⁸⁰ Vid högskolan eller universitetet skulle de studerande folkskollärarna komma i närmare beröring med de nutida strömningarna på den andliga odlingens område och förenas i gemensamt arbete med personer ur skilda samhällslager och med olika uppgifter, något som skulle vara av betydelse för folkskolan.⁸¹

De monradska kurserna pågick också på 1880-talet, och den rad av dugliga personer, som deltagit i dem, vittnade om att tanken på folkskollärares fortsatta utbildning var sund och praktiskt utförbar. Berg ansåg, att man i dem hade att söka en väsentlig orsak till det intryck av intelligens, som man fick av Danmarks folkskollärarkår.⁸²

Till en början hade i de nordiska länderna fortbildningssträvandena framträtt på spridda håll utan inbördes samband, vilket enligt Berg var ett tecken på att behovet av fortbildning inte var konstlat utan äkta. Han ansåg tiden vara inne att samla dessa spridda strävanden för att ge dem större klarhet.⁸³ Frågan kom också upp till debatt vid bl. a. det nordiska skolmötet i Kristiania 1885.⁸⁴

Allmänna synpunkter på frågan. Fridtjuv Berg betonade skillnaden mellan folkskollärares obligatoriska utbildning och den frivilliga fortbildningen. Den som ansåg, att lärarens bildning bestod i att inhämta regler och öva sig att tillämpa dem, måste komma att betrakta honom som föremål för bearbetning. Ju längre man fick behålla den blivande läraren under sin omedelbara påverkan, desto fullständigare kunde man genomsyra honom med sina teorier. Berg visste, att de som företrädde denna uppfattning, ville öka tiden för den förberedande, obligatoriska utbildningen med dess teoretiska studier och övningar. Var utbildningstiden tre år, ville man ha den till fyra, var den fem, ville man ha den till sex osv. Först när de ekonomiska omständigheterna sade stopp, beslöt man sig för att

⁸⁰ FB, Lärarebildningsfrågan i Norge. SvL 1885 s. 186.

⁸¹ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 163 f.

⁸² Ibid. s. 163.

⁸³ FB, Om åtgärder för folkskollärares fortsatta utbildning (Beretning om Det femte nordiske skolemøde s. 152).

⁸⁴ Beretning om Det femte nordiske skolemøde s. 152 ff.

sätta en gräns för den förberedande utbildningen och låta den fortsatta, frivilliga ta vid. Den förra behandlades som huvudsak, den senare som bisak. Så länge folkskolläraren ännu inte tagit sin examen, var han föremål för övervakande; omdömen och åsikter fick han färdiggjorda till skänks. Men när han tagit sin examen, behandlades han, som om den viktigaste delen av hans bildning var avslutad. Man gav honom förmaningar att alltid "förbliva" en god lärare och att inte glömma bort vad han lärt. Skulle något av förberedelsen trots allt ändå vara bristfälligt, reparerade man det genom s. k. repetitions- och auskulteringskurser. Någon självständig fortsatt utbildning syntes man inte kunna förstå sig på, åtgärder härför ansågs obehövliga, och om strävanden i denna riktning ändå gjorde sig gällande, intalade man sig, att de hade sin grund i folkskollärarnas högmod och personliga egennytta.⁸⁵ Berg hade fått höra "dråpliga ting" om motiven till folkskollärarnas vidareutbildning.⁸⁶

För Fridtjuv Berg, som alltid satte praktiken före teorien, var utgångspunkten, då det gällde folkskollärarnas fortsatta utbildning, egna försök under erfaren ledning. Utbildningen måste huvudsakligen bestå i egna iakttagelser och egna slutsatser. Andra kunde främja detta självbildningsarbete men inte genom att byta ut det mot ett passivt inpräntande och inövande utan bara genom föredöme, råd och hjälp. Höjandet av lärarens bildning kunde inte ske genom lagbud, som trugade på honom större läxor och konstigare övningar, utan genom åtgärder, som understödde honom i hans egen strävan. Den fortsatta utbildningen var inte bara en liten fyllnad till den förberedande; snarare var den förberedande utbildningen bara en inledning till den fortsatta.⁸⁷

Beträffande de åtgärder, som var behövliga för att höja folkskolläraryrket, framhöll Berg, att man måste göra skillnad mellan vad som var önskvärt och vad som var nödvändigt. Det var *en* sak, att samhället borde söka uppmuntra lärare, som påkallade

⁸⁵ FB, Om åtgärder för folkskollärares fortsatta utbildning (I: Beretning om Det femte nordiske skolemöde s. 154 f). — Dens., Praktisk undervisning och fortsatt undervisning. Ped skr 121 s. 119 ff.

⁸⁶ Sonell till FB 18/10 87.

⁸⁷ FB, Om åtgärder för folkskollärarnas fortsatta utbildning (I: Beretning om det femte nordiske skolemöde s. 154 f). — Jfr (FB), Folkskollärarnas fortsatta utbildning. SvL 1890 s. 535 f.

dess understöd för det frivilliga arbetet på sin utbildning; en *annan* sak var vad man på folkskolans dåvarande ståndpunkt kunde fordra av den som skulle anses kompetent för fast anställning som lärare. Vid bestämmandet av det senare måste hänsyn tas inte bara till vad som i och för sig ansågs nyttigt, utan lika mycket till vad som under dåvarande omständigheter var möjligt att uppnå. När det var frågan om i lag bestämda fordringar på teoretisk och praktisk bildning, som varje arbetare i folkskolan måste ha, fick man inte glömma, att det fanns många platser att fylla. Det fordrades ett stort antal lärare, av vilka de flestas mål måste vara att med minsta uppoffring av pengar, tid och arbete skaffa sig den kompetens, som fordrades för att få ett knappt levebröd. Så länge villigheten och förmågan att göra uppoffringar för folkskolan inte var större, måste man låta fordringarna stanna långt under vad som var önskvärt och vad som i framtiden skulle bli möjligt. När folkets allmänna bildning stigit så, att man ställde större anspråk på folkskolan, skulle man komma att bjuda dess lärare bättre förmåner än vad fallet var i slutet av 1800-talet.⁸⁸

På annat sätt förhöll det sig enligt Berg med den utbildning, som inte var föreskriven i lag utan frivillig och eftersträvades av folkskollärare, som arbetade på att skaffa sig en grundligare bildning.

Staten skulle i denna fråga inte behöva ta hänsyn till något annat än det behov, som fanns inom lärarkåren. Visserligen krävdes vissa ekonomiska uppoffringar, men då det i detta fall gällde att bereda tillfälle till vidare studier bara för ett relativt fåtal, måste kostnaderna bli betydligt mindre, än om frågan gällt en förlängning av seminariekursen med ett eller annat år. Alla åtgärder, som var nödvändiga för lärarnas fortsatta frivilliga utbildning, behövde för övrigt inte sättas i verket på en gång. Visste man bara i vilken riktning strävandena borde gå, kunde de särskilda åtgärderna ske så småningom i den mån, som behovet visade sig. Varje steg åt det rätta hållet skulle av lärare, som önskade vidareutbildning, mottagas med tacksamhet. Möjligheten till fortbildning skulle kraftigt bidra till att vinna sådana personer, som under dåvarande förhållanden inte ville ägna sig åt folkskolläraryrket, därför att de då fick säga farväl till varje hopp om grundligare studier. Genom

⁸⁸ FB, Om folkskollärares utbildning. Verdandi 1883 s. 157.

att ge tillfälle till sådana skulle man inte bara höja bildningen hos de lärare, som använde sig av denna möjlighet; hela kåren skulle ha nytta av det. Folkskollärare med grundligare utbildning skulle komma att bli en tillgång för sin skola och genom sitt föredöme sporra kolleger till liknande ansträngningar. Det bildningsförråd, som medförts från seminariet, skulle inte som ofta var fallet betraktas som ett en gång för alla förvärvat kapital, av vars räntor läraren allt framgent kunde ha sitt tillräckliga andliga uppehälle. Det stillastående, som helt naturligt måste uppkomma, där alla var stöpta i ungefär samma form, skulle avlösas av tävlan och framåtskridande.⁸⁹

Samhället kunde inte kraftigare verka för folkbildningens sak än genom att ge sitt understöd åt de lärare, som frivilligt arbetade på att öka sin erfarenhet och sina kunskaper. Detta kunde ske genom att man beredde dem tillfälle dels att ta praktisk kännedom om skolförhållandena i Sverige och andra länder, dels att fortsätta sina teoretiska studier i sådana ämnen, som var av större betydelse för uppfostrare och undervisare.⁹⁰

Den praktiska fortbildningen. Frågan om en högre bildningsanstalt för folkskollärare var 1885 på remiss till de olika kretsarna av Sveriges allmänna folkskolläraryörening. Tvetakretsen med Alfred Dalin i spetsen hade tänkt sig ett högre folkskolläraryseminarium med tillhörande övningsskola.⁹¹ I brev till Dalin klargjorde Berg sin inställning.

Undervisningspraktik skulle bestå i verkliga studier. De praktiska övningar, som förekom i övningsskolorna vid seminarierna betraktade han inte som något annat än nödtorftiga förövningar till verklig praktik, och han beklagade, att hela skolor måste offras för dessa rent tekniska förövningar. Materialet för dessa försök var bildbara människor, som måste behandlas varsamt och under känslan av stort och bindande ansvar. Berg betraktade därför övningsskolan som en mycket sorglig nödvändighet. Han visste, att många satte undervisningsövningarna där mycket högt. Det före-

⁸⁹ Ibid. s. 158.

⁹⁰ Ibid. s. 159.

⁹¹ M. Nelander till FB 8/6 85.

föll dock honom alldeles oförklarligt, att man kunde tillmäta dem något som helst värde, när det var fråga om lärare, som efter genomgången seminariekurs och årslångt praktiskt arbete kom till en lärarhögskola för att fortbilda sig.⁹²

Att under fortbildningskurser utarbeta läroplaner för skolor, som arbetade under olika förhållanden, att göra upp ritningar till olika slag av folkskolebyggnader, skolmöbler etc., att klargöra bestämda grundsatser för behandlingen av de olika ämnena i skolan, att samla bidrag till en metodik, byggd på verklig erfarenhet om barnen och läroämnenas natur osv. — allt detta var enligt Berg nödvändiga saker, men han ansåg inte, att för detta krävdes något "barnaoffer" i en övningsskola. Kännedom om olika skolförhållanden och om den för varje fall passande läroplanen skaffade man sig direkt bara genom att själv tjänstgöra tillräckligt lång tid under olika förhållanden. Indirekt förvärvades den genom reseberättelser, inspektionsutlåtanden, skolstatistik och reglementen. Men ingenting av detta hade med praktikskolan och lektionerna där att göra. Skulle man t. ex. undersöka skolförhållandena i något avseende i Stockholm, kunde inte studierna inskränkas till en för den praktiska avdelningen upprättad övningsskola; det skedde genom en undersökning av denna kommuns skolor jämförda med närliggande landsskolor. Erfarenhetsrön i pedagogik kunde inte göras på kort tid. Då inga säkra slutsatser kunde dras av experiment, som inte fått ske upprepade gånger i lugn och ro, förstod Berg inte, vad nytta man kunde ha av en praktikskola.

Den praktiska fortbildningen skulle omfatta undervisning inom alla områden av pedagogiken. Berg talade om skolarkitektur, skolhygien, skolorganisation, de olika ämnenas metodik m. m. Det skulle dock inte bara vara föredrag utan också diskussioner och undersökningar. Men för detta behövdes inga lektioner i en övningsskola. Denna skulle bara hålla vid makt den fördom, varmed folkskollärarna blivit så inpyrda på seminariet, nämligen att praktik var konsten att tillämpa inlärd regler.⁹³

Säkert var det Dalins syn på frågan, som Berg riktade sig mot, då han bemötte uppfattningen, att man i fortbildningsanstaltens

⁹² FB till Dalin 17/6 85.

⁹³ FB till (trol.) Dalin 27/6 85.

övningsskola skulle kunna bedriva övningar att planlägga undervisningen för en bestämd tid och sedan följa denna plan, att repetera genomgångna kurser på det rätta sättet m. m. Det hade påståtts, att detta borde kunna gå, men tills man visat, "blott antydningssvis visat", att sådant kunde ske på en övningsskola, så länge påstod Berg, att det absolut inte kunde ske. "Seminariskt praktiskt pilleri" kunde bedrivas på en dylik "lektionsanstalt" men inte praktiskt arbete av någon betydelse. Han ställde sig tveksam till möjligheten, att varje vid skolan studerande lärare skulle kunna få planlägga undervisningen i något ämne under någon tillräcklig tid, undersöka dess verkningar, lämpa sitt följande förfaringssätt därefter och på grund av sålunda vunnen erfarenhet dra pålitliga slutsatser.

Berg undrade, om det var för provlektionskritikens skull, som dessa försök skulle ske i en övningsskola. Han ansåg nästan all provlektionskritik vara antingen humbug eller enfald, såvida den rörde något annat än faktiska misstag i själva undervisningsämnet eller felaktigheter i det rent tekniska. I fråga om praktiskt skolarbete erkände han ingen annan kritik än den som bestod i att man med ett nytt förfaringssätt kom till ett bättre resultat. Därför skulle man låta intresserade folkskollärare — inga andra kom till den högre bildningsanstalten — få resa omkring och studera andra lärares undervisning och resultat. Detta skulle stärka både deras självkänsla och självkritik, medan däremot övningarna på en praktikskola berövade dem all tillit till egen erfarenhet och eget arbete och i stället fyllde dem med uppblåst högfärd över virtuositet i "metodiskt aperi".⁹⁴

Att praktiska försök inte kunde förläggas till en övningsskola föreföll Berg tydligt, så fort man från allmänna resonemang kom in på detaljerna. Hur skulle man på en dylik anstalt kunna pröva olika sätt att undervisa?⁹⁵ Att göra samma skolas barn till övnings-

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ FB undrade, hur man med en och samma skolas barn skulle kunna pröva "chevémetoden, Hallbergs solfametod, Norléns och Godhes notmetoder, Anders Lindbloms nationella åskådningsmetod — — Stuhlmans, Flinzers, Tre-tans, Salomons, Södermarks och andra ritmetoder — — Salomons, Palmgrens eller Flintas slöjdmeter — — Uffes geografimetod" (Ibid.)

material för olika metoder var olämpligt. Det var lika klokt "som att ena dagen så hafre, andra dagen sätta potatis, tredje dagen odla rofvor och fjärde dagen plantera stickelbärsbuskar eller jordgubbar — allt i samma jord". Och hur många försök i fråga om tukt och fostran i allmänhet, som kunde göras i en praktikskola, det hade Berg svårt att göra sig någon föreställning om.⁹⁶

Han var angelägen att framhålla, att han inte underskattade undervisningens tekniska sida: färdigheten att ordna bord och bänkar, styra med in- och utmarsch, sköta ventilation, begagna undervisningsmaterielen osv. Han hade varit i praktisk verksamhet som folkskollärare länge nog för att vilja vara med om att släppa någon på egen hand i en skola, utan att denne i förväg någorlunda visste, hur han skulle vrida och vända sig. Men dessa yttre färdigheter hörde ihop med den förberedande obligatoriska utbildningen, inte med den fortsatta frivilliga. Att fråga klart och bestämt, att redigt tänka sig lektionens gång och begränsning, att berätta naturligt men saftigt och målade m. m., det var nödvändigt, men Berg kunde inte se, att för den skull någon högre praktikskola skulle behövas. Denna förmåga berodde först och främst på begåvning och egen strävan och därefter på goda mönster, som de intresserade lärarna själva skulle söka upp, om man bara gav dem resestipendier.⁹⁷

Andra länder, vilkas folkskoleväsen befann sig i en kraftig utveckling, hade enligt Berg visat, att de väl förstätt den nytta sådana stipendier medförde, inte bara för de lärare, som kom i åtnjutande av dem utan för folkskolan i sin helhet. Danmark och Norge kunde i detta avseende tjäna som föredömen. I Norge utdelades årligen resestipendier till folkskollärare, som ville lära känna skollivet där och i andra länder. I Danmark delades det också ut sådana stipendier. Lärare hade även i Sverige på statens bekostnad studerat andra länders skolväsen. Men detta hade skett på sextio-talet, då den liberala folkskolevänliga strömningen ännu varit i uppåtgående.^{97a} Sedan dess hade allmänhetens intresse för folkskolan avtagit, och på åttiotalet hade Sveriges regering, enligt uppgift från ecklesiastikdepartementet, inte längre några medel för dylika ändamål. Militärer och läkare, industriidkare och hantverkare, för att

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid.

inte tala om konstnärer, vetenskapsmän och läroverkslärare, alla kunde få understöd av staten, då de genom studier utrikes ville förkovra sig i sitt yrke. Men folkskolläraren — han borde kunna leva på sina seminarieminnen.⁹⁸

På grund av den nytta sådant understöd skulle medföra, och de jämförelsevis obetydliga kostnader de skulle ådra statsverket, föreföll det Berg, att inrättandet av årliga resestipendier för nitiska och skickliga folkskollärare kunde bli en av de första åtgärderna att höja lärarkårens bildning. Naturligtvis skulle det åläggas den som fick ett sådant stipendium, att lämna en redogörelse för sin resa och dess pedagogiska resultat. Härigenom skulle också kännedomen om skolförhållandena utomlands bli mindre sällsynt och landets pedagogiska litteratur få en behövlig förstärkning.⁹⁹

Den teoretiska fortbildningen. I fråga om folkskolläraernas fortsatta teoretiska utbildning vände sig Fridtjuv Berg med skärpa mot tanken på att ge den något av seminariekaraktär. Förslag i den vägen hade framkommit bl. a. vid en fortbildningskurs i Bollnäs 1885. Hellre ingenting än ett femte eller t. o. m. sjätte seminarieår.¹ När syftet var att i andligen omyndiga personer inplanta vissa lärosatser och förhållningsregler, som man i sin högre vishet ansåg dem må väl av, då var det alldeles i sin ordning med kurser i seminariernas anda. Med verkliga studier var det däremot en annan sak. De bestod i att man själv genom eget arbete skaffade sig den andliga näring, som man fann vara behövlig just för ens egen andliga natur — inte i att alla liksom soldater i ett kompani lät stoppa i sig samma ranson, till kvalitet och kvantitet ”lika för hela bunkalaget”.²

Berg önskade ingen högre fortbildningsanstalt, där läraren kunde allsidigt bearbetas efter någon viss mall. Om fortbildningsanstalten

^{97a} Se SFH III s. 1.

⁹⁸ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 159 f.

⁹⁹ Ibid. s. 159 f. — Under åren 1900—1910 anvisade riksdagen årligen 4000 kronor till resestipendier åt folkskollärare (SFH IV s. 226 f).

¹ FB till Dalin 17/6 85; Nelander till FB 8/6 85. — Om fortbildningskursen i Bollnäs se SvL 1885 s. 272.

² FB till Dalin 17/6 85.

blev av seminariemodell, befarade han, att liksom man i övnings-skolan skulle få göra bekantskap med undervisningsmetoder, som först i femte eller sjätte hand var härledda ur omedelbar erfarenhet, skulle man i den teoretiska avdelningen få ta emot forskningsresultat, först sedan de blivit ”tummade, utsugna, kokta, stekta, omstufvade och insågade af den ena handen efter den andra, tills de slutligen för en sund smak och en frisk mage blifvit alldeles oaptitliga”. Läroböckerna skulle här bara bli litet större än på folkskoleseminariet, preparationerna skulle komma att heta föreläsningar, förhören tentamina och luntorna kollegiehäften. Berg ville inte vara med om att smida förmyndarskapsandan ett nytt vapen, att grunda en ny inrättning, som till namnet skulle tjäna folkskollärarkårens intressen och frigörelse men i verkligheten bidra till dess försoffande.³

Så länge inte bara folkskollärarymbildningen utan också en tilltänkt fortbildning ifråga om något annat än rena specialfrågor var isolerad, skulle karaktären av semi-bildning, dvs. halvbildning komma att bibehållas. Man hade alla skäl att anta, att man vid ett högre seminarium antingen med maktspråk skulle nedtysta de studerandes åsikter eller också jaga bort alla självständiga från anstalten, ty det var just plantskolans rätta anda. Dem som Berg kallade självständiga, betraktades som oförskämda, oppositionella, bråkiga, ytliga pratmakare osv., i bästa fall pietetslösa. Oförskämthet och ovet borde ju inte lidas; de som inte hade den rätta andan, kunde ju avlägsna sig från anstalten, så att de inte förvärvade kompetens till ledande befattningar, något som av alla ”vältänkande” måste betraktas med ogillande. Ödmjuk underdanighet täcktes alla underordnade tjänstemän men mest folkskollärarna, vilkas viktigaste uppgift var att uppfostra ”folkets” barn till ödmjuk undergivenhet för alla ”vederbörande”.⁴

Fridtjuv Berg gick till storms emot tanken på att skänka den teoretiska fortbildningen ett innehåll, som kunde ge något av den förmyndaranda, som han själv varit så plågad av på seminariet. Folkskolläraren var inte att anse blott och bart som ett på seminariet tillverkat verktyg, som sedan skulle brukas av folkskolinspek-

³ FB till (trol.) Dalin 27/6 85.

⁴ Ibid.

tören och skolrådsordföranden. Han måste betraktas som den självständigt tänkande och handlande huvudpersonen i folkbildningsarbetet.⁵

På grund av denna uppfattning motsatte sig Berg ”på det allra kraftigaste” varje försök att ”än ytterligare öka det förmyndarskapets ok, som redan nu altför tungt trycker vår kår”. Namnet högre seminarium var kanske en prydlig etikett, men till sitt väsen av alldeles samma art som de vanliga seminarierna. När en lärare varit ute i tjänst en tid och fått någon erfarenhet om uppfostran, skulle han bjudas på en högre repetitionskurs i historia, geografi, katekes, geometri osv. Var det verkligen möjligt, att någon folkskollärare skulle ge sig in i en sådan ”sandtorr öken”, såvida han inte fick duktigt betalt för sin vedermöda?⁶

Berg undrade, om man inte, när det gällde att öppna möjligheterna för bildningssökande lärare, helt och hållet skulle kasta ”det gamla skolmästrerandet” över bord och ställa sig på valfrihetens grund. Ville man för examens, betygets och den högre kompetensens skull ställa vissa fordringar — och det var han med på — borde denna examen omfatta dels de pedagogiska vetenskaperna — examen var ju en pedagogisk yrkesexamen — dels ett par eller flera ämnen, valda alldeles fritt. I de förra skulle fordras åtminstone godkända insikter, i de senare ett visst antal betygsenheter så, att högre betyg i färre ämnen uppvägte lägre betyg i flera. Det kunde dessutom ifrågasättas, om inte examinandens borde ge ut och försvara en avhandling i något pedagogiskt ämne. Genom dessa anordningar skulle man tillgodose inte bara de studerande lärarnas utan också folkskolans behov, som krävde, att de ledande platserna, som vanligtvis föll i akademikernas händer, besattes med folkskol-lärare, som skaffat sig en vetenskaplig bildning.⁷

På detta sätt hoppades Berg få till stånd en läroanstalt för verkliga studier. I hävdandet att det gällde en högskola låg ”själva hjärtpunkten” av frågan om den teoretiska fortbildningen. Denna fortbildningsanstalt borde vara en del av den allmänna högskolan, universitetet, för Sveriges del lämpligen Stockholms högskola, bl. a.

⁵ Brevutkast från FB till (trol.) Dalin sannolikt 1885.

⁶ Ibid.

⁷ FB till Dalin 17/6 85.

av det skälet, att där skulle komma att inrättas en professur i pedagogik. För inträde skulle fordras att ha avlagt folkskollärarexamen och under två eller tre år med goda vitsord tjänstgjort i folkskolan.⁸

Berg sade, att han aldrig blivit folkskollärare och inte en enda termin till skulle fortsätta att vara det, om han inte trott, att kårens bildningsnivå kunde höjas. Detta skulle ske genom att den stora massan av lärare så småningom påverkades av sina framåtsträvande kamrater genom föredömet makt, genom en sorts andlig jämningsprocess. Vad staten hade att göra, var endast att underlätta denna genom att hjälpa de framåtsträvande att finna vad de sökte. Vid de teoretiska studierna skulle man låta den lärare, som önskade vidare utbildning, komma så nära forskningens källor som möjligt. Man skulle inte tro, att kunskapens flöde blev njutbarare, ju längre det runnit, och ju mer dy och grummel det tagit upp. Det var Bergs erfarenhet, att ju mer forskare en person var, desto klarare och populärare förstod han också att framställa vad han funnit. Anlitade man vetenskapliga lärarkrafter, fick man teorien ur oförfalskade källor.⁹

Om universitetet ståt öppna för folkskollärarna, skulle Fridtjuf Berg lika avgjort ha yrkat på studiestipendier som på resestipendier, och därmed skulle frågan ha varit löst på ett enkelt och naturligt sätt, menade han. Men universitetet var avsedda för andra medborgare än folkskollärarna. Det var också endast därför han ansåg, att särskilda arrangemang för den teoretiska fortbildningen behövdes.¹⁰

De lärare, som vid den pedagogiska högskolan styrkt sig äga högre kompetens, borde enligt Bergs uppfattning kunna få anställning i högre folkskolor, i de lägre klasserna av de allmänna läroverken, i statens seminarier, såsom folkskolinspektörer m. m. Det hade länge från många håll klagats ”bitterligen” över att folkskolan fått ta sina ledare utifrån. I synnerhet hade seminarierna lidit av att personer, som skulle utbilda de blivande folkskollärarna, i de flesta fall själva aldrig varit folkskollärare och därför

⁸ Ibid.

⁹ FB till Dalin 27/6 85.

¹⁰ Ibid.

omöjligt kunde äga den erfarenhet om folkskolearbetet, som fordrades för att kunna fullgöra sitt åliggande på ett rätt sätt. Dessa olägenheter hade emellertid varit alldeles oundvikliga, så länge det inte funnits någon utväg för folkskollärarna själva att skaffa sig en bildning, som gjorde att folkskolans ledning kunnat anförtros åt män ur deras egen krets. Men med en väsentligt höjd lärarbildning skulle detta komma av sig självt.¹¹

På inbjudan av Stockholm folkskolläraryörening och Stockholms lokalörening av Svenska folkskolans vänner hölls i mars 1890 ett möte för överläggning om lärarnas fortbildningsfråga. Diskussionerna resulterade i att kurser i kristendomskunskap, historia, kemi, matematik och tyska kom till stånd följande läsår. Fridtjuv Berg ansåg, att med dessa kurser början var gjord till förverkligandet av en önskan, som länge legat lärarkåren om hjärtat. Han hälsade med glädje detta försök och uttalade den förhoppningen, att ur den ringa början skulle växa fram en pedagogisk högskola.¹²

För att åstadkomma en samverkan mellan universitetsbildning och folkbildning ordnades år 1893 sommarkurser i Uppsala med akademiska lärare som undervisare. Inbjudan till kurserna hade undertecknats av professorerna H. Hjärne, J. A. Lundell och A. Noreen.¹³ Det fanns enligt den sistnämnde vid Uppsala universitet en generation professorer, som var medveten om sin plikt mot folkbildningen.¹⁴

De akademiska sommarkurserna visade sig väl tillmötesgå folkskollärarnas önskemål. I Svensk Läraretidning gav flera lärare uttryck åt tillfredsställelse med dessa kurser. Det hade bland deltagarna i Uppsala bara rätt en mening om nyttan av dem för kåren i det hela, nämligen att betydelsen svårligen kunde överskattas. Deltagarna hade förts till kunskapens källor utan några förvanskande mellanhänder. Man hade fått en inblick i vetenskapens arbetssätt och i någon mån fått vara med om själva arbetet och se, hur resultaten vanns. Just däri hade det legat arbetsglädje och inspiration. Det hade varit "den starka och rena fjälluften", som sla-

¹¹ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 167.

¹² (FB), En pedagogisk högskola. SvL 1890 s. 374.

¹³ SvL 1893 s. 320.

¹⁴ Lundahl, Adolf Gotthard Noreen. SvL 1893 s. 423.

git emot deltagarna. Den närmaste följderna var den, att de fått en klarare blick för vikten av djupare och grundligare studier. Utsikten över vetandets värld hade blivit vidgad, och vägarna till ökade kunskaper låg öppen på ett annat sätt än tidigare. Sommarkurserna hade också varit ägnade att hos deltagarna åstadkomma en frigörelse från trångsynthet i betraktelsesätt och uppfattning, något som skulle komma att verka som en surdeg inom lärarkåren. Det dagliga arbetet i skolan skulle komma att bära spår av intrycken från universitetskurserna. År 1893 skulle komma att bilda epok i folkskolans historia; för folkbildningen i Sverige var det ett märkesår.¹⁵

Fridtjuv Berg uttalade sin glädje över de akademiska kurserna, där anslutningen från folkskollärarnas sida varit större än från något annat håll. Han trodde, att om dessa kurser kunde bli årliga och förenade med något slags prövning, skulle frågan om folkskollärarnas teoretiska fortbildning vara löst för hans egen lärargeneration.¹⁶

Folkskollärarnas tillträde till universiteten. År 1885 skrev Fridtjuv Berg till sin far, att han "grufligt gärna" skulle vilja skriva om den enerothska donationen till Stockholms högskola, då han ansåg, att den utgjorde den lämpligaste anknytningspunkten för en diskussion om folkskollärarnas fortsatta utbildning.¹⁷ Folkskolinspektör Meijerberg påstod dock, att det skulle komma att ta tjugo till trettio år, innan någon professur kunde komma till stånd, då donationsmedlen måste växa så länge.¹⁸

Det kunde dock endast vara en tidsfråga, menade Berg, när pedagogiken infördes i universitetsundervisningen. Om ur den ursprungliga filosofiska fakulteten efter hand avsöndrats de teologiska, juridiska och medicinska fakulteterna — varför skulle inte en pedagogisk fakultet nu kunna uppkomma på samma sätt? Det skulle vara i full överensstämmelse med universitetets begrepp och

¹⁵ Nelander, Sommarkursernas betydelse för folkskollärarekåren och folkbildningen. SvL 1893 s. 423 f.

¹⁶ (FB), Folkskollärarnes fortbildningsfråga på väg mot sin lösning. SvL 1893 s. 427 f.

¹⁷ FB till AB 26/6 85.

¹⁸ AB till FB 12—13/7 85.

historiska utveckling, om man nu gjorde för folkskollärarna, vad som tidigare gjorts för andra grupper i samhället, dvs. om vid universitetet meddelades undervisning i pedagogik och andra ämnen, som var lämpade för undervisare av barn.¹⁹

Berg ansåg det inte omöjligt, att något sådant skulle kunna komma att ske inom den närmaste framtiden. Stockholms högskola hade vid flera tillfällen visat, att den ännu inte stelnat i den akademiska konservatismen. Vid denna högskola skulle en professur på grundval av Eneroths donation så småningom komma att inrättas. Berg kunde inte tro, att man då skulle utestänga folkskollärarna, bara därför att de saknade vad man med ett i sin anspråksfullhet löjligt namn kallade mogenhetsbetyg.²⁰ Men förhoppningarna var kanske för sangviniska. Han befarade, att man inte tillerkände de mest erfarna och framåtsträvande folkskollärarna samma mognad som 17—18 års studenter eller deras studier samma vetenskapliga värde som arbetet till vissa akademiska preliminärexamina.²¹

Berg tog det som ett tecken på att intresset för uppfostringsfrågor var ganska stort, då man på kort tid lyckats samla det erforderliga antalet garantier för att få till stånd en föreläsningsserie i Stockholm av den tyske pedagogikprofessorn Wilh. Rein. Denne hade under flera år varit seminarierektor, varför hans pedagogik enligt Berg väsentligen kommit att bli folkskolepedagogik, detta i den grad, att åtskilliga av lärdomsskolans män "understundom däröfver knorrat". Som belysande för Reins ställning till folkskollärarkåren hänvisade Berg till ett föredrag, där Rein bl. a. framhållit, att ett uppfyllande av lärarkårens önskemål beträffande fortbildningssträvandena innebar ett erkännande av folkskollärares fackmannaära.²² Dessa synpunkter och det faktum, att Rein var en varm förespråkare för "die allgemeine Grundschule", gjorde att Berg önskade bekanta sig närmare med den tyske pedagogen, och han funderade på att på egen bekostnad göra ett besök hos Rein i

¹⁹ FB, Om åtgärder för folkskollärares fortsatta utbildning (I: Beretning om Det femte nordiske skolemöde s. 159 f).

²⁰ 1862 hade inträdesprövningen vid universiteten ersatts med avgångsexamen vid gymnasiet, till 1905 kallad mogenhetsexamen.

²¹ FB, Om åtgärder för folkskollärares fortsatta utbildning (I: Beretning om Det femte nordiske skolemöde s. 159 f).

²² FB, En pedagogie professor i — Stockholm. SvL 1904 s. 669 f.

Halle.²³ Det var en vetenskapsman av detta slag han önskade se som innehavare av den enerothska professuren.

Fridtjuv Berg ansåg, att syftet och andan i Olof Eneroths testamente var en frukt av dennes sinnesinriktning och personliga utveckling. Om inte Eneroth varit son till en lärarinna och växt upp mitt i en skola, om inte hans erfarenhet av livet och hans tänkande visat honom uppfostrans stora betydelse både för den enskildes liv och samhällets, skulle Stockholms högskola aldrig ha fått hans donation till en professur i läran om uppfostran.

Eneroths öde hade kastat honom ut i det praktiska arbetslivet och öppnat hans ögon för sammanhanget mellan naturens lagar och den mänskliga odlingen i alla dess grenar och framför allt den del av kulturarbetet, som ägnades det ädlaste materialet, nämligen människan själv. Det hade visat honom, att uppfostringskonsten ytterst var "naturutvecklingskonst, naturförädlingskonst, naturförsköningskonst". Hans donationsmedel skulle användas för ett studium av "läran om sambandet mellan naturlagarna och människans sedliga och fysiska natur med särskild hänsyn till det uppväxande släktets uppfostran till andlig och kroppslig hälsa". Han hade enligt Berg med avsikt undvikit ordet pedagogik för att omöjliggöra donationens användande för en lärostol i spekulativ pedagogik, något som legat Eneroths tankar och syften fjärrare än snart sagt något annat.²⁴

Eneroth såg en garanti i att donationen gavs till Stockholms högskola. Den som kände hans skrifter och tankegångar, visste vilken ringa sympati han hyste för de i byråkratiska former insnörda universiteten, framhöll Berg. Vad Eneroth velat, var en undervisning, som inte inrättade sig enkom för det lärda skräet, den trånga kretsen av akademiska medborgare; han önskade en universitetsundervisning, som inte avstängde sig från samhället utan öppnade sig för bildningssökande från alla läger och i främsta rummet för dem som under sin yrkesutövning på olika områden lärt känna vetenskapens stora betydelse för deras arbete.²⁵

²³ BK VI s. 95.

²⁴ Föredrag av FB om Olof Eneroth 1902. ÅSU 25 s. 14 f.

²⁵ Ibid. s. 15 f.

Även om Fridtjuv Berg i kampen för folkskollärarnas fortbildning knöt stora förhoppningar till den enerothska professuren vid Stockholms högskola, arbetade han på att ämnet pedagogik skulle få sin egen lärostol vid universiteten, till en början i Uppsala. Förslag härom lade han också fram i form av en proposition till 1906 års riksdag. Beslut i positiv riktning fattades året därpå.²⁶

När staten i 1900-talets Sverige underhöll universiteten och arbetade på deras utveckling, var det enligt Berg, för att de i sin dubbla egenskap av forskningscentra och undervisningsanstalter i allt högre grad skulle tjäna hela nationen i det ständigt fortgående kulturarbetet. Han sade sig inte tillhöra de akademiska medborgarnas brödraskap; han hörde hemma i folkskollärarnas. Från akademiskt håll hade man ofta inte velat tillerkänna de senare medborgarrätt i bildningens rike utan snarare räknat dem som en av de barbariska horder, som man föreställt sig ligga lägrade i obygderna därutanför. Berg trodde sig dock kunna konstatera, att allt fler var villiga att erkänna, att det förhöll sig med folkskollärarna som med forntidens barbarer: de hade ryckt in i kulturens rike och övertagit värvet att inte bara försvara utan också utvidga dess gränser.²⁷

Centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraryörening ingav 1911 till Kungl. Maj:t en petition, där det hemställdes, att en särskild akademisk examen, som skulle medföra behörighet till lärartjänst vid kommunal mellanskola, borde inrättas och att för avläggande av denna examen folkskollärarna borde få tillträde till universiteten, om de fyllde vissa villkor i fråga om seminariebetyg och lärartjänstgöring. Framställningen tillstyrktes i huvudsak av läroverksöverstyrelsen. Den remitterades också till universiteten i Uppsala och Lund och högskolorna i Stockholm och Göteborg. De

²⁶ FB hade 1902 i samarbete med Anna Sandström inlett en aktion för inrättande av en akademisk lärartjänst i pedagogik. Aktionen ledde till ett gemensamt uttalande av Pedagogiska sällskapet, Stockholms lärarsällskap och Stockholms folkskolläraryörening, vari man begärde inrättande av en professur i pedagogik vid Stockholms högskola och om möjligt liknande befattningar vid universiteten i Uppsala och Lund samt vid Göteborgs högskola (Grauers s. 238 f o. 351). — FB arbetade i riksdagen för detta (1905, AK III: 33 s. 5; 1906, AK II: 34 s. 54 ff; 1906, FK II: 31 s. 19 ff.

²⁷ FB, Högskola och folkskola. Ped skr 123 s. 79 ff.

båda sistnämnda visade sig välvilliga till centralstyrelsens begäran, men universiteten ställde sig avvisande.²⁸

Då Berg tagit del av lundafakultetens utlåtande, framhöll han, att det inte överraskat honom. Han väntade inte, att tillmötesgåendet skulle bli större från Uppsala. Som statsråd ville han inte förordna införande av några anordningar vid universiteten, som dessa själva visade ifrån sig. Själva huvudsyftet med folkskollärarkårens strävanden i detta avseende kunde dock inte uppges. Sinnena kunde lugna sig, och uppfattningarna kunde klarna.²⁹

Redan på 1880-talet hade Berg framhållit, att skillnaden mellan folkskollärarybildningen och den akademiska borde försvinna.³⁰ Han höll allt framgent fast vid denna tanke. Vid det femtonde allmänna svenska folkskollärarmötet i Lund 1913 erinrade han om de segrar, som folkskolemännen under den senaste tiden vunnit. Men man borde heller inte glömma, att man också lidit nederlag. Den första av de motgångar, som han avsåg, var den som rörde kårens gamla strävan för folkskollärarnas fortbildning genom att under vissa betingelser bereda tillträde för dem till universiteten. Han frågade sig, vad orsaken till misslyckandet kunde vara och konstaterade, att det berodde på att man inom kretsar, som förfogade över ett betydande inflytande, fortfarande behärskades av den föreställningen, att de strävanden, som folkskollärarkåren arbetade för, var fientligt riktade mot den högre bildningen. Det var gott att se ljus mot framtiden, men lika angeläget var det att söka se klart. Erfarenheten hade lärt Berg, att man hade rätt att vänta sig segrar, endast när man gjort allt vad man förmått. Han ansåg det vara folkskollärarnas första plikt, att såvida de ville sin skola väl allt framgent inte bara i ord utan framför allt i gärning låta det bli tydligt för var och en, att deras strävanden inte var en fara för den högre bildningen utan tvärtom den säkraste förutsättningen för den.³¹

²⁸ SFH IV s. 269.

²⁹ Upsala Nya Tidning 11/10 1912 s. 4.

³⁰ FB i brev från Nelander till FB 8/6 85.

³¹ FB, Det svenska bildningsväsendet i det hela. Ped skr 123 s. 72.

VIII.

FRIDTJUV BERGS SYN PÅ DET PEDAGOGISKA STOFFET

A. Undervisningens praktiska inriktning.¹

Då folkundervisningen i början av 1900-talet diskuterades, hördes från många håll kravet på att den måste göras mera praktisk.² Detta var en gammal fordran; barnet skulle inte lära för skolan utan för livet. Fridtjuv Berg frågade sig varför denna fordran blivit uppfylld i så ringa grad. Han fann två orsaker. Dels berodde det på att det i allmänhet var ett så stort avstånd mellan teori och praktik, att det alltid dröjde en lång tid från det man fann en sak teoretiskt riktig, till dess man praktiskt satte den i verket. Men dels låg orsaken också i att de flesta av dem som ropade på praktisk undervisning och en skola för livet, inte ens teoretiskt tänkt igenom vad frågan gällde. Ville man komma från ord till handling, fick man inte stanna vid att bara proklamera en vackert klingande men allmän och obestämd lösen. Man måste göra klart för sig, vad denna lösen innebar i sak, och vad dess förverkligande krävde. Berg hade som lärare grubblat över dessa spörsmål och även tidigt kommit fram till en övertygelse.

Varje gång det på allvar gällde att genomföra en mera betydande skolreform, framkom både från folkskolans lärare och från allmänheten många yttringar av missnöje med det bestående och krav på att orsakerna till missnöjet skulle undanröjas. Om detta var det på det hela taget ingenting annat än gott att säga, ansåg

¹ Källor: FB, Praktisk undervisning och fortsatt undervisning (SvL 1908 s. 832 ff) och dens., Folkskolans praktiska läggning (SvL 1909 s. 812 ff).

² Nelander, Hvad bör förstås med en "praktisk" folkskoleundervisning (I: Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888 s. 39 ff); SFH IV s. 422; Artikelserien Tidslyten i Aftonbladet 1891 (se min framst. s. 152 not 30).

Berg. Allt mänskligt hade brister, som borde avhjälpas, och missnöjet med bristerna var alla förbättringars moder. Om inte missnöjet fanns, skulle reformhågen slappas och följderna bli stillastående och tillbakagång. Det enda man hade att göra var att ta upp anmärkningarna till saklig prövning.

Innebörden av ordet praktisk. Ordet praktisk gavs en skiftande innebörd i diskussionerna beträffande folkskolans ämnesval. En grupp önskemål rörde kunskapen om människans fysiska fostran. Det var redan lagstadgat, att det i folkskolan skulle meddelas undervisning i biologi och hälsolära, och att därvid särskild uppmärksamhet skulle ägnas åt de skadliga verkningarna av alkohol och narkotika.³ Några framhöll, att till detta borde knytas undervisning i olycksfallsvård, och andra yrkade på undervisning i sexualhygien och läran om tuberkulosen. En del fäste uppmärksamheten på nödvändigheten av en rationell tandvård och fordrade, att man vid undervisningen i hälsolära alldeles särskilt skulle lägga vikt vid detta. Andra återigen framhöll, att en undervisning i dessa kunskapsgränar måste vila på bekantskap med fysikens, kemiens, anatomiens och fysiologiens enklaste grunder, varför också dessa måste ingå som en organisk del i folkskolans allmänna undervisning.

En grupp av önskemål tog sikte på att det för barnets sunda fysiska utveckling inte bara krävdes teoretiska kunskaper om människokroppen utan också praktiska kroppsövningar. Därför yrkades, att gymnastiken skulle få en mera framskjuten plats på schemat och att till den skulle läggas lekar och idrottsövningar; barn borde t. ex. lära sig simma i folkskolan.

En av betydelseerna av ordet praktisk — och det var den som man enligt Berg oftast avsåg — innebar, att folkskolans undervisning skulle inrikta sig på elevernas blivande yrke.⁴ I detta syfte krävdes, att större vikt borde läggas vid slöjden, så att den för pojkar skulle komma att omfatta inte bara träslöjd utan också metallslöjd. För flickornas del skulle kvinnligt handarbete och huslig ekonomi gynnas.

³ SFH III s. 408.

⁴ Ibid. s. 5. — SFH IV s. 55.

Då man gjorde upp ämnesvalet för folkskolan med tanke på barnens blivande uppgift i samhället, var det en svårighet, att det fanns så många yrken. För att lösa detta problem tänkte sig en del, att folkskolan borde avpassas efter de sysselsättningar, som var förhärskande på olika platser. Barnen i städerna borde t. ex. få någon färdighet i bokföring och lära sig sätta upp affärsskrivelser. På liknande sätt borde undervisningen för barnen på landsbygden huvudsakligen samla sig kring sådana ämnen, som kunde ha betydelse för de vanligaste yrkena där. Utom undervisning i trädgårds-skötsel borde det meddelas kunskaper i skogsvård, jordbruk och husdjursskötsel.

Fridtjuv Berg ansåg emellertid att det inte var möjligt att på detta sätt stanna vid två olika folkskoletyper, en för städerna och en för landsbygden. Om man i en stad skulle inrätta folkskolan efter de yrken, som eleverna i framtiden kunde komma att ägna sig åt, skulle man tvingas att klyva folkskolan i en mängd parallella skolor, var och en inriktad på sitt yrke. Detta skulle dock redan av finansiella skäl vara omöjligt att genomföra. Hur förhöll det sig då med landsbygdsyrkena? Detta ord hade möjligen varit uttryck för ett tämligen skarpt avgränsat begrepp i mitten av 1800-talet. Då hade de flesta eleverna i landsbygdsskolorna haft ganska klart för sig, att de skulle komma att ägna sig åt jordbruk. I början av 1900-talet hade emellertid industrien sökt sig ut på landet, och de oblandade jordbruksbygderna hade blivit allt sällsyntare. Ifall man skulle låta folkundervisningen inriktas på ortens yrken, stod man alltså även inom varje skolområde på landsbygden inför nödvändigheten att låta dess folkskola klyva sig i ett flertal parallella skolor med var sitt mål. En dylik klyvning var dock även här omöjlig redan av ekonomiska orsaker. Men också skäl av socialpolitisk, psykologisk och pedagogisk-metodisk art talade emot denna anordning.

Ingen yrkesutbildning i folkskolan. Tidigare hade man betraktat yrket som nära nog ärftligt, men denna uppfattning började med samhällsutvecklingen ge vika, och i slutet av 1800-talet existerade det en relativ frihet för den enskilde att själv välja sin sysselsättning. Berg talade om personlighetsprincipen, som efter ett århundrade av starka brytningar nu började behärska tidens socialpoli-

tiska uppfattning. Tillämpades denna princip på skolväsendets område, fann man, menade han, att det även skulle vara en psykologisk-pedagogisk orimlighet att inrikta den för barndomen avsedda folkskolan på något visst yrke. Utmärkande för denna ålder var nämligen, att de särskilda personliga anlagen då i allmänhet inte hunnit framträda så tydligt, att de med säkerhet visade på en viss levnadsbana. Skulle undervisningen motsvara barnens behov och vara till nytta för deras liv som vuxna, fick den således inte ordnas på det sättet, att den avsåg endast ett visst yrke. Den måste tvärtom söka ge en sådan bildning, som alla kunde få användning för, vilka vägar de än skulle komma att gå. Först i puberteten då de personliga anlagen började framträda på ett tydligare sätt, var tiden inne att låta undervisningen förgrena sig i olika riktningar. Under barndomen måste den däremot med nödvändighet vara mera allmänt grundläggande.

Det måste anses som en pedagogisk sanning, att all undervisning sker i en viss ordning och att det inte på något stadium skall meddelas sådant som inte anknyter till det som förut blivit inhämtat. Detta gäller all undervisning, också den som tar sikte på ett visst yrke, något som också erkänts av yrkesmän inom olika fack. Så betonades till exempel i "Betänkande angående ordnande av den lägre lantbruksundervisningen" 1909, att vissa kurser i kemi, fysik, geologi och botanik borde vara genomgångna, innan man kunde fortsätta med de delar av jordbruksläran, som byggde på dessa grundläggande ämnen.⁶

Att det förhöll sig på samma sätt med all undervisning, som var riktad på något visst yrke, var också Fridtjuv Bergs uppfattning. Han ansåg de pedagogisk-metodiska skälen i och för sig vara alldeles avgörande, då det gällde att avvisa tanken på en folkskola med inriktning på ett visst yrke. En undervisning, som var praktisk eller betydelsefull med särskild hänsyn till yrkeslivet, var möjlig först i de skolor, som byggde på den egentliga folkskolan, för den stora massan av landets barn alltså tidigast i fortsättnings-skolan.

⁶ Betänkande angående ordnande af den lägre landbruksundervisningen s. 158 f, kap. Landbruksundervisningens förberedande.

Krav på medborgarkunskap. Begreppet praktisk undervisning kom också att inrymma sådant som avsåg människans medborgerliga liv, och det framkom krav på införande av samhällslära i folkskolan. Militära myndigheter framställde t. ex. en fordran på att det i folkskolan borde meddelas undervisning om den allmänna värnplikten och om svenska medborgares skyldigheter och rättigheter i allmänhet.

Så länge dylika krav avsett undervisningen i den egentliga folkskolan, barndomsskolan, hade de emellertid omöjliga kunnat förverkligas, framhöll Berg. Var och en som hade försökt den saken, hade nämligen funnit, att samhällslärens grunder, hur enkelt de än framställdes, ändå inte lämpade sig för barn. Ty dels saknade dessa det naturliga intresset för ämnet, bland annat därför att deras erfarenhet av samhällslivet var begränsad, dels hade de ännu inte genom den övriga undervisningen, exempelvis i historia och geografi, gjort den grundläggande bekantskap med olika samhällsformer, som fordrades, för att studier av samhällsläran skulle ge resultat. När barnet genomgått folkskolan, var däremot förhållandena i dessa avseenden förändrade. Då fanns i någon mån inte bara mognaden och intresset utan också de nödvändigaste förutsättningarna i kunskapsväg, såvida folkskolan arbetat under någorlunda gynnsamma förhållanden.

Pedagogiska krav. Vilka förpliktelser följde för läraren med avseende på alla de reformkrav i "praktisk" riktning, som ställdes på folkskolan? Fridtjuv Berg ansåg, att man måste ta samtliga krav under omsorgsfull granskning och pröva, i vad mån de motsvarade barnens mottaglighet och behov. Efter vad han föreställde sig, skulle denna prövning komma att leda lärarna till två slutsatser.

Den första var den, att det måste vara ett samband mellan stoffurvalet och barnets utveckling. Ville man göra undervisningen mera naturlig, måste den anknyta till den krets av föreställningar, som barnet hade och ständigt hämtade ur den värld, som omgav det. Ju mer detta kunde ske, desto större förutsättningar fanns, för att undervisningen kunde komma att inverka ordnande och klagörande för barnet och bidra till dess inre utveckling och således inte bara bli ett löst yttre påhäng. Ju mer läraren kunde hämta sitt stoff ur det liv i hemmet, i naturen och i det praktiska arbete, som barnet

kände till, desto bättre kunde åskådighetens grundsats iakttagas, och desto mer pedagogisk kunde således undervisningen i det hänseendet bli.

Den andra slutsatsen var, att det lärostoff som hämtats ur det praktiska livet, måste underkastas en omsorgsfull sovring. Denna skulle ha till syfte att utröna, dels hur mycket av allt detta stoff, som under den begränsade skoltiden kunde vara möjligt för barnen att tillägna sig på ett naturenligt sätt, dels för vilket åldersstadium det ena och det andra bäst lämpade sig. En del av stoffet blev då förlagt till barndomsskolan, folkskolan, med den därtill hörande småskolan, en annan del till folkskolans överbyggnader, dvs. fortsättningsskolan, folkskolans högre avdelning och högre folkskolan.

Om folkskolans överbyggnader gällde, att de måste vara praktiska inte bara med avseende på sin psykologisk-pedagogiska karaktär i allmänhet utan också så, att de var inrättade med tanke på elevernas snara utträde i yrkes- och samhällslivet.

Berg var angelägen att poängtera, att detta också gällde den genom 1909 års riksdagsbeslut tillkomna kommunala mellanskolan. Försök hade gjorts att få denna skola och dess sexåriga motsvarighet, realskolan, till ett slags återuppstånden lärdomsskola med en undervisning av övervägande abstrakt, teoretisk natur. Mot detta protesterade Berg på det skarpaste. Även dessa läroanstalter var skolor för pubertetsungdom, och han ansåg det vara en psykologisk-pedagogisk orimlighet att söka ge dem ett lärt skaplyne. Då realskolan infördes, hade det från alla håll betonats, att dess undervisning måste bli allmänt medborgerlig och praktisk men rakt inte lärd. Det fick heller inte hända, att den gjordes till en utbildningsanstalt för ett slags lägre tjänstemannaproletariat. Därigenom skulle meningen med denna skola förvanskas och 1904 års läroverksreform vara i huvudsak förfelad.

B. Minimikurserna i folkskolan.

Bestämmelser. I folkskolestadgan 1842 fanns en bestämmelse, som föreskrev att skolbarn, som på grund av fattigdom hindrades att be-

gagna sig av undervisningen någon längre tid eller som saknade erforderlig fattningsgåva, borde åtminstone ha inhämtat ett visst minimimått av kunskaper och färdigheter, då de lämnade skolan. Det utgjordes av vissa insikter i ämnena kristendomskunskap, innanläsning, skrivning och räkning. Detta var den enda i folkskolestadgan angivna lärokursen, vilket hade till följd, att denna s. k. minimikurs kom att betraktas som folkskolans egentliga lärokurs. Vad som medhålls därutöver, ansågs av många som överflöppsgärningar.⁶

Redan i början av 1860-talet hade Siljeström betecknat accepterandet av tanken på det ringa kunskapsmått, som skulle vara nog för massan av folket såsom något som höll på att helt och hållet förkväva den uppspirande folkbildningen.⁷

Vid folkskolinspektionens tillkomst 1861 utgjorde kristendom och innanläsning i regel de enda läroämnen, som betraktades som obligatoriska. Läroböckerna bestod huvudsakligen av katekesen, nya testamentet och psalmboken. Till och med biblisk historia ansågs som ett överflödigt och skadligt ämne.⁸ En folkskollärare som övertog en skola 1877 berättade, att av de fyrtiosju barnen endast ett kunde skriva nödortfärdigt. Skrivning och räkning förbehölls ofta de mera ansedda böndernas barn och dem som utmärkte sig genom stor begåvning. Mot historia, geografi och naturkunnighet gjordes ett aktivt motstånd. I Mora beslöt skolrådet 1894 att gratis tillhandahålla skolbarnen Berg-Lindéns naturlära på grund av motståndet från föräldrarna att köpa boken, som av många ansågs obehövlig.⁹

Även 1882 års folkskolestadga tog upp bestämmelsen om reducerad kurs för elever, som hindrades av fattigdom eller saknade erforderliga fattningsgåvor, och 1889 års normalplan gav anvisningar om hur de klena begåvade och fattiga barnen på detta sätt kunde skiljas från de intellektuellt och socialt lyckligare lottade.¹⁰

⁶ SFH III s. 126 f; Richardson s. 251 f.

⁷ SFH III s. 128.

⁸ Ibid s. 351.

⁹ SvL 1894 s. 59.

¹⁰ Exempel på timplaner med minimikurser enligt 1889 års normalplan i Richardson s. 252. — Bestämmelserna om minimikurser i denna normalplan kritiserades i SvL 1889 nr 34, 35, 37 och 39 (Richardson s. 252 f).

Folkskolan kom att delas på två linjer: en minimilinj och en fullständigare linje. Tonvikten i minimikursen lades på kristendomsundervisningen, och eftersom kurserna i alla andra ämnen skars ner kraftigt, kom folkskolan ännu mer än tidigare att få karaktär av förberedelseskola för konfirmationsundervisningen.¹¹

Följderna visade sig snart genom det växande antalet barn, som avgick efter folkskolestadgans § 48, d. v. s. minimilinjens bildningsmått. Förut hade detta antal varit i sjunkande. Men från och med 1890, det år då den nya normalplanen började tillämpas, inträffade en vändning åt motsatt håll, i det att antalet "minimiläsare" kraftigt ökade.¹²

Debatt. I den konservativa dagspressen kom tillfredsställelse med minimikurserna till uttryck.¹³ Det var inte bara obarmhärtigt mot fattiga föräldrar utan också mot de uppväxande själva att för skolläxornas skull beröva fattiga barn tillfälle till praktiskt arbete, skrev Svenska Dagbladet.¹⁴ Säkerligen skulle det ha stått sämre till i landet än det gjorde, om inte trots yrkandena på fullständiga kurser för alla sunt förnuft gjort sig gällande, så att inskränkning i skolgång och kurser kunnat ske, där behov förelegat.¹⁵

I folkskollärarkretsar var uppfattningen om minimikurserna delade, vilket framgår av diskussionerna vid det allmänna svenska folkskollärarmötet i Göteborg 1893, där frågan var uppe till debatt. Inledaren, folkskollärare Joh. Thysell, tog normalplanens anvisningar i försvar och hävdade, att de svagare barnen borde sysselsättas med ett mindre antal ämnen och kortare kurser, då de eljest skulle bli en tyngande barlast för skolan. Anordningen borde dock tillämpas så, att barn och målsmän så litet som möjligt kände, att de var föremål för någon undantagslagstiftning. Invändningarna om svårigheten att säkert bedöma barnens intellektuella ståndpunkt

¹¹ Mot denna utveckling av folkundervisningen riktades kritik i Dagens Nyheter 16/10 1889 och i Fäderneslandet 19/11 1889 (Richardson s. 253 f).

¹² FB, Individualitet eller schablon. Ped skr 101 s. 59.

¹³ Se Svenska Dagbladet 19/7, 24/7, 27/7 1888 och 17/10 1889 samt Nya Wermlands-Tidningen 24/10 1889 (Richardson s. 254).

¹⁴ Denna uppfattning delades i Agrarförbundet. Se SFH III s. 5.

¹⁵ SFH III s. 131.

behövde man inte fästa avseende vid; lärare och lärarinnor visste nog, "hur lätt det går".¹⁶

Majoriteten av lärarna ställde sig dock avvisande till inledarens synpunkter. Många framhöll, att den norm efter vilken fördelningen på de skilda begåvningslinjerna skulle ske, var mekanisk och godtycklig. Det fanns en påtaglig risk, att misstag kunde komma att begås. Hela undervisningsarbetet skulle genom ett för starkt betonande av kurser och kursprövningar få en flack och opedagogisk karaktär. De "andesvaga" barnen borde givetvis skiljas från sina kamrater liksom de vanartade, men vad de "normala" barnen angick, kunde en uppdelning inte rättfärdigas av hållbara skäl.¹⁷

De flesta av mötesdeltagarna delade denna senare uppfattning,¹⁸ och man antog följande uttalande, som föreslogs av Alfred Dalin:

"Att genom dylika (minimi)kurser skilja normalsinnade barn i två grupper, de som anses mindre begåfvade och de som anses mera begåfvade, måste — vara i hög grad betänkligt, ty vid i fråga varande åtskiljande kunna grofva misstag ytterst lätt göra sig gällande, och de svagare begåfvade barnen skulle därigenom berövas ett av de verksamaste medlen för sin utveckling, nämligen samlivet och samarbetet med mera försigkomna likar".¹⁹

Av minimikursernas motståndare framhölls det, att man naturligtvis måste avskilja moraliskt och intellektuellt abnorma barn och ge dem en undervisning, som passade deras natur och behov. 1895 yrkades således i en skrivelse från Stockholms folkskolläraryråden på särundervisning för vanartade barn.²⁰ Beträffande de i intellektuellt avseende undermåliga var det svårare att finna en avsnöringsnorm, som inte förlorade sig i det rent subjektiva tycket. Barn, som utan att kunna kallas idioter dock led av "själslig bristfällighet", hade naturligtvis av gammalt varit kända i skolan och på många håll bildat kärntruppen bland minimikursernas elever. Dessa

¹⁶ Elfte allm. sv. folkskoll.-mötet 1893 s. 327 ff.

¹⁷ Om FB:s uppfattning om begreppet "normala" barn se (FB), Normala och abnorma barn. SvL 1905 s. 247 f.

¹⁸ För minimikurserna talade bl. a. folkskolinspektörerna I. A. Lyttkens, J. M. Ambrosius och folkskollär. K. Åkesson, emot minimikurserna bl. a. FB, överlär. Alfr. Dalin och red. E. Hammarlund (Mötesberättelsen s. 335 ff).

¹⁹ Ibid. s. 361.

²⁰ SFH III s. 215.

hade utgjort en blandning av psykiskt efterblivna barn, normala men svagare begåfvade barn och fattiga barn.

Sveriges allmänna folkskolläraryråden framhöll i en skrivelse år 1900 till den då sittande normalplanekommittén, att anvisningarna om minimikurser mött ett så starkt motstånd inte bara från lärarnas utan också föräldrarnas sida, att de dittills tillämpats endast mera undantagsvis. Det syntes därför inte finnas något skäl att i en blivande ny edition av normalplanen lämna anvisningar om särskilda minimikurser.²¹ Dessas motståndare hade också samma år den triumfen att se allt tal om minimikurser utrensats ur normalplanen.

För Fridtjuv Berg var kravet på minimikurser ett slag mot bottenkoleiden. Under en tid då man på många håll inom folkskolan strävade att göra undervisningen rikare och mera intresseväckande, tedde sig för Berg kraven på folkskolundervisningens begränsning så mycket mer ödesdigra. Det gällde, om undervisningen skulle bli fattigare, torrare och magrare, "om man skulle låta folkskolan behålla något av saft och must eller avspisa den med bara benknotorna".²²

Svenska Dagbladet var som framhållits ivrig förespråkare för minimikurserna. Tidningen betecknade utvecklingen på folkskolans område som en total omstörtning av undervisningsväsendet, buret av en idé, som var utdömd av alla pedagoger.²³ Man kände tydligen inte till, menade Berg, att denna utveckling var en naturlig process, som börjat långt tillbaka i tiden och fortfarande pågick. Som länkar i denna utvecklingskedja hade man dittills varit ense om att räkna Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Cygnæus, Fryxell, Wallin, Rudenschöld m. fl. Ingen av dessa kunde tänkas ha varit intresserad av minimikursernas idé.²⁴

Berg fann det naturligt, att tanken på två olika slag av undervisningskurser i folkskolan skulle tas upp som ett kärt skötebarn av den riktning, som mot slutet av 1880-talet började vinna överhand inom inflytelserika kretsar och som var känd under namnet agrar-

²¹ Ibid. s. 133 f.

²² Ibid. s. 359 f.

²³ Se min framst. s. 295 not 13.

²⁴ (FB), "Utdömd af alla pedagoger". SvL 1890 s. 274.

pedagogiken.²⁵ Under dennas blomstringstid rådde det också "en formlig ävlan" att få folkskoleundervisningen fördelad på de båda kurserna. En sortering av folkskolebarnen efter deras sociala förhållanden var enligt Berg den enda synpunkt, som agrarpedagogerna egentligen brydde sig om. Men då dessa motiv var så krasst egoistiska, att de inte med fördel kunde användas i den offentliga debatten, hade man huvudsakligen kommit att sysselsätta sig med en uppdelning med hänsyn till barnens "olika art". Det ansågs vara en fördel för skolan att efter någon kortare tid få avskilja de barn, vilkas förmåga var så dålig, att sysselsättningen med dem inverkad hindrande på undervisningen av de övriga barnen.²⁶

Minimikursernas segertåg kunde under "denna agrarpedagogikens triumftid" inte hämmas, framhöll Berg. Vederbörande ansåg det rådligast att i någon mån ge efter för "den reaktionära påtryckningen". Den hand, som genom 1889 års normalplan räckt linjedelningens vänner, hade gripits med förtjusning.²⁷

I ett brev till fadern berättade Berg, hur han vid det tidigare omnämnda folkskollärarmötet i Göteborg 1893 av varannan mötesmedlem blivit mottagen med öppna armar. Det hade inte varit någon ända på tacksägelse för vad han gjort och på böner att inte förtrötts eller fälla modet. Berg hade bland lärarna funnit en rent entusiastisk samhörighetskänsla och en frimodighet, som han aldrig förr sett maken till. "Folkskolans vänner" hade inte lyckats segra i sin kamp för minimikurserna, fast de haft auktoriteterna på

²⁵ "Agrarpedagogiken" hade många förespråkare i Sveriges agrarförbund, som bildades 1895 med friherre Carl Klingspor som ordförande. Som en programskrift användes "Några bref om det allmänna skolväsendet" av Junius (= läroverksadjunkt J. A. Hallgren). Denna ansåg, att "folkskolevermen" måste stävjas (s. 14); det fanns knappast något bättre sätt att "i grund förstöra en nation" än genom ett långt utsträckt folkskoletvång (s. 6).

²⁶ FB, Individualitet eller schablon. Ped skr 101 s. 58 ff.

²⁷ Ibid. s. 58 ff. — Man bör notera den olika nationalekonomiska bakgrunden till den första normalplanen (1878) och den andra (1889). Den förra, som var "i hög grad optimistisk och högtstiktande", utfärdades i slutet av en högkonjunktur. Den senare däremot, som "inte enbart kan karakteriseras som reaktionär utan även som nyktert realistisk" i jämförelse med den första, trädde i kraft, när landet hade ett decennium av dåliga tider bakom sig (Richardson s. 258). — Om folkskolestadgar och normalplaner under 1800-talets senare hälft se SFH III s. 101 ff.

sin sida. Av det femtontal frågor, som behandlats av mötet, hade striden kring minimikurserna varit den mest spännande. Berg hade där haft flera svåra motståndare, och han hade under förhandlingarna ibland haft "hjärtat i halsgropen". Hade hans meningsfrände A. Dalin och han stannat hemma, hade det "barkat uppåt väggarna". Dalins resolutionsförslag hade godkänts av mötet, trots att redaktören för "Folkskolans Vän" K. Åkesson "på det bevekligaste" bett, att endast diskussionen skulle få utgöra mötets svar på frågan.²⁸

Det var Fridtjuf Bergs uppfattning, att moraliskt och intellektuellt abnormalt barn skulle avskiljas och ges en undervisning, som passade dem.²⁹ År 1896 väckte han i riksdagen en motion, som ledde till 1902 års lag om uppfostran åt vanartade och i sedligt avseende försummade barn.³⁰ Då det gällde de intellektuellt undermåliga och efterblivna barnen, de förståndssvaga, hade minimikurserna varit berättigade, menade Berg. Men så länge man betraktat dessa förståndssvaga barn endast som "normalt dumma", hade man inte kunnat dra någon bestämd gräns mellan dem och de verkligt normala barnen. För att detta skulle bli möjligt, hade man måst komma ifrån den föreställningen, att de olika arterna av intelligens endast var "gradationer", som löpte i en alldeles jämn serie från snille å ena sidan till idioti å den andra. Genom avskiljandet av de moraliskt och intellektuellt abnormalt eleverna hade förslagen om en minimikurs för de svagt begåvade och fattiga barnen förlorat "till och med skenet" av berättigande.³¹

I fråga om minimikurser och barnens differentiering anslöt sig allt fler folkskollärare till den av Berg företrädde uppfattningen. Han ansåg sig tala å sin kårs vägnar, då han 1905 sade, att folkskollärarna med seg och målmedveten ihärdighet arbetat för en linjedelning, som innebar framsteg, men mot en som skulle kasta folkskolan tillbaka. Den hade kraftigt bidragit till avskiljande av i moraliskt och intellektuellt hänseende abnormalt elever men lika bestämt motsatt sig förslagen om de normala barnens fördelning på

²⁸ FB till AB 12/8 93; FB, Individualitet eller schablon. Ped skr 101 s. 60.

²⁹ Se FB, Sedligt vilsekomna barns uppfostran. SvL 1896 s. 61.

³⁰ Se Bilaga (min framst. s. 425).

³¹ FB, Individualitet eller schablon. Ped skr 101 s. 62 ff.

skilda linjer med hänsyn till deras begåvning och förhållanden i hemmet. Att dessa senare förslag kommit åter i främmande dräkt skulle knappast bereda dem ett gynnsammare mottagande än tidigare, ansåg Berg. De nya namn, varunder de uppträdde, kunde inte hindra, att de efter sitt identifierande föll under samma dom som då. Talet om A-barn och B-barn, huvudklasser och repetitionsklasser, "mindremaalsklasser" samt A-linjer och B-linjer, uppbyggda på "terrasse-" och mannheimersystem — allt detta hade som bakgrund en falsk pedagogisk grundåskådning.³²

C. Enskilda läroämnen i folkskolan.³³

1. Kristendoms-kunskap.³⁴

Krav på katekeskunskap. Enligt den lagstadgade folkskolans motståndare och den konservativa riktning, vars vetenskapliga orakel Geijer var före sin övergång till liberalismen, behövde folkets breda lager förutom den rent fackliga bildning, som meddelades i hemmet, endast religiös och moralisk fostran. Folkundervisningen var en kyrklig angelägenhet. Kyrkan hade i århundraden haft denna fostran om hand,³⁵ och erfarenheten hade visat, sades det, då kraven på folkskolans lagstadgande började ta form, att denna undervisning inte blivit åsidosatt.³⁶ Det är därför inte överraskande, att kyrkans ledande män aldrig i princip medgav folkskolans nödvändighet för kristendomsundervisningen.

³² Ibid. Förord samt s. 65, 73, 105 o. 109 f.

³³ Här behandlas de ämnen, för vilka FB hyste det största intresset: kristendoms-kunskap, modersmålet, historia och geografi. — I B. Rud. Hall, Svenska och utländsk litteratur i pedagogik, psykologi och etik (Ped skr 64) finns en förteckning över skrifter från slutet av 1800-talet fram till 1912 rörande "de olika skolämnenas betydelse, ställning och behandling": kristendoms-kunskap s. 144 ff, modersmålet s. 156 ff, historia 173 ff och geografi s. 186 ff. — Jfr SFH III s. 360 ff.

³⁴ Enligt Salqvist hade FB i fråga om folkskolans kristendomsundervisning mottagit starka impulser från Rudenschöld (Salqvist 1942 s. 185 f).

³⁵ Se Hall, Vår tidigaste katekesundervisning och kunskapskontroll. ÅSU 74 s. 80 ff.

³⁶ 1828—29, Allm. Besv. och Oec.-Utsk. Bet. N:o 86 s. 13.

Mot mitten av 1800-talet hade en ny folkgrupp kommit in i samhället, torpare och arbetare, och det var för fostran av deras barn, som fattigskolor ansetts nödvändiga. En del präster kom underfund med att folkskolan skulle kunna underlätta deras förutvarande undervisningsbörd. Den kristna fostran var visserligen prästerskaps och konfirmationsundervisningens sak, men det mekaniska innötandet av de kristna buden kunde överlätas åt folkskolans lärare. Detta skedde också, och folkskolan kom i strid med sitt syfte att få karaktären av en förberedelseskola för konfirmationsundervisningen. Den blev en katekespluggningsanstalt.³⁷

Debatten om kristendomsämnet, som i folkskolestadgan fastslogs som skolans viktigaste,³⁸ kom i huvudsak att röra sig om katekesen. Anders Berg, som sommaren 1862 bevistade tredje allmänna folkskolläramötet i Stockholm, där katekesen behandlades, talade om "den evinnerliga katekesfrågan".³⁹ Men villkoret för att anses som fullvärdig medborgare var för folket att kunna katekesen, som enligt Fridtjuf Berg var den enda undervisningsbok, som var påbjuden av staten.⁴⁰

Den omständigheten, att kunskapen i katekes betydde mycket för allmogen rent socialt, gjorde att katekesläsningen blev föremål för så stort intresse, att den hotade andra skolämnen.⁴¹ S. A. Hedin

³⁷ Se Melander s. 29 ff och Richardson s. 352 ff, avsnittet Striden om Märten Luthers lilla katekes.

³⁸ Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga 1842 § 10.

³⁹ Hj. Berg 1940 s. 56.

⁴⁰ 1902, AK III: 35 s. 20.

⁴¹ Bergstedt till statsrådet F. F. Carlson 1/7 1864. Cit. i SFH III s. 360 f. — Den vikt man lade vid katekesen, framgår av en skildring från årsexamen i Hedesunda skola 1880. Kyrkoherden ansåg sig där själv skyldig att närmare undersöka barnens kristendoms-kunskap. Kristendomens heliga sanningar kunde inte i nämnavärd mån till sitt djup fattas av det barnliga förståndet, om än aldrig så mycket arbete nedlades därpå, framhöll han, men de kunde inristas i barnens minne. Kyrkoherdens förhör avsåg den lindblomska katekesen, som lästes av de äldre eleverna; det var bara de yngre klasserna, som börjat med 1878 års kortare katekesutveckling. Kyrkoherden pekade på barnet längst till vänster och gav katekesens första fråga. Nästa barn nästa fråga osv. Var det någon som inte kunde eller stapplade, fick nästa elev fortsätta ögonblickligen. Så fortgick det sida efter sida och timme efter timme. "Det började skymma", berättar läraren, "men förhöret fortsatte, ljus tändes. Alla stycken och bibelspråk skulle till fullo utsägas utan några ändringar. Jo, en gång var det en flicka som

krävde i sitt liberala program 1868, att kristendomskunskapen borde vara ett läroämne vid sidan av de andra i stället för en tyrann, som slog ner alla övriga.⁴²

Kristendomsundervisningen, speciellt katekesläsningen, blev årtionden igenom föremål för strid. Huvudsakligen gällde denna den kvantitativa utsträckningen av katekesutanläsningen. I ett kungl. cirkulär 1865 erinrade visserligen ecklesiastikminister F. F. Carlson om att Luthers lilla katekes endast borde utgöra en grund för religionsundervisningen, och i ett memorandum, som var fogat till den antagna katekesförklaringen, hade lärarna uppmanats att inte förelägga barnet något, som det inte begrep. Från Göteborgs stift meddelade dock rektor C. Leidesdorff, att katekesläsningen forcerades framför och på bekostnad av alla övriga skolämnen; barnen hade ofta gått igenom en god del av Lindbloms förklaring, innan de fått någon undervisning i vare sig skrivning eller räkning.⁴³

Kristendomsundervisningen ansågs av många som en prästerskapets sak. I en riksdagsmotion 1870 föreslog J. Mankell, att man borde överlämna den medborgerliga undervisningen åt folkskolläraren och den religiösa åt prästen. Kyrkan hade vetat att tillägna sig brorslotten i det nya undervisningsmaskineriet; en dag i veckan borde anslås till religionsundervisning.⁴⁴ Liss Olof Larsson vände sig dock skarpt mot detta sekulariseringsförsök och framhöll, att ett frånskiljande av religionsundervisningen var ett dödshugg mot folkskolan. Även om motionären med vapen i hand kom för att få

stammade: Have, havom — — Ja, sa kyrkoherden, jag vet inte hur det står i din katekes — Have eller havom betyder här detsamma, det får du säga som du vill — — Äntligen reste sig kyrkoherden, slog ihop boken och sade: Läs er katekes! Den skall vara er vägledare genom livet, i ungdomens och ålderns dagar, i glädjens och sorgens, i hälsan och sjukdomen, ja, i dödsskuggans dal. En och annan har stapplat, men tag emot min förmaning och läs denna er salighetslära, så att ni inte också stapplar på livets väg. Kyrkoherden talade sig rörd, och jag skall aldrig glömma den ängslan, som blickade fram ur de stackars barnens ögon" (A. G. Larsson, Några minnen och intryck från ett fyrtiofem-årigt arbete i folkskolans tjänst. Opubl. manuskript i förf:s ägo).

⁴² (Hedin) 1868 s. 23 ff. Jfr *ibid.*, kap. Framstegspartiet och folkskolan och kap. Samvetstvänet och prästerskapet.

⁴³ SFH III s. 363 ff. — J. A. Lindblom, ärkebiskop, ledamot av 1812 års uppfostringskommitté.

⁴⁴ MAK 1870 nr 101. Om behandlingen av motionen se Melander s. 64 ff.

en dylik lag tillämpad, skulle man komma att trotsa lagen.⁴⁵ Motionen avslogs.

Den till 1870-talet gällande katekesen var den 1810 antagna lindblomska.⁴⁶ Den kom så småningom att anses alltför vidlyftig, och vid 1873 års kyrkomöte beslöt man hos Kungl. Maj:t anhålla, att en ny katekes måtte utarbetas. Under diskussionerna förklarade domprosten A. F. Sondén, att han ansåg det ödesdigert att av pedagogiska skäl avvisa en bekännelsetrogen lärobok. Biskop C. H. Rundgren undrade dock, om inte just vid bedömandet av en lärobok för barn de pedagogiska skälen borde få stort utrymme. År 1875 uppdrogs åt ärkebiskop A. N. Sundberg, biskop E. G. Bring och seminarierector W. Norlén att utarbeta den nya katekesen. Den stadfästes 1878. Mot delar av det nya katekesförslaget reserverade sig Norlén. Han betecknade det som en handledning i skrymteri, att varje barn skulle utan att stappla göra en personlig bekännelse: "Jag kallas kristen, emedan jag — — med församlingen tror och bekänner Kristus vara min Frälsare och Saliggörare". Vilken föreställning skulle väl de unga få av betydelsen av att tro och bekänna, när de av katekesen fick lära sig, att de redan var trogna bekännare? Norlén var en betydande pedagogisk auktoritet,⁴⁷ och hans kritik bidrog till att ge den nya katekesen ett kyligt mottagande. Allt som kunde tilltala barnasinnets var sorgfälligt bortrensade som överflödigt, och kvar stod "ett behårt skelett av ortodoxa formler".⁴⁸ 1878 års normalplan för rikets folkskolor bestämde, att alla stycken i den nya katekesförklaringen skulle läsas i folkskolan. Men striden om kristendomsundervisningen kom att fortsätta i press och lärarsammanslutningar, vid riksdagar och kyrkomöten.

1889 års normalplan tog ingen hänsyn till protesterna mot katekesens dominerande plats i undervisningen. Katekesen skulle läsas "med den antagna utvecklingen".⁴⁹ I sin vidräkning med denna normalplan kallade A. Dalin detta för ett brott mot barnanaturen.⁵⁰

⁴⁵ 1870, AK III s. 27 ff.

⁴⁶ Se Hall, Katekeser av och efter Luther. ASU 74 s. 76 ff.

⁴⁷ Om W. Norlén se F. Lundgren, Wilhelm Norlén. 1899. — Dödsruna över W. Norlén av O. Bejbom i SvL 1896 s. 634 f.

⁴⁸ SFH III s. 370 ff.

⁴⁹ 1889 års normalplan s. 16.

⁵⁰ SvL 1889 s. 392.

Redan föregående år hade överstyrelsen för Stockholms folkskolor tillsatt en kommitté för att granska och omarbota kursplanen för stadens folkskolor. Kommittén uttalade i fråga om katekesundervisningen den önskan, att den s. k. utvecklingen inte borde läras utantill utan endast begagnas som kommentar till Luthers lilla katekes. Överstyrelsens beslut överklagades av bl. a. seminarieadjunkten F. Lundgren: förslaget stred mot normalplanen.⁵¹ Genom Kungl. Maj:ts utslag upphävdes också det nya förslaget till plan för kristendomsundervisningen. Katekesen skulle inläras i sin helhet.⁵² Den som bar ansvaret för att katekesutanläsningen på detta sätt blev mer än någonsin befast, var dåvarande chefen för eklestistikdepartementet Gunnar Wennerberg. I ett brev till S. A. Hedlund motiverade han sin åtgärd: "Det fordras form på allting".⁵³

Fridtjuv Berg betecknade katekesfrågan som en *stor* fråga, eftersom arbetet med utantilllärandet av katekesen tog så mycken tid i anspråk.⁵⁴

Pedagogiska invändningar mot katekesutanläsningen. Det var två framträdande pedagogiska reformsträvanden, som på 1890-talet rörde sig på religionsundervisningens område.⁵⁵ De var skilda till sina utgångspunkter men samverkade och ledde till samma praktiska resultat.

Den ena av dessa strömningar utgick från den gängse kristendomsundervisningens brister i pedagogiskt avseende; man tog inte tillräcklig hänsyn till barnet. Man framhöll, att undervisningen

⁵¹ SvL 1890 s. 22.

⁵² Ibid. s. 413 f. — Jfr tre artiklar av (FB) i SvL 1890: Katekesläsningen s. 424; De nya kristendomskurserna vid Stockholms folkskolor s. 113 f och Katekesen skall genomgå i sin helhet s. 413 f.

⁵³ SFH III s. 379.

⁵⁴ 1902, AK III: 35 s. 20.

⁵⁵ Jfr (FB), "Undervisning i kristendomen", SvL 1894 s. 655). — Melander gör en mera differentierad analys och urskiljer i diskussionen om religionsundervisningen i Sverige en teologisk, frikyrklig linje (Henschen, Byström och Waldenström), en radikal linje (Hedin, Branting och Kjellberg), en annan teologisk linje (Fehr, Fries och Söderblom), en pedagogisk linje (Rudenschöld, A. Berg och F. Berg med påverkan utifrån av Rousseau, Pestalozzi och Diesterweg) samt ytterligare en teologisk linje, en officiell kyrklig linje (G. Billing, von Schéele och E. Billing) (Melander s. 130 f).

bibehållit den systematiskt teoretiska och abstrakta utformning, som den haft under ortodoxiens glansdagar. Denna karaktär hade den dock kunnat behålla, endast så länge den uteslutande legat i teologernas händer. I och med att lärarna börjat känna sig som uppfostrare i första hand, hade de upptäckt, att det abstrakt-teoretiska inte passade barnanaturen, utan att det företrädesvis krävdes en undervisning av konkret-historiskt slag. Detta betraktelsesätt hade också trots segt motstånd mer och mer vunnit terräng. Katekesen hade fått maka åt sig för att lämna något litet rum åt bibliska historien.⁵⁶

På 1890-talet hade man enligt Fridtjuv Berg i detta avseende kommit så långt, att de bibliska berättelserna officiellt tillerkändes t. o. m. en något högre rang än katekesen. Det återstod dock fortfarande mycket, innan detta erkännande i ord också blev handling. I de flesta fall var det nästan bara till skenet, som katekesplugget fått ge vika; det doldes ofta under bibliska historiens förklädnad. Ett av de svåraste hindren låg i den omständigheten, att man fortfarande i vida kretsar överskattade den systematiskt-teologiska kunskapens betydelse i religiöst och etiskt avseende. Man hyste ingen riktig tilltro till en undervisning, som byggde omedelbart på bibelns berättelser. En rätt kristlig bildning måste, tycktes man mena, ovillkorligen bäras upp av en fast dogmatisk lärobyggnad. Det var det enda, som kunde ge stadga åt den vuxnes tro. Så länge detta betraktelsesätt kvarstod orubbat, sade det sig självt att det pedagogiska kravet på en konkret historisk kristendomsundervisning inte kunde komma till sin rätt.⁵⁷

Även i andra europeiska länder hade det länge ansetts vara folkskolans huvudsakliga uppgift att meddela katekeskunskap. Pestalozzi hade klandrats för att ha försummat det enda nödvändiga, nämligen katekesen. Då han började den verksamhet, som så småningom skulle omskapa grunden för folkundervisningen, hade han efter åtskilliga svårigheter fått tillstånd att söka förverkliga sina idéer som underlärare vid fattigskolan i Burgdorf. Den ordinarie läraren vid denna skola hade varit en mästare, sådan

⁵⁶ SFH III s. 379 f. — I Granskning af läroböcker för folkskolan 1887 granskas 26 läroböcker i biblisk historia.

⁵⁷ (FB), "Undervisning i kristendomen." SvL 1894 s. 655.

han den tiden skulle vara: han hade sulat sina skor och pluggat heidelbergerkatekesen i barnen och därmed basta. Om hans biträde hade det däremot snart blivit ett livligt diskuterande i stugorna. Barnen hade visserligen hängt efter honom, men han försummade att inpränta katekesen, och det kunde inte anses rätt bland kristna människor. Husfäderna hade kommit överens om att den nya skolmästaren inte skulle få göra några provstycken på deras barn. Pestalozzi hade fått lämna skolan.⁵⁸

Berg ansåg, att denna händelse var symbolisk och profetisk. Pedagogikens historia under de senaste hundra åren hade i huvudsak varit berättelsen om hur Pestalozzis grundåskådning lagt hela uppfostringsområdet under sitt välde. Det ena slaget av skolor, det ena undervisningsämnet efter det andra hade måst böja sig under de krav, som han uppställt: att barnets natur skulle vara den bestämmande normen för uppfostran. Men ett område hade i det längsta ansetts för heligt, för att han där skulle få sätta sin fot. Det var kristendomsundervisningen.⁵⁹

Detta ämne profanerades dock enligt Berg inte genom att pedagogiseras, dvs. genom att avpassas efter barnets mottaglighet och behov. Det innebar endast, att lärarna följde Kristi anvisning, då han underlät att säga sina lärjungar vad de ännu inte kunde förstå, samt Pauli anvisning, då han talade om skillnaden mellan mjölk och stadig mat. Skulle inte ett barns undervisare vara berättigade eller rättare sagt förpliktade att göra på samma sätt? Var inte kristendomsundervisningen till för barnets skull, liksom sabbaten var till för människans, och inte tvärtom?⁶⁰

Signaturen Axel B. i Svensk Läraretidning framhöll, att man inte ägde tillräcklig kunskap om barnets natur och att inte ens de stora tänkarna på pedagogikens område varit ense, då det gällde religionsundervisningen. Ett pedagogiskt betraktelsesätt kunde alltså ifrågasättas.⁶¹

⁵⁸ (FB), Kristendomsundervisningen och pedagogiken SvL 1890 s. 31.

⁵⁹ Ibid. s. 31.

⁶⁰ Ibid. s. 31 f. — Se Tal av FB vid valmöte, anordnat av Stockholms arbetarkommun 24/9 1905. Ped skr 86 s. 21 f.

⁶¹ Sign. Axel B., Religionsundervisningen pedagogiserande. SvL 1892 s. 551 f. Axel B = Axel Blomquist, verksam medlem i föreningen Folkskolans vänner (Tor Berg till förf.).

Dessa invändningar, replikerade Berg, sade ingenting annat än att pedagogiken var en erfarenhetsvetenskap. Man kunde på ett för alla bindande sätt bevisa, att vinkelsumman i en triangel var två rätta, men det gick inte att på samma sätt bevisa, att t. ex. katekesutanläsningen skadade den religiösa bildningen. Det fanns ingen ofelbar pedagogik eller pedagog. Att se en fråga ur uppfostringsynpunkt var inte att bedöma den efter paragrafer eller genom citat från Comenius, Rousseau, Pestalozzi och Spencer; det skedde genom att se den i ljuset av sin egen personliga erfarenhet av barn. All pedagogisk bevisning var i sista hand en vädjan till denna erfarenhet. Den som inte ville eller kunde betrakta verkligheten på ett fördomsfritt sätt, skulle inte kunna övertygas om en enda uppfostringsanning.⁶²

Axel B. framhöll vidare, att de stora tänkarna på pedagogikens område visat, att uppfostrarens religiösa åsikter hade stort inflytande på hans uppfattning om barnanaturen och dess behov.⁶³ Berg underströk detta men ville ändra uttrycket stort inflytande till *alltför* stort inflytande. Om så betydande pedagogiska iakttagare som Rousseau och Spencer gjort sig skyldiga till väsentliga förbiseenden, berodde detta just på att de i vissa frågor satt sina personliga meningar i första rummet och barnanaturen i det andra. Vilka missgrepp man på så sätt i största välmening kunde begå, visade ingen bättre än den i många avseenden klarsynte August Herman Francke. Han och hans efterföljare var varnande exempel på vart det kunde leda, då man gjorde läroämnet till den bestämmande auktoriteten i stället för att låta det vara vad det borde: ett medel, som skulle tjäna barnens utveckling.⁶⁴

En del tidningar hade stämplat hela religionsundervisningen som ett fördumningsmedel, som helt och hållet borde bannlysas, medan andra röster betecknat denna undervisning som en förberedelse för konfirmationsskolan, som en tjänarinna åt kyrkan.⁶⁵

Ingen av dessa båda motsatta åsikter var enligt Berg pedagogiskt hållbar. Vid ett möte 1892 inom Stockholms folkskolläraryörening

⁶² FB, "Religionsundervisningens pedagogiserande". SvL 1892 s. 564.

⁶³ Sign. Axel B., Religionsundervisningen pedagogiserande. SvL 1892 s. 551 f.

⁶⁴ FB, "Religionsundervisningen pedagogiserande". SvL 1892 s. 564.

⁶⁵ FB, Lärdomar från halfsekelfesten. SvL 1892 s. 487.

frågade han i ett föredrag, vilka lärdomar, som kunde hämtas vid folkskolans halvsekeljubileum. Han fann, att en hörde samman med det svårlösta spørsmålet om religionsundervisningen. En del människor ansåg det vara folkskolans mål att forma och förutbestämma. Enligt denna uppfattning skulle i barnen ingjutas den ena eller andra fullt färdiga övertygelsen, naturligtvis den åsikt, som var ofelbar, dvs. den som vederbörande själv ägde. Det var i synnerhet på det religiösa området, som dylika anspråk gjorde sig gällande.⁶⁶

Berg hade här en annan uppfattning. Det måste vara en plikt för varje uppfostrare att inte försöka det psykologiskt orimliga att bibringa ett barn en fullt färdig och utpräglad teologisk uppfattning. Varje människa borde ha en livsåskådning, men denna kunde inte stoppas eller droppas in i henne utifrån; den måste växa fram inom henne själv. Detta var en naturlag, som man inte kunde komma förbi. Ett barn med en fullt utpräglad livsåskådning skulle vara ett andligt monstrum; en uppfattning som var mer än ett påtaget skal, kunde uppstå först på ett senare stadium. Undervisningen kunde ge materialet härtill men också bara materialet. Att utvälja detta material och att finna den form, vari det kunde tillföras barnet, det var inte en sak för de stridande religiösa eller antireligiösa partierna utan för uppfostrarna.⁶⁷

Fridtjuf Berg trodde, att om lärare och föräldrar fick avgöra denna sak i lugn och ro — han förutsatte, att också de naturligtvis skulle förmå sig själva att se frågan som ett uppfostringsproblem — skulle man komma fram till en lösning, som tillfredsställde barnets intresse och inte kränkte någon annans uppfattning. Därmed skulle en hotande fara för folkskolans framtid i Sverige vara undanröjd. Nödvändigheten av religionsundervisningens pedagogiserande ansåg han som den viktigaste reformen, då det gällde skolans inre arbete.⁶⁸

Teologiska invändningar mot katekesutanläsningen. Den andra av de två reformströmningarna på kristendomsundervisningens

⁶⁶ Ibid. s. 487.

⁶⁷ Ibid. s. 487.

⁶⁸ Ibid. s. 487.

område var att finna bland de liberala teologerna. Också hos dem hade synpunkter gjort sig gällande, som flyttade tyngdpunkten över från tanken på ämnet som sådant till hänsyn till vad barnet behövde för sin harmoniska utveckling.⁶⁹

En representant i Sverige för denna åskådning var pastor primarius i Stockholm Fredrik Fehr.⁷⁰ Den likgiltighet och avoghet mot kristendomen, som man såg så många bevis på och som gick sida vid sida med "spiritistiska, teosofiska och andra vidskepelse samt med den utilistiska och socialistiska religionsfientligheten", måste enligt Fehr stå i något sammanhang med skolans religionsundervisning. Denna var byggd på ett dogmatiskt system från 1600-talets lutherska teologer. Barnen tvingades genom skolans auktoritet att tillägna sig en mängd läroformler, som snart inte skulle vara annat än ett dött kapital, "nedmyllat i glömskans sandöken". Men än värre fann Fehr det, att ungdomen på detta sätt fick en skev föreställning om kristendomen själv; det bildades en mur, som hindrade många tillträde till "evangeliums kosteliga källa". Så uppammades det växande släktet i ett slags gottköpskristendom, som visserligen var lätt vunnen men som också lätt gick förlorad. En första kraftig vindstöt från den skarpa kritiken eller den hårda verkligheten var tillräcklig att störta hela byggnaden. Med den dogmatiska bundenheten följde bristen på enkelhet och praktisk tillämpning. I stället för att efter Kristi egen anvisning nöja sig med några enkla och klara, även för barnasinnets fullt tillgängliga grundsanningar invecklade man det hela i ett dogmatiskt system, som grumlade den evangeliska renheten och försvagade dess kraft. I religionsundervisningen borde Guds rikes idé på ett för barnen begripligt sätt komma fram i berättelser om fromma män och främst om Kristus, kring vilken allt skulle samla sig. Fehr citerade Luther: icke högtravande eller spetsfundigt utan enkelt och lättfattligt.⁷¹

Berg delade dessa synpunkter. Med Fehrs tankar hade man gått över "från teorien till lifvet, från ordformlerna till sinnelaget, från

⁶⁹ SFH IV s. 403.

⁷⁰ Om Fehr se Fries, Fredrik Fehr.

⁷¹ Fehr i SvL 1891 s. 394 f.

rättrogheten till tron.”⁷² Det var ett ord i rätt tid. Att ställa sig vid sidan av tidens ström och bryta staven över den, det kunde vara bekvämt, men det invercade inte i minsta mån på strömmens riktning. Den som ville detta, han måste söka förstå den utveckling, som han stod i och se som sitt mål att understödja de goda krafter, som överallt arbetade på djupet. Fehr tillhörde detta slag av människor. Den svenska allmänheten hade nästan helt och hållet vant sig av med att från kyrkligt håll höra något annat än de traditionella beskärnelserna och fördömelserna.⁷³ Berg var gripen av att bland prästerskapet finna en man, som i en så ömtålig fråga som kristendomsundervisningen kunde ”bjuda pygméerna trots.” Fehr dog 1895, och Berg sörjde medkämpens bortgång; då han skrev Fehrs dödsruna måste han ”långa stunder . . . för gråt lägga pennen åsido”.⁷⁴

Religionsfriheten och skolan. I det svenska samhällsskicket var religionsfrihetens grundsats fastslagen i 1809 års regeringsform. Om man inte kränkte andras rätt, hade var och en frihet att leva sitt eget religiösa liv, inte bara i känsla och tanke utan också i förkunnelse och handling. Det var därför viktigt att finna ett rätt svar på frågan, om det var förenligt med religionsfrihetens grundsats, att staten genom de offentliga skolorna meddelade kristendomskunskap.

Fridtjuv Berg betraktade religionsfrihetslagen som ett av den historiska utvecklingens mest dyrköpta men också mest dyrbara förvärv. Det var Sveriges största världshistoriska mission att i sin mån bana väg för ett allmännare erkännande av denna grundsats.⁷⁵

⁷² (FB), ”Undervisning i kristendomen”. SvL 1894 s. 655. — FB framhöll, att Tegnér konsekvent skilt mellan det dogmatiska eller kristendomen som en begreppskunskap och det religiösa eller kristendomen som känslö- och viljeliv. Tegnér hade ofta och med synnerlig skärpa uttalat sig om katekesläsningen i folkskolan. Han ansåg inte den religiösa bildningen befrämjas i någon verksam grad med ”vår usla Lutherska katekes”, som inte innehöll något annat än ”den torraste, orimligaste dogmatik”. Cit. i FB, Tegnér och skolan. SvL 1896 s. 674.

⁷³ (FB), Fredrik Fehr. SvL 1891 s. 393 f. — Jfr nekrolog av FB över Fehr i kalendern Svea 1895.

⁷⁴ BK VII s. 10.

⁷⁵ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 784.

I flera länder i Europa debatterades religionsundervisningen lidelsefullt. På många håll hade på grund av detta skolan blivit en lekball för olika grupper. Man kan hänvisa till striderna mellan de katolska, reformerta och lutherska kyrkosamfundet i Tyskland, mellan högkyrkan och lågkyrkorna i England och mellan de kyrkligt inställda och de voltairianska fritänkarna i Frankrike och Belgien. Under intrycket av dessa strider hade den tanken uppstått, att man skulle kunna åstadkomma en kompromiss, som gick ut på att skilja religionsundervisningen från den offentliga skolan och förlägga den till hemmen, i själva verket alltså till de olika kyrkosamfundet.⁷⁶

Berg betecknade detta som en kyrkopolitisk nödvändighet, inte en pedagogisk.⁷⁷ Ur uppfostringssynpunkt måste ett frånskiljande av skolans religionsundervisning betraktas som något konstlat, som ett slags stympning. Det naturliga måste vara, att man i den allmänna skolan inte undanhöll barnet några av de bildningselement det på varje stadium behövde för sin utveckling, således inte heller de religiösa. Endast synnerligen tvingande skäl kunde rättfärdiga en avvikelse från denna grundsats.⁷⁸

Krav på befrielse från religionsundervisningen. Sverige hade varit någorlunda förskonat från de slitningar, som diskussionerna i denna fråga förorsakat utomlands. Enligt 1873 års dissenterlag hade föräldrar av s. k. främmande trosbekännelse rätt att fordra, att deras barn blev befriade från den offentliga skolans religionsundervisning. Denna rätt tillkom judar, katoliker och metodister, vilka bildade av staten erkända samfund vid sidan av statskyrkan, men inte missionsförbundare och baptister, som formellt stod kvar. Baptistledaren Jakob Byström gjorde sig till tolk för denna uppfattning och framhöll i en riksdagsmotion 1903, att många föräldrar för denna saks skull sände sina barn till folkskolan med motvilja eller rent av vägrade att göra det.⁷⁹ Undervisningen i skolan grundade

⁷⁶ Om religionsundervisningsproblemet i Tyskland se Paulsen II s. 83 ff.

⁷⁷ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 784.

⁷⁸ FB, Lärdomar från halfsekelfesten. SvL 1892 s. 487.

⁷⁹ År 1902 underlät en lantbrukare i Flädie att sända sina barn till folkskolan, då han ansåg dess kristendomsundervisning strida mot hans egen religiösa övertygelse. Den s. k. flädieaffären rönt i pressen och på liberalt håll stor uppmärksamhet (Salqvist 1947 s. 126).

sig inte uteslutande på kristendomens huvudurkund, bibeln, utan på statskyrkans bekännelseskriterier.⁸⁰

På frikyrkokonferensen 1905 behandlades i flera föredrag frågor, som rörde frikyrkornas frigörelse från statskyrkligt beroende.⁸¹ Många frikyrkliga ansåg, att deras barn inte borde besöka skolor, där undervisningen hade statskyrklig färg; samhällets gemensamma och av alla underhållna skolor borde inte få tjäna en religiös riktning, som stred mot deras egen.⁸²

Tanken på befrielse från skolans religionsundervisning togs också upp från statskyrkligt håll.⁸³

De frikyrkliga och statskyrkliga kraven möttes av ännu längre gående önskemål från rationalistiskt håll. Dessa senare önskemål delades av personer inom olika politiska partier, det konservativa lika väl som det liberala, men framför allt inom det socialdemokratiska. Branting menade, att kristendomsundervisning inte borde få förekomma i skolan.⁸⁴

Berg trodde, att om detta sekulariseringsproblem en gång skulle bli brännande på allvar, skulle det främst komma att ske på initiativ från det socialdemokratiska partiet. Han sade sig bedöma detta partis ställning till kristendomsundervisningen inte i egenskap av politisk motståndare till socialdemokraterna utan uteslutande i egenskap av människa och lärare. Man borde inte skära en omfattande folkrörelse över en kam, och man skulle inte döma dess framtid efter de yttringar den under ett visst skede kanske endast tillfällighetsvis tog sig. Men inom dåtidens socialdemokratiska arbetarparti ansåg sig Berg finna en starkt utbredd strömning, som var

⁸⁰ MAK 1903 nr 137. Byström hemställer där, att katekesens fjärde och femte huvudstycken måtte utgå från folkskolans och de allmänna läroverkens undervisningsplaner.

⁸¹ Se Handlingar vid frikyrkokonferensen 1905 s. 3 f.

⁸² Ibid. s. 17, ett föredrag, betitlat Lärobok för kristendomsundervisningen.

⁸³ Salqvist 1947 s. 110.

⁸⁴ Tingsten 1941 s. 299. — I en resolution antagen av Socialdemokratiska förbundet i Malmö 1888 krävdes, att all religionsundervisning skulle fullständigt borttagas från alla offentliga skolor. I genomsnitt två nummer av tre av Social-Demokraten för år 1888 innehöll kritik av kyrkan, prästerna och kristendomsundervisningen (Richardson s. 366).

fientlig mot all religion och särskilt mot kristendomen. Om denna strömning skulle hålla i sig och kanske bli ännu starkare och socialdemokraterna vinna terräng, vilket han inte betvivlade, var det ganska troligt, att man från detta håll förr eller senare skulle komma med yrkanden om rätt även för de kristendomsfientliga att få sina barn "befriade" från skolans religionsundervisning.⁸⁵

Ifall frågan om föräldrarätt i detta avseende en gång väcktes på allvar, måste den komma att tillerkännas alla. För var och en var ju hans egen livsåskådning den enda riktiga; i den ville han ha sina barn uppfostrade för att de enligt hans uppfattning skulle bli lyckliga. Hade man medgivit denna föräldrarätt i princip, fick man också ta konsekvenserna. Den slutliga lösningen skulle då bli, att den offentliga skolan inte alls fick befatta sig med religionsundervisningen; den skulle strykas från schemat. Som skolman uttalade sig dock Berg som framhållits bestämt emot detta.

Vid en offentlig skola kunde det inte råda samstämmighet i religiöst avseende mellan ledning, lärare och föräldrar. Detta problem kunde inte lösas, menade han, genom att lärare som hyste en avvikande uppfattning avlägsnades eller genom att föräldrar som kände sig missnöjda visades åt annat håll. Den samstämmighet i religiöst hänseende, som kunde vara möjlig att åstadkomma vid en privatskola, var omöjlig att uppnå i en offentlig skola. Berg gav ett exempel på hur det kunde vara: ett hem höll sig t. ex. till Evangeliska fosterlandsstiftelsen, ett annat till Bibeltrogna vänner, ett tredje till Svenska missionsförbundet, ett fjärde till baptisterna, ett femte till metodisterna, ett sjätte till dem som ansåg, att religion och religionsundervisning är dumheter och vidskepelse osv. Inte sällan hände det, att modern tillhörde en riktning och fadern en annan. Om nu alla ville ha sina barn införda på sin särskilda väg, hur skulle det då kunna undgås, att många föräldrar kom att känna sig kränkta i sin rätt att bestämma om den religiösa riktning, i vilken efter deras mening deras egna barn borde ledas, och hur skulle det kunna förhindras, att det uppstod svåra slitningar mellan skolan och föräldrarna av denna anledning?⁸⁶

⁸⁵ FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 786.

⁸⁶ FB, Religionsundervisningen i folkskolan. SvL 1915 s. 202. — Dessa syn-

Uppfostraren och barnets religiösa åsiktsbildning. Det kunde synas, som om man endast hade att välja mellan två möjligheter: å ena sidan att uppge lärarnas och föräldrarnas rätt, å andra sidan att avstå från varje tanke på enhetlig nationell samuppfostran.

Ingenting hade enligt Berg under diskussionerna i denna fråga förorsakat större förvirring än påståendet, att uppfostrarnas rätt skulle vara detsamma som deras egen tanke- och trosfrihet samt att varje begränsning i detta avseende följaktligen var en kränkning av denna frihet. Man fick skilja på lärares och föräldrars bestämmanderätt över sin egen övertygelseständpunkt och över barnens. Liksom lärarnas medborgarrätt inte led minsta intrång genom självbehärskning i fråga om partipolitiska uttalanden inför eleverna, lika litet blev deras religionsfrihet kränkt genom fordran, att de gentemot barnen endast med yttersta varsamhet gjorde bruk av sin lärarauktoritet i fråga om stridiga åskådningar på det religiösa området. Ur lärarnas rätt till religionsfrihet kunde man således inte härleda någon rätt att ge eleverna en agitatorisk religionsundervisning. På samma sätt förhöll det sig med föräldrarna. Det var för Berg påtagligt, att man lätt gjorde sig skyldig till en förväxling av begreppen rätt till frihet för sig själv och anspråk på makt över andra. Den som hade någon erfarenhet om de anspråk, som ställdes på folkskolan från enskilda föräldrars sida, visste att deras krav ofta varken borde eller kunde tillfredsställas. Han gav några exempel. Det fanns föräldrar, som inte tålde, att lärare med sympati berättade om Gustav II Adolf, som för dem endast var "en stor människoslaktare". Somliga ville inte veta av att skolan gav barnen någon föreställning om jordens och den organiska världens utveckling i överensstämmelse med dåtidens naturvetenskapliga tänkande, eftersom den mosaiska skapelseberättelsen enligt deras mening måste utgöra normen för deras och även barnens betraktelsesätt i astronomiska, geologiska och biologiska frågor. Andra återigen protesterade mot att deras barn undervisades om Kristus

punkter framförde FB även i en motion vid 1903 års riksdag (MAK nr 193). Om kristendomsundervisningens behandling i riksdagen se Salqvist 1947 s. 88 ff (tiden 1860—1902) och s. 126 ff (tiden 1903—1919). — Jfr två artiklar av FB i Den Nya Tiden 1890: Religionsundervisning (s. 54 ff) och Religionsfrihet — för barn (s. 101 ff). Kritik av FB:s inlägg av Elna Tenowsk s. 67 ff o. 82 ff.

och kristendomen, då det efter deras uppfattning inte var bevisat eller åtminstone ytterst osannolikt, att Kristus någonsin existerat.⁸⁷

Fridtjuv Berg betonade, att till grund för alla hans uttalanden om religionsundervisningen låg intresset att vid sidan av lärarnas och föräldrarnas rätt hävda barnens som det första och förnämsta.⁸⁸ Sin officiella seger vann denna Bergs psykologisk-pedagogiska linje vid 1903 års riksdag, då kristendomsundervisningens reformering bands vid formeln att motsvara "barnens mottaglighet och behov" — en formel, som sedan ständigt gick igen vid diskussioner, förslag och beslut om folkskolans kristendomsundervisning.⁸⁹

Krav på begränsning av det dogmatiska stoffet. I Tyskland krävde i slutet av 1800-talet även strängt kyrkliga pedagoger en begränsning av de dogmatiska formuleringar och katekesutvecklingar, dvs. förklaringar, som före införandet av bibliska historien utgjorde det enda lärostoffet i kristendomsundervisningen. Man åberopade nu Luthers egna ord och yrkade på att endast de tre första katekeshuvudstyckena, som mera höll sig till "das Allgemein-christliche", skulle närmare behandlas i folkskolan. De båda sista huvudstyckena borde förbehållas konfirmationsundervisningen. Denna uppläggning hade man funnit så berättigad, att den medtagits i skollagstiftningen. Någon katekesutveckling liknande den svenska inpräntades inte i de tyska skolorna. Det ansågs som oevangeliskt att betrakta katekesens systematiska framställning som något självständigt vid sidan av bibelns historiska. Katekesens centrala del, andra huvudstycket, både kunde och skulle ansluta sig till sin källa. Katekesen betraktades här endast som ett slags disposition till bibelns innehåll.⁹⁰

I Sverige hade som nämnts bland andra Olof Eneroth krävt en

⁸⁷ FB, Religionsundervisningen i folkskolan. SvL 1915 s. 220 f. — Jfr Eneroths uppfattning, min framst. s. 50 ff. — FB ansåg, att inte heller ungdomen vid regementena fick göras till föremål för något slags "missionstvång"; det var på lägerplatserna för många tvungna och kommenderade andaktsövningar (1907, AK III: 36 s. 41).

⁸⁸ FB, Religionsundervisningen i folkskolan. SvL 1915 s. 221.

⁸⁹ Salqvist 1947 s. 278.

⁹⁰ (FB), Kristendomsundervisningen och pedagogiken. SvL 1890 s. 32.

förnyelse av folkskolans religionsundervisning: katekesläsningen borde ersättas med en inlevelse i kristendomens enklaste grundsaningar genom ett studium av Kristi liv och hans egna ord.⁹¹ Ett liknande program kom till synes i en lärobok i kristendom av Siljeström, det djärvaste pedagogiska försök, som denne ansåg sig ha gjort. I brev till S. A. Hedlund sade han sig dock inte hysa något hopp om att boken skulle bli antagen i folkskolan. Där om blev heller aldrig tal.⁹² Fridtjuv Berg betecknade dock denna bok som ett försök i rätt riktning.⁹³

Vid allmänna svenska folkskolläromötet 1888, som bevestades av 1500 deltagare, antogs en resolution där det framhölls, att kristendomsundervisningen borde reformeras så, att den blev mindre dogmatisk och mera religiös och etisk än vad fallet var.⁹⁴

Att med en gång genomföra en så djupgående reform över hela riket var inte tänkbart. Sedan gammalt hade dock huvudstaden haft en särskild folkskolestadga, som var ställd vid sidan av den som gällde för de flesta andra skoldistrikt. Detta gjorde det möjligt att här i mindre skala få till stånd en reform, som gick i den av folkskolläromötet önskade riktningen. Det skedde också, då överstyrelsen för Stockholms folkskolor 1889 fattade beslut om ny kursindelning för kristendomsundervisningen.⁹⁵

I en inlaga av F. Lundgren m. fl. överklagades detta beslut. Uppskjutandet av förklaringen till katekesens båda sista huvudstycken måste grundlägga en farlig brist i barnens kristendoms-kunskap, menade de; uttrycket "den kristna sedeläran" ansågs främmande för normalplanens kursindelningar. Katekesens inträde först på mellanstadiet, sedan bibliska historien blivit genomgången, måste enligt klagoskriften göra barnens kunskap i kristendomens huvudsanningar i hög grad ytlig; det enda man härvid vid katekesläsningen kunde göra var att begagna enskilda berättelser tagna här och där utan historiskt sammanhang.⁹⁶

⁹¹ Eneroth, Om folkskolan III s. 28 f.

⁹² SFH III 368 ff.

⁹³ Salqvist 1947 s. 100 f.

⁹⁴ Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888 s. 163.

⁹⁵ SFH III s. 377 f.

⁹⁶ Jfr Lundgren, Katekesens vanrykte. — Fr. Lundgren (1847—1915), rektor vid folkskolesem. i Sthlm från 1891. Åren 1885—87 redaktör för Folkskolans

På Berg gjorde klagoskriften ett egendomligt intryck. Den däri uttalade åsikten ansåg han ha sin rot i den gamla uppfattningen, att man bäst tillgodosåg barnets religiösa behov genom att så tidigt som möjligt ge det så mycken dogmatisk minneskunskap som möjligt. Detta system kunde vara det bekvämaste både för läraren och eleven, för det gick lätt nog, om man bara på båda sidor höll sig till bokstaven. Men ingenting var till sitt väsen så litet mekaniskt, så rent personligt som det religiösa, och om ingenting annat gällde det i så hög grad, att bokstaven dödar men anden gör levande.⁹⁷

Man hade i klagoskriften enligt Berg visat en ordriktedom, som var stor men inte stor nog att dölja hålen i bevisningen, och han hoppades, att man på denna affär skulle få tillämpa ordstävets "kärt besvär — förgäves".⁹⁸ Kungl. Maj:ts beslut gick emellertid i linje med Lundgrens och hans meningsfränders uppfattning. Genom en bestämmelse 1901 anbefalldes dock endast en mindre del av katekesutvecklingen till utläsning vid Stockholms folkskolor.⁹⁹

Den nya kursindelning, som överstyrelsen för Stockholms folkskolor antog 1889 men som Kungl. Maj:t fann för gott att återförvisa för ny handläggning, var huvudsakligen Fredrik Fehrs verk. Dennes syn på stoffet i kristendomsundervisningen kom främst till synes i "Undervisning i kristendomen i anslutning till Luthers lilla katekes". Författaren hade sökt tillägna sig de senare årtiondenas teologiska forskningar.¹ Det hörde varje tid till, menade han, att med de medel, som stod till buds, söka tränga allt djupare in i det gamla enkla evangeliet och allt mer frigöra det från alla främ-

vän, organ för den kristliga lärarföreningen Svenska folkskolans vänner, vars stiftare han var (SFH III s. 332 o. 340 f).

⁹⁷ (FB), Kristendomsundervisningen och pedagogiken. SvL 1890 s. 32.

⁹⁸ (FB), "Kärt besvär". SvL 1890 s. 22 f. — Jfr (FB), Kristendomskurserna vid Stockholms folkskolor. SvL 1888 s. 157 och SvL 1889 s. 167 samt (FB), De nya kristendomskurserna för Stockholms folkskolor. SvL 1890 s. 113 f.

⁹⁹ Salqvist 1947 s. 95 f.

¹ Den under decennierna kring sekelskiftet 1900 starkast framträdande riktningen inom den protestantiska teologien i Tyskland var ritschlianismen. En grundtanke i Ritschls teologiska uppfattning var, att "den religiösa tron är förtröstan på Gud, icke försanthållande av läror" (S. von Engeström, art. Ritschl i Svensk uppslagsbok). — Om Fehr och ritschlianismen se Aulén s. 348.

mande beståndsdelar. I uppställningen av sin lärobok anslöt sig Fehr, vilket redan titeln angav, till Luthers lilla katekes. Huvudsaken var bibelns egna utsagor, tolkade i sitt historiska sammanhang.²

Berg ansåg, att Fehr genom att ge ut denna skrift kraftigt bidragit till att undanröja ett av de svåraste hindren för en reform av kristendomsundervisningen.³ Men eftersom Fehrs uppfattning ifråga om denna reform ogillades, hade han begärt avsked från sitt medlemskap i överstyrelsen. "Han kunde icke *vika*, blott falla kunde han", kommenterade Berg.⁴

Religionsundervisningens historiska uppläggnings. I likhet med Diesterweg⁵ framställde Fridtjuv Berg kravet, att kristendomsundervisningen inte borde vara dogmatisk utan historisk. Han ville dock utmönstra termerna konfessionslös och objektiv, eftersom båda på grund av sin tvetydighet föranlett missförstånd.⁶ Han avvisade dogmerna för folkskoleundervisningens del av två skäl: det ena var att alla abstrakta lärosatser och system var otillgängliga för barnets fattningsförmåga; det andra, att det låg i dogmens syfte och natur att verka söndrande. Så hade alla gamla katekesutvecklingar verkat. Att kristendomsundervisningen i barndomsskolan skulle vara historisk innebar närmast, att den till största delen borde bestå av berättelser, syssla med personer och händelser. Man borde i görligaste mån 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 det svenska folkets religiösa liv (Wallins psalmbok). Med detta borde det enligt Berg vara nog för folkskolan.⁷

² Fehr, Undervisning i kristendomen i anslutning till Luthers lilla katekes. Förord.

³ (FB), "Undervisning i kristendomen". SvL 1894 s. 656.

⁴ FB, Fredrik Fehr. SvL 1895 s. 256.

⁵ Se t. ex. Diesterweg, Über den allgemeinen Religionsunterricht (I: A. Diesterweg, Ausgewählte Schriften II s. 186 ff).

⁶ Melander 1963 s. 128; Salqvist 1947 s. 279.

⁷ FB, Religionsundervisningen i folkskolan. SvL 1915 s. 221. — Jfr (FB).

Professor R. Kjellén hade sagt, att katekesutvecklingen var "ett slags matsäck" för den svenska bondebefolkningen.⁸ Berg medgav, att Anton Niklas Sundbergs katekesutveckling var ett slags matsäck. Den hade dock varit torr och stenhård för barnen redan 1878, "då den lades i knyter", och den var alltfört lika torr och stenhård. I jämförelse med den var bibelns värld för de små som ett land, som flöt av mjölk och honung. Bibelns ord välldes ännu efter årtusenden fram som ett springande vatten, och de skulle komma att överleva tusentals system och katekesutvecklingar.⁹

Diskussionerna i frågan om folkskolans religionsundervisning mynnade ut i 1919 års undervisningsplan med dess bestämmelser om ämnets behandling. Det betonades där bl. a., att läraren vid sin undervisning borde sorgfälligt undvika allt som kunde verka såsom sårande angrepp på andras åskådning. Det var av synnerlig vikt, att undervisningen i kristendom, utan att den därvid förlorade i allvar och stadga, bedrevs så, att den inte kom i strid med samhällets krav på tankefrihet för de enskilda individerna.¹⁰

Bibliska historiens plats i folkskolan. SvL 1888 s. 149. — Lektor Sven Lönborg polemiserade mot FB i fråga om innebörden av begreppet historisk kristendomsundervisning. Lönborg ansåg, att t. ex. skapelsehistorien, berättelserna om den övernaturliga avlelsen och den lekamliga uppståndelsen skulle behandlas inte som historiska fakta utan som föreställningar hos judarna och den kristna kyrkan och framställas på samma sätt som historieläraren behandlar de underberättelser, som möter i historieundervisningen. De personligheter, som behandlades i religionsundervisningen, skulle skildras med samma respekt för den historiska forskningens resultat, som skedde med avseende på de personer, som den profana historien berättade om (Lönborg, Religionsundervisningen i folkskolan, Forum 1915 s. 78. — Lönborgs övriga artiklar i denna fråga var införda i Forum 1915 s. 89, 177, 185 o. 237. — Uppgifter har även lämnats till förf. vid samtal med Lönborg).

⁸ Cit. av FB i 1915 AK, IV: 59 s. 62.

⁹ 1915, AK IV: 59 s. 62. Till i detta avsnitt angivna källor kan fogas två uppsatser och ett uttalande av FB i de bergska samlingarna i RA. Det gäller en uppsats om Religion och religionsundervisning samt ett uttalande om Religionsundervisning och religionsfrihet, bägge från 1890 samt en uppsats i Katekesfrågan från 1878.

¹⁰ SFH IV s. 445.

2. Modersmålet.¹¹

Modersmålets ställning i folkskolan. Den folkbildning, som fanns före folkskolans uppkomst i de nordiska länderna hade förts vidare från den ena generationen till den andra genom muntlig tradition. Men det som skulle kunna gå vidare genom århundradena på detta sätt, måste vara sådant till sitt innehåll, att det grep känslan och fastnade i minnet. Den traditionella, genom hemmiljön fortplantade bildningen var därför med avseende på både innehåll och form i viss utsträckning poetisk.

I stället för detta hade dock folkskolan, som i det tidigare skedd av sin utveckling var en lankasterskola, kommit att sätta en bildning, som meddelades genom tabeller och för det mesta bestod av mekaniska kunskaper med nyttan som huvudsakligt mål. Under sådana förhållanden var det inte att undra på att många redan av denna orsak blivit motståndare till folkskolan.

I Finland ställde sig Zacharias Topelius avvisande till den rådande skolundervisningen, som han betecknade som opedagogisk, därför att den till hela sin anda var opoetisk. I förordet till "Läsning för barn"¹² liknade han ett ofördärvat barn vid ett stycke grekisk plastik. Det var detta stora antika lugn, som utgjorde "morgonglansen" över barnåren och som gjorde ett så välgörande intryck på den jäktade vuxne. Detta lugn skulle inte störas i förtid. Men hur många föräldrar och lärare fanns det inte, som ej gav sig någon ro, förrän de fört in "ormen i paradiset", förrän de lyckats tända "den för tidiga, allt förhärjande reflexionen". Följ-

¹¹ FB var den främste målsmannen för reformsträvandena på rättstavningsområde från 1880-talet till 1906, då han som ecklesiastikminister utfärdade den "stavningsukas" — på sina håll nära nog betraktad som samhällsomstörtande — varigenom kombinationerna hv, fv och dt försvann, medan f som tecken för v-ljudet ersattes med v. Frågan hade språkliga, pedagogiska, politiska och kultursociala aspekter, som kunde ses ur antingen en kulturdemokratisk synvinkel (J. A. Lundell, E. H. Lind, FB) eller en kulturaristokratisk (T. Wisén, Esaias Tegnéer d. y., H. Hjärne). Rättstavningsfrågan förbigås här, då den behandlats i Husén, Fridtjuv Berg. Folkskollärarkåren och stavningsreformerna, vars källförteckning även upptar tidningsartiklar i denna fråga av FB. — En samling anteckningar, utkast m. m. av FB angående undervisningen i modersmålet och språk finns i RA.

¹² Förord till första upplagan 1865.

den av en dylik brådmogen begreppsodling under en ålder, som av naturen var fantasiens, måste bli att de unga gick ut från skolan som frusna varelser, trötta på livet just som det börjat.

Fridtjuv Berg ansåg dessa ord av "den store barnakännaren och barnavännen" värda alla uppfostrares allvarliga behjärtande.¹³

För att ge den finska folkskolan något av det som Topelius ansåg, att den saknade i sin modersmålsundervisning, skrev han "Boken om vårt land", som snart kom till allmän användning. 1894 tillsattes i Finland en officiell lärobokskommitté, som i likhet med en svensk motsvarighet från 1884 ställde upp vissa grundsatser för undervisningsböcker i olika ämnen. Bland annat hade den finska kommittén funnit behovet av en bra läsebok för folkskolan mycket kännbart. Man sökte dock skjuta undan Topelius' bok. Kommittén ansåg, att en läsebok borde vara fördelad i timpena, och det var inte "Boken om vårt land".¹⁴

Vilka krav ett lands skolmän satte på sina undervisningsböcker, var naturligtvis deras ensak, menade Berg. Men nog tyckte han, att man inom Finlands folkskolevärld ansåg sig ha mycket att välja på, då man kände sig ha råd att av hänsyn till rent metodiska petitesser kasta bort ett sådant poetiskt-pedagogiskt mästerverk som "Boken om vårt land".¹⁵

I Norge hade man i fråga om läseböcker för skolbarn varit gynnsamt ställd. År 1863 utkom "Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet". Seminarierector P. A. Gödecke framhöll i en redogörelse för denna läsebok den fina blick också för de minsta barnens behov, som visade sig i det rika urvalet av naiva och även roliga stycken. Berättelserna betecknades som friska och lika fria från sliskig sentimentalitet som från torr, myndig renlärighet. De verklighetstroga skildringarna från naturen och folklivet berömdes. Boken innehöll poetiskt fullödiga men dessutom enkla och allmänfattliga litteraturprov och ur pedagogisk synpunkt värdefulla stycken ur mytens och den historiska sagans värld.¹⁶ Denna läsebok

¹³ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 101 ff. — Manuskriptet finns i RA.

¹⁴ SvL 1903 s. 306.

¹⁵ FB, Boken om vårt land. SvL 1903 s. 306.

¹⁶ SvL 1890 s. 326; Gödecke, I fråga om ny läsebok för folkskolan (I: Ny svensk tidskrift 1890 s. 83 ff).

tillhörde Fridtjuv Bergs käraste barndomsminnen.¹⁷ Hans inlägg i läseboksfrågan skall beröras senare.

I Sverige hade Erik Gustav Geijer i sin ungdom avgett en ljungande gensaga mot strävandena att upprätta folkskolor, då han trodde sig veta, att den upplysning, som meddelades där, skulle komma att förstöra folkpoesien och sagan. Misstämningen mot folkskolan hade hållit i sig, och det var betecknande, menade Berg, att det var just hos folkdiktningens varmaste vänner, som den tagit sig de starkaste uttrycken.¹⁸

I växelundervisningsskolan skedde de första läsövningarna kring lästabellen, men när klassundervisningen infördes, övergick man till någon av de läseböcker, som utkommit. En läsebok av Siljeström förutsatte, att barnen genast skulle vänjas att återge hela stavelser och ord. Han ville också, att läraren skulle samtala med barnen om det lästa.¹⁹ Metoden möttes av motstånd. Barnens uppmärksamhet avleddes från ljudens rätta återgivande till ordens betydelse, framhöll en tidning för seminarielärare. Barnen fick också ett oriktigt begrepp om skolarbetet, som borde skiljas från fristundernas lek och joller.²⁰

I en läsebok av B. C. Rodhe fick dock många vad de sökte. Där förekom i början av andra årskursen ett stycke med ord som ogenomträngligheten, salpetersjuderierna, underverksförrättaren och åtkomsthandlingarne.²¹ Under den stavningsexercis, som härvid förekom, hade poesien svårt att få rum.

Helena Nyblom gav i sin sagosamling "Det var en gång" en skildring av skolmästaren, "den gamla pluggtrallens man". Denne betecknade en pojkes estetiska intresse som en barnsjukdom, som säkert gick över liksom mask; han skulle nog prygla ut det ur pojken, och "så slog han honom med linjalen, så att det sved". Större förståelse visade inte heller lärarinnan, "en mamsell med ben i näsan".²²

¹⁷ FB, I fråga om en ny läsebok för folkskolan. SvL 1890 s. 326.

¹⁸ FB, Om folkpoesien och dess betydelse för folkuppfostran. SvL 1900 s. 734. — Utkast till denna uppsats finns i RA.

¹⁹ Siljeström, Läsebok s. 7 f.

²⁰ SFH III s. 387 f.

²¹ Se B. C. Rodhe s. 33 ff o. 41 f.

²² Nyblom s. 184 f.

Lärarna i folkskolan hade en religiös, inte sällan pietistisk förankring, och som bakgrund till deras bristande intresse för den estetiska sidan av modersmålsundervisningen får man se lärarens kamp mot synd och flärd. Detta kom fram vid det allmänna nordiska skolmötet i Kristiania 1885, där man bl. a. behandlade frågan "Hvad har man vid uppfostran och undervisning i våra dagar att iakttaga, på det att ungdomens känsla och fantasi må erhålla helosam näring och utveckling?" Från svensk sida protesterade flera lärare mot alla diktade berättelser, alla sagor och fabler; lögn och lögnhistorier, sade man, kunde omöjligt väcka sunda känslor.²³

I teorien var det väl ingen som bestred, att fantasilivets utveckling hade betydelse för barnet, något som för övrigt varje pedagogiskt arbete betonade. Men vanligen hade det stannat vid allmänna fraser. Så snart det blev fråga om praxis, återgick man till den gamla uppfattningen, att poesien var obehövlig. Man ansåg inte sällan, att fantasien i grunden var en makt, som det gällde att hålla tillbaka, så att den inte blev en fara för moralen och den praktiska dugligheten.²⁴ Även skolans myndigheter betraktade länge barnets fantasi med misstroende och försummade och t. o. m. motarbetade sådant som kunde ge den näring.²⁵

Tanken på att tillgodose de estetiska behoven hos folkskolebarnen hade vanligen avvisats av hennes målsmän som ren dårskap, framhöll Berg. Folkskolan hade måst begränsa sig till det strängt nödvändiga; vad därutöver var, det var av ondo. Litet sång, mest av religiös och patriotisk syftning; litet teckning, mest av geometriskt slag — med detta hade det fått vara nog. Poesi, musik och konst var nog bra, men folkskolans barn kunde och borde inte utbildas till skönandar.²⁶ "Vad har folkets barn med landets litteratur att beställa", utropade författaren till artikelserien "Tidslyten".²⁷

Det krävdes mycket arbete för att stärka modersmålets ställning

²³ Beretning om det femte nordiske skolemöde s. 146 ff; Linder, Våra barns fria läsning s. 15 o. 55.

²⁴ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 110 f.

²⁵ FB, Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 815.

²⁶ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 59.

²⁷ Se min framst. s. 152 not 30.

i folkskolan och för att fördjupa dess innehåll, dvs. bereda rum för poesi, sagor och litteratur.

Bergs bildningsmål och modersmålsundervisningen. Modersmålsundervisningens syfte var för Fridtjuv Berg beroende av hans allmänna bildningsmål. Han var övertygad om att folkskolans undervisning inte var harmoniskt bildande; den gav intryck av något ensidigt och förkrympt.

Att det estetiska momentet måste få en större plats i modersmålsundervisningen, gav Berg en psykologisk motivering. Både minnet och begreppet å ena sidan och känslan och fantasien å den andra hade samma grundmaterial, nämligen förnimmelserna och föreställningarna. Båda kom till stånd genom föreställningarnas förknippande med varandra. Men reglerandet av föreställningskedjan hade olika ändamål. Å ena sidan kunde strävandet vara att låta föreställningarna förknippa sig så, att det individuella och säregna trädde tillbaka, medan däremot det allmänna och gemensamma kom till synes; det man då ville ha fram var ett begrepp, som omfattade alla iakttagna företeelser. Å andra sidan kunde strävandet vara att låta föreställningarna förknippa sig med varandra så, att de säregna dragen framträdde och smälte samman till en individuell, i alla detaljer utpräglad bild. Den förra av dessa processer, den abstraherande och satsformande, var huvudsakligen vetenskapsmannens; den andra däremot, den konkretiserande och bildformande, var konstnärens.²⁸

Båda dessa verksamheter var enligt Berg grundade i människonaturen och oundgängliga för alla människor. Det logiska tänkandet lämnade inte känslan oberörd, men en långt starkare förmåga att gripa människans känsloliv hade den konkreta bilden. Både vetenskapens och konstens begynnelse gick visserligen tillbaka till den gråaste urtid, men konsten hade alltid haft ett betydligt försprång; poesien hade spelat en tidigare och större roll i mänsklighetens utveckling än vetenskapen.²⁹

Det var Fridtjuv Bergs uppfattning, att om man betraktade den dåvarande folkskolan, fick man intrycket, att den till hela sin

karaktär var mer inriktad på minne och begrepp än på känsla och fantasi samt att poesien hade en ställning, som rakt inte var någon hedersplats. Han hänvisade till att Topelius med skärpa uppträtt mot den pedagogiska riktning, som satte som sitt mål en teoretiserande ungdom och inte en poetisk.³⁰

Bergs tankar om hur bilden och sagan väcker känslor och föreställningar till liv hos barnet kommer fram i en artikel om Selma Lagerlöf, där han berörde frågan om den konstnärliga ingivelsen. Hos en diktare kunde det dröja länge, innan alla stridiga intryck smält samman och ordnat sig till bilder, som stod klara och levande för hans fantasi. De hade växt fram inom honom, och han hade haft att antingen godkänna och uppteckna dem eller också att ogilla och visa dem tillbaka.³¹ Man kunde ställa frågan, vad detta hade med vanliga människor att skaffa. En sådan var väl ändå ingen fantasivarelse. Berg ansåg emellertid, att just detta var fallet; "annars vore vi helt enkelt inte människor". Alla mottog intryck av verkligheten; hos alla förknippades de mottagna intrycken på något sätt med dem som förut fanns i människans själ. Detta skedde på så sätt, att intrycken genom fantasiens hjälp smälte tillsammans till mer eller mindre levande bilder. Hos alla människor väckte dessa bilder de känslor, som ensamma kunde driva till handling. Skillnaden var bara den, att vardagsmänniskan var fantasimänniska och diktare i mycket mindre grad än de som man vanligen gav dessa namn.³²

Undervisningens historia visade enligt Berg, att man trott att känslor och föreställningar kunde mekaniskt överföras från den ena till den andra. Under årtusenden tycktes man ha föreställt sig, att känslor kunde framkallas genom förmaningar och att föreställningar kunde inpräglas genom föresägning. Språket självt hade en bättre förklaring, då det använde de bildlika talesätten "uppväcka" och "framkalla". De bilder, som uppstod i en människas själ och tog sig form i ord, åstadkom att liknande bilder väcktes, där de förut slumrat. Om man angående människans själsliv ville

³⁰ Ibid. s. 101 f.

³¹ FB, Selma Lagerlöfs femtioårsdag. SvL 1908 s. 1048. — Jfr S. Lagerlöfs skildring av hur en saga kommer till i "En saga om en saga".

³² FB, Selma Lagerlöfs femtioårsdag. SvL 1908 s. 1048.

²⁸ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 102 f.

²⁹ Ibid. s. 103 f.

begagna en bild, kunde man säga, att det förhöll sig med människans själsinnehåll som med den jord hon trampade på: det fanns i människan många lager av intryck, längst ut sådana, som hon nyligen mottagit från omgivningen, längre in sådana, som hon samlat under barndomen, och längst in sådana intryck, som hon ärvt från sina förfäder sedan "tusen inom tusen år".³³

Berg bygger här på den s. k. rekapitulationsteorien, som han gång på gång återkom till. Denna var en tillämpning av Hæckels biogenetiska grundlag och innebar, att individen i sin utveckling genomgår samma stadier, som kännetecknat människosläktet under kulturens fortskridande förändringar. Det som skett beträffande vetenskap och konst i mänsklighetens utveckling, gällde sålunda också den enskilda människans.³⁴

Även om man endast höll sig till den tillvaro, som man kom i beröring med dagligen, fann man lätt, att den skulle vara en gåta utan fantasiens hjälp. Även inom denna trånga krets tedde sig livet för människan så svårfattligt, var bevekelsegrunderna så blandade och sant och falskt så sammanflätade, att vid förklaringen av allt detta det analyserande begreppet ensamt måste komma till korta. Men hos vardagsmänniskan var fantasien allt för svag för att på egen hand kunna bringa ordning i företeelsernas kaos. Det hade därför enligt Bergs uppfattning måst bli fantasimänniskornas, de stora skaldesnillenas uppgift att ge en samlad och förenklad bild av tillvaron och därmed också en viktig förutsättning för människan att finna sig till rätta.³⁵

Men därtill kom, att förutom den verklighet, som var, också fanns en annan, nämligen den som borde vara, och denna hörde inte till vetenskapens utan till poesien rike. När det gällde att påverka människans vilja, hjälpte inte begreppsutredningar och inpräglade bud mycket. Det som krävdes, var levande, konkreta mönsterbilder, som människan kände samhörighet med och som därför kunde gripa hennes känsla och komma henne att glömma sig själv för något större och högre. Denna sanning gällde den vuxne och i ännu högre grad barnet, som den konkreta bilden låg ännu närmare. Den upp-

³³ Ibid s. 1048.

³⁴ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 104.

³⁵ Ibid. s. 108.

fostrare, som försakade poesien, försummade ett av de bästa uppfostringsmedel, som stod honom till buds.³⁶

Fantasien var enligt Berg en kraft i människan. Den kunde inte utrotas men väl missriktas. Om man försökte undertrycka den på ett håll, bröt den sig så mycket våldsammare fram på ett annat. Man kunde göra undervisningen torr och begreppsmässig, och följden skulle bli, att den hungrande fantasien sökte sig näring på egen hand. Den skulle också utan svårighet finna den i "gristidningarna" och de dåliga romanerna. Den välmenta trångsyntheten hade här visat sig vara råhetens och fördärvets bästa bundsförvant.³⁷

År 1900 — alltså femton år efter skolmötet i Kristiania, där svenska folkskollärare kallat sagor för lögnhistorier — skrev Berg, att han inte trodde, att diskussionen längre gällde, om dikten i undervisningen var synd, utan om den inte var onödig. Detta var en viktig fråga. Undervisningen skulle naturligtvis inte befatta sig med något onyttigt, allra minst folkskoleundervisningen, som hade så knapp tid sig tillmätt. Att barnen måste lära sig läsa, skriva och räkna, slöjda, sy och laga mat samt få någon kännedom om naturens lagar och företeelser, det var lätt att begripa, och att de hade nytta av kunskaper i geografi och historia kunde också visas utan större svårighet. Men vad skulle de med poesi; vad kunde den göra för nytta? Berg ansåg svaret beroende på den innebörd man lade i ordet nyttigt, och konstaterade, att något var nyttigt då det tillfredsställde ett behov. Gjorde poesien detta? Det svar mänskligheten själv givit, var enligt Berg "ett millionstämmigt dånande ja". Behovet av poesi hade visat sig så djupt rotat i människans innersta väsen, att det i alla tider och hos alla folk krävt sin rätt.³⁸

*Kraven på de litterära momenten.*³⁹ Fridtjuv Berg ansåg, att den pedagogiska verksamheten i långt högre grad än dittills måste söka lära av poesien. Han menade därmed inte, att läroböckerna skulle ha ett mera "poetiskt" språk; det fanns inte något vedervärdigare

³⁶ Ibid. s. 108.

³⁷ Ibid. s. 110 f.

³⁸ FB, Om folkpoesien och dess betydelse för folkuppfostran. SvL 1900 s. 735.

³⁹ Källa: FB, Om folkpoesien och dess betydelse för folkuppfostran. SvL 1900 s. 734 ff o. 770 f.

för en äkta skald än granna fraser.⁴⁰ Det enkelt naturliga kunde mycket väl vara konstnärligt, det uppstyltat högtidliga däremot aldrig.⁴¹ Ingen hade nått högre i skönhet på svenskt tungomål än Runeberg, men ingen hade heller med skoningslösare stränghet brutit staven över svulst och prål. Hos honom var det inte ett fräsande av "poetiska" ord; språket var klart och skarpt "såsom en akvarell av mästarhand". Man hade nog av klingklangpoeternas talesätt i undervisning och läroböcker. Kravet var att tillägna sig skaldens metod, dvs. att låta föreställningarna förknippa sig så med varandra, att de konkreta detaljerna trädde fram och smälte samman efter sin inre samhörighet till en bild.⁴²

Urvalet av föreställningar, av vad som i varje särskilt fall är huvudsak och bisak, utgjorde enligt Berg en grundförutsättning för all undervisning. Varje urval innebar emellertid en större eller mindre avvikelse från den fullständiga verkligheten, vilket innebar en fara, som undervisaren måste vara på sin vakt emot. På grund av att de enskilda iakttagelserna gallrades, kunde det lätt komma med en tendens i spelet, så att resultatet blev något i förväg utformat. Vad man då erhöll, var inte förenklade återgivningar av vad som var utan i stället en framställning av vad som enligt någon viss uppfattning borde vara. Det blev inte realbilder utan idealbilder.⁴³

Till dessa formella krav kom de ännu väsentligare: de som rörde det estetiska innehållet. I bondesamhällets tid hade detta innehåll fått sin utformning i hemmen. Folklivsforskaren L. F. Rääf hade gett skildringar av livet i bondstugorna från den tid, då "saga och sång förlovade vid kvällsbrasans sken den trägna fliten".⁴⁴ Berg sade sig inte vara kritiklös beundrare av "den gamla goda tiden". Men han medgav, att det låg mycket som var sant och vackert i dessa skildringar. Han måste dock konstatera, att böndernas liv genomgått en så gott som fullständig omvandling under 1800-talet.

⁴⁰ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 104.

⁴¹ FB i en diskussion om Konsten och undervisningen i biblisk historia (Sjunde nordiska skolmötet 1895. Mötesberättelsen s. 281).

⁴² FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 104 f.

⁴³ Ibid. s. 106 f.

⁴⁴ Jfr Rääf, Ydre härad IV s. 26.

En av följderna av den industriella revolutionen och den därmed sammanhängande utvecklingen var, att ungdomen berövats sina forna nöjen. Det fanns väl de som menade, att detta var ganska betydelselöst. Nöjesbegäret var grunden till övriga lyten i tiden och borde inte omhuldas utan ryckas upp med rötterna.

Berg ansåg, att detta sätt att resonera visade en "avgrund" av psykologiskt oförstånd. Behovet av livsglädje eller nöje, som han ansåg vara olika uttryck för samma sak, hörde till människans väsen och kunde aldrig utrotas. Men det kunde tillfredsställas på olika sätt, antingen så att människan förädlades eller också så, att hon förnedrades. Det var för uppfostraren inte en fråga, om detta behov skulle tillfredsställas, utan hur det skulle ske. Detta var en fråga av största vikt för den sedliga fostran.

Historien hade visat, att mänskligheten sökt tillfredsställelse för sitt behov av andlig njutning huvudsakligen i upplevelsen av det sköna. Det var en uppgift för fostraren att tillgodose detta behov. Den gamla traditionella hemuppfostran hade på sitt sätt gjort detta. Men då den inte längre fanns i samma utsträckning som förr, vilka var då beredda att ta vid? Det gjorde de offentliga nöjesinrättningarna. Barnens föreställning om nöje blev från början förknippad med nattsudd och uteliv. Berg önskade, "att en stor salt våg komme och sköljde bort hela eländet och lagrade det bland allt det andra kloakinnehållet ute på havets djupaste botten". Han ansåg, att dessa ord inte var starkare än den känsla, som han besjälades av. Vem kunde råda bot på eländet? Svaret blev: skolan. Denna hade fått åtaga sig de uppfostringsuppgifter, som familjen under de nya samhällsförhållandena inte längre mäktade med.

Detta kunde ske i bl. a. skolans modersmålsundervisning. Men hur skulle denna vara beskaffad? Det fanns många som insåg riktigheten i att barnen skulle ha sagor, lek och sång och att de borde få det genom skolan. Men inte behövde man väl av denna orsak gå tillbaka till de gamla sånglekarna, folkvisorerna och sagorna. Varför inte använda sig av den moderna barnlitteraturen som var särskilt tillkommen som utvecklande och lärorik?

En till en del romantiskt färgad värdesättning av den fornnordiska litteraturen kom fram hos Fridtjuv Berg, då han betecknade den stora mängden av moderna barnberättelser närmast som "spåda strån, som i dag stå och i morgon kastas i ugnen", i jämförelse med

folkpoesiens "månghundraåriga ekar". Att skriva så äkta poetiskt och så äkta barnsligt, att det fångslade barnasinnets, det hade H. C. Andersen och Zacharias Topelius kunnat emellanåt. Men också dessa obestridliga förmågor hade lyckas bara ibland. Deras egentliga föreställnings- och känslvärld var den vuxna moderna människans, och den smög sig nästan alltid omärkligt in i deras diktning och på ett sätt, som gjorde den otillgänglig för barnet. Oftast hade de kommit att skriva inte så mycket för barnet som för barnvännen. Att de ofta skrev om barn och gjorde det på ett humoristiskt och psykologiskt skarpsinnigt sätt hjälpte härvidlag inte mycket. Barn hade endast i undantagsfall någon smak för psykologisk barnkaraktär.

Då Berg studerat författare sådana som Andersen och Topelius, hade han märkt, att de kom barnet närmast, när de lånade ämnen från folkpoesien. Detta låg också i sakens natur, menade han och åberopade åter rekapitulationsteorien: individens utveckling var i kort sammandrag ett slags repetition av släktets. Detta gällde också det poetiska sinnets utveckling. Denna hade hos släktet börjat med de enklaste formerna av sånglekarna för att så småningom komma fram till mer sammansatt folkpoesi. Fridtjuf Berg vågade slå fast, att om barnets behov av lek, musik och poesi erkändes som berättigat och skulle tillgodoses, fanns inte något bättre och närmare till hands liggande medel än folklekarna, folkvisorna och folksagorna.

När Berg var i fjortonårsåldern, skrev han noveller, dikter och dramer "i långa banor", men han slutade snart. "Njutande" fantasi ansåg han sig ha mer än många — han förvånade sig nästan dagligen över hur sällsynt den gåvan var inte minst bland lärare. Men "skapande" fantasi hade han inte mer än folk i allmänhet. Man kunde kanske tro något annat, då han så gärna sysslade med sagor. Men han hade därvid aktat sig att göra bruk av något annat slags fantasi än den som behövdes för att välja och ordna. Även där han stöpt om hela framställningen, såsom i fråga om de av Hyltén-Cavallius samlade folksagorna med deras "otäckt uppstyltade stil",⁴⁵

⁴⁵ Detta arbete var enligt utgivaren "bestämt mera för forskaren än för den större allmänheten", även om den förhoppningen uttalades, att sagosamlingen hos folket i gemen skulle bidra till att "återlifva de oftast herrliga och storartade åsigtter, som ifrån uråldriga tider rört sig på djupet af vår in-

hade han med ängslan sökt undvika att genom omdiktning skjuta in något av sin egen "tarfliga fatatur". En pietetsfull återberättare ville han vara, ingenting annat, och till något annat dög han "blankt icke".⁴⁶

Sin förmåga att återberätta för barn visade Berg prov på i de sagosamlingar han gav ut. I barnbiblioteket Saga utkom på Svensk Läraretidnings förlag "Svenska folksagor", bearbetningar för barn av gamla folksagor, t. ex. "Askepåten och den lilla råttan" och "Silvervit och Lillvacker", samt "Trojanska kriget", forngrekiska guda- och hjältesagor efter de homeriska dikterna.⁴⁷ I förordet till "Svenska folksagor" skrev Berg, att det bland de vuxna väl kunde hända, att en och annan kunde bli så hård till sinnes, att han inte längre trivdes i diktens värld utan betraktade allt som där fanns som idel nonsens, joller och tokeri. Men i barnens rike skulle saga och sång alltid ha sin trygga fristad.

Kritik av barn- och ungdomslitteraturen. I sin bok "Våra barns nöjesläsning" framhöll Gurli Linder, att den s. k. nöjesläsningen inte bara skulle vara till glädje för stunden utan att den utgjorde ett viktigt bildningsmedel. Det var nödvändigt, att ungdomsläsningen hölls på en hög nivå och att barnens bokhylla inte fylldes med skräp. En undersökning hade visat motsatsen. Till och med för de minsta barnen bjöd förläggarna en mängd översättningar och bearbetningar av dåliga utländska alster, "ohyggliga företeelser" med banal text och underhaltiga illustrationer. Också för de äldre barnen skrevs dåliga böcker, som inte kunde vara sund näring för en frisk fantasi. I sin helhet kunde inte den speciella barn- och ungdomslitteraturen slopas från bokhyllorna, men den borde reduceras. Ett överflyttande till barnens bokförråd av de klassiska författarnas bästa arbeten borde ske. Naturligtvis skulle inte barn och unga bjudas på sådant som de inte ägde förmåga att absorbera. Där så behövdes, borde särskilda ungdomsupplagor av värdefulla litterära

hemiska odling" (Svenska folk-sagor och äfventyr, Förord). — Sagans upptagande i undervisningen omhuldades enligt Tarschys med förkärlek av den riktning, som önskade en nationell uppfostran (Tarschys s. 261 f).

⁴⁶ BK X s. 126.

⁴⁷ Barnbibl. Saga ser. vol. 1, 7 o. 9.

arbeten ges ut. Denna uppgift hörde dock till de allra svåraste, därför att arbetet på att bringa jämvikt mellan å ena sidan pieteten för de stora författarnas verk och å andra sidan populariseringskravet ställde stora fordringar på den som sysslade med uppgiften.⁴⁸

Med allt detta var Berg helt införstådd. Reformrörelsen på ungdomsläsningens område utmynnade i en förkastelse över den speciella barn- och ungdomslitteraturen; något skulle inte bjudas barn som poesi, som inte var poesi också för den estetiskt bildade vuxne. Själve mästaren Diesterweg hade dock framhållit det olämpliga i att låta barn läsa sådana verk, som förutsatte en djupare erfarenhet av livet. Barndomspoesien låg visserligen inte utanför utan inom den egentliga litteraturens område, men den sammanföll inte med den utan var en del av den. Det som skulle bjudas barnen för utveckling av deras skönhetssinne, var inte något helt annat än det som de vuxna njöt av utan ett urval av det. Det var vid åstadkommandet av detta urval, som pedagogiken fick avgörande betydelse för ungdomsläsningen dels ur barnpsykologisk, dels ur etisk synpunkt.⁴⁹

Då Gurli Linder påstod, att det var kravet på att ungdomsläsningen skulle vara pedagogisk, som gjort största skadan,⁵⁰ var dock inte Berg med längre. Hon tycktes föreställa sig, att principstriden stod mellan de pedagogiskt intresserade å ena sidan och de litterärt intresserade å den andra. Men denna uppfattning vilade på ett misstag. Var och en som åtog sig den svåra uppgiften att behandla något vetenskapligt ämne, kunde räkna med saklig kritik. Vad däremot den specifika barn- och ungdomslitteraturen beträffade, fanns det inte någon sådan. Utan granskning hade barnböckerna fått utveckla sig enbart under inflytande av de tycken, som gjorde sig gällande hos uppfostrare och barn. För de förra hade som framhållits i stor sett intellektuell och moralisk uppfostran dittills varit allt; det estetiska hade betraktats som jämförelsevis oviktigt. För barnen, som inte var insnörda i några vilseledande uppfostrings-

⁴⁸ Linder 1902 s. 3, 6, 66 f o. 74.

⁴⁹ FB, Konsten och folkskolan. Ped skr 100 s. 93.

⁵⁰ Linder, Våra barns nöjesläsning s. 15; Dens., Våra barns fria läsning s. 3. — Observera på s. VII f i detta arbete upptagen svensk, dansk, tysk, engelsk, fransk och amerikansk facklitteratur på området.

teorier, hade ett slags estetiskt njutningskrav alltid varit det bestämmande, en bok skulle vara rolig. Men för den okultiverade smaken, barnets och den obildades, låg det roliga i att det skänkte en följd av spännande och skiftande sinnesrörelser. Denna smak hade sin lust i det sensationella och sentimentala. Den gängse barn- och ungdomslitteraturen hade blivit ett slags kompromiss mellan barnets fordran på nöje och de ensidiga uppfostrarnas krav på nytta.⁵¹

Gurli Linders räfst med den speciella barn- och ungdomslitteraturen kunde synas skarp nog, menade Berg, men den kunde ändå inte i skärpa mäta sig med den som gjorts av den tyske folkskolläraren H. Wolgast.⁵² I sin skrift "Das Elend unserer Jugendlitteratur" sysselsatte sig denne med det slags barn- och ungdomsläsning, som gjorde anspråk på att ha skönlitterär form. Han fann vid sin granskning, att denna litteratur bestod av berättelser, som till sin anda var ett slags blandning av salvelsefull chauvinism och indianromantik.⁵³

Berg nämnde ur Wolgasts förteckning bl. a. Thekla von Gumperts "Herzblättchens Zeitvertreib", en boktitel, för vars trogna återgivande han ansåg, att svenska språket saknade nog pjollriga uttryck. Den rörelse, för vilken den tyske folkskolläraren var den främste förespråkaren, var ett slags korståg mot detta litterära elände.⁵⁴

Ungdomslitteraturens estetik hade till sina grunddrag tecknats av J. Humble, lektor vid Högre lärarinneseminariet i Stockholm. I "Vår tids ungdomsläsning, hennes inflytande och riktiga ledning" gav han en översikt av barn- och ungdomslitteraturens historiska utveckling.

Berg underströk Humbles uppfattning, att den skarpa skillnad, som gjordes mellan litteratur för barn och litteratur för vuxna inte funnits i forna dagar. Under litteraturens barndomsålder hade hela kulturen varit så ursprunglig och hela tidsandan så naiv, att

⁵¹ FB, Våra barns nöjesläsning. Ped skr 101 s. 7 f.

⁵² Ibid. s. 8.

⁵³ Wolgast s. 121 ff, 146 ff o. 164 ff.

⁵⁴ FB, Konsten och folkskolan. Ped skr 100 s. 91.

de mästerverk, som utgjorde de vuxnas förtjusning också var tillgängliga för barn och ungdom. De hade helt enkelt varit sago-böcker såsom hos de klassiska folken. Det som där bjudits ungdomen, hade varit ett urval av det bästa, som skrivits. Med denna ursprungliga sagodiktning hade den senare barn- och ungdomslitteraturen inte kunnat mäta sig.⁵⁵

Den filantropinistiska pedagogiken hade insett betydelsen av det bildningsmedel, som den direkta barn- och ungdomslitteraturen har, och J. H. Campes böcker hade vunnit stor spridning.⁵⁶ Hans föredöme hade dock lockat fram en svärm av efterapande skribenter, och inom kort hade man, konstaterade Berg, en mängd barnkalendrar, barntidningar, barnromaner och barndramer, som genom sin dåliga halt väckt bekymmer hos tänkande pedagoger. Det sätt, varpå man sökt göra litteraturen fruktbarande, hade röjt bristande insikt i barnens behov. Det man gett dem, var tråkiga moraliska resonemang. Det underbara och fantasirika dömdes ut, det nyttiga och förståndiga sattes i stället.⁵⁷

Från början av 1800-talet hade nya strömningar gjort sig gällande. Den nationalanda, som väckts till liv genom revolutioner och befrielsekrig, den fria forskningen och studierna av både det egna landets och andra länders äldsta kultur tillstånd — allt detta hade verkat befruktande på känsla och fantasi och medfört en ny syn på uppfostran. En följd av denna nya åskådning blev enligt Berg, att den förut bannlysta sagan väcktes till liv och så småningom kom att anses som ett av de förträffligaste bildningsmedlen för barn.⁵⁸

Läseboksfrågan. "Läsebok för folkskolan" utkom år 1868. Eftersom man tidigare inte haft andra innanläsningsböcker än psalmboken och nya testamentet, var det en stor dag, när läseboken började användas. Det visar följande ord: "Mäster höll först ett litet tal om denna skatt, som kommit till oss. Därefter fingo vi springa

⁵⁵ FB, En målsman för sund ungdomsläsning. SvL 1899 s. 862.

⁵⁶ En hel del av Campes böcker var vid 1900-talets början översatta till svenska. Se Ped skr 3 s. 114.

⁵⁷ FB, En målsman för sund ungdomsläsning. SvL 1899 s. 862.

⁵⁸ Ibid. s. 862.

ut till brunnen och tvätta oss riktigt rena om fingrarna, och så började läsningen. Vad den boken innehöll underbara ting!"⁵⁹

Läseboken kom dock så småningom att utsättas för kritik. Anna Sandström skrev, att boken andades hänryckning över fäderneslandets skönhet och vördnad för dess stora män men att dess läsestycken ändå var genomtråkiga. Hon fann det betecknande, att det från Jämtland inte fanns någon annan skildring än en över Tännforsen, som enligt läseboken framträdde för besökaren "i en så slående storhet, så obeskrivlig skönhet, att åskådaren står oviss, om han gripes af häpnad eller förtjusning". I stället för att uppehålla sig vid att en älv speglar det omgivande landskapet och att Norrlands skogar är susande, borde man ge enkla skildringar från dessa skogar, berätta om skogsarbetarens liv, hur stämpling och flottning av timmer går till och hur ett sågverk ser ut etc. Biografierna utmärktes av en tendentiös patriotism med påhängda svenska fraser. Man ville hos skolbarnen inskräpa, att Stjernhjul gjort sig förtjänt av deras innerliga tacksamhet, därför att han var "den som med medfödd bergsmannaskicklighet, liksom en egen smältning, dref ut Svenskans rena, klingande metall ur de rostade ämnen, af hvilka denna kärna blifvit omhöljd". Så vitt hon visste, var det ingen som uppskattade denna läsebok.⁶⁰ Anna Sandström var enligt Berg Sveriges främsta pedagog i slutet av 1800-talet.⁶¹

Fridtjuv Berg sade sig hysa en avgjord misstro mot poesi, som var tillkommen som ram för ett didaktiskt innehåll; det var konst-

⁵⁹ SFH III s. 392.

⁶⁰ Uffe (Anna Sandström), Folkskolans läsebok och modersmålet som huvudämne. Verdandi 1886 s. 26 ff. — "Läsebok för folkskolan" var under årtionden även de högre skolornas första läsebok (Tarschys s. 256). — Som en protest mot bristen på fantasi i denna bok tillkom Artur Hazelius' "Fosterländsk läsning" (Ibid. s. 270 f). Ellen Key anklagade "Läsebok för folkskolan" för "jordkrypande förnuftighet" (Ibid. s. 274) — I Granskning av läroböcker för folkskolan 1887 granskas följande läse- och läroböcker i modersmålet: Läsebok för folkskolan ("Statens läsebok") och läseböcker av A. J. D. Nattningius och C. J. Landgren; dessutom granskar kommittén 14 läseböcker för småskolan, 15 språkläror och 14 övningsböcker i rättskrivning..

⁶¹ FB, Anna Sandström. SvL 1897 s. 758 och Grauers s. 99. — FB var medarbetare — "närmast för folkskolan" — i Anna Sandströms tidskrift "Verdandi" (Grauers s. 211, 223 o. 240). Han var också med i kretsen kring Anna Sandström, "Uffekretsen", som 1892 bildade Pedagogiska sällskapet i Stock-

leri, och han misstrodde den både som poesi och som pedagogik.⁶² I företalet till "Trojanska kriget" skrev han, att orsaken till att de homeriska sångerna blivit så omtyckta av grekerna, var att de gav en så åskådlig och trogen bild av hela deras liv, "deras hem och samhällsskick, fredliga arbeten och krigiska bragder, deras seder och gudatro samt deras känslor och tankar om livet och döden". Det var konkreta bilder av detta slag som grep inte minst barn, och de saknades i folkskolans läsebok.

Redan 1869 hade en anmälare av "Läsebok för folkskolan" i "Svensk literaturtidskrift" betonat det tvivelaktiga i att läseboken blivit utformad som en realencyklopedi.⁶³ Även Anna Sandström påpekade det bristande sammanhanget⁶⁴, och Fridtjuv Berg fann plockigheten karakteristisk för hela läseboken. Han hade sedan en mansålder tillbaka, skrev han 1909, haft den övertygelsen, att lika bakvänt som det var att bjuda barn läroböcker enligt mosaikprincipen — dvs. grundsatsen att en bok kunde åstadkommas genom hopfogande av material från spridda håll till ett encyklopediskt-antologiskt samlingsverk — lika olämpligt var det att komma med läseböcker för barn efter denna princip. Man skulle aldrig komma ifrån den chronsoughska läseboksexercisen, den dödande tråkigheten under lästimmarna och den därav beroende dåliga innanläsningen, så länge man nöjde sig med läseböcker av ifrågavarande slag.⁶⁵

"Läsebok för folkskolan" kom ut i flera upplagor. När man blev angelägen att inbespara tid i folkskolan, antingen för ämnen som man ansåg viktigare eller för arbete i hemmet, riktades intresset på läseboken som kunskapsförmedlare. För dem som ville finna medel att tränga samman undervisningen i folkskolan, så att under-

holm (Grauers 1961 s. 255 o. 344 ff och dens., Pedagogiska sällskapet i Stockholm 1892—1942). — Ett tiotal brev från FB till Anna Sandström har bevarats (Grauers 1961 s. 421 f). — Om Anna Sandström se Grauers, Anna Sandström. ÅSU 104.

⁶² BK X s. 126.

⁶³ Nordström, Folkskoleliteratur (I: Svensk literaturtidskrift 1869 s. 89).

⁶⁴ Uffe, Folkskolans läsebok och modersmålet som huvudämne. Verdandi 1886 s. 33.

⁶⁵ FB, I läseboksfrågan. SvL 1909 s. 706 f.

visningstiden kunde avkortas, t. ex. för den s. k. agrarpedagogiken, var läseboken som encyklopedi en välkommen tanke.⁶⁶

Berg konstaterade, att även den tionde upplagan av "Läsebok för folkskolan", som utkom 1907, byggde på den hävdvunna åskådningen, att ett dylikt arbete borde vara dels en realencyklopedi med syfte att lämna material för undervisningen i historia, geografi och naturlära, dels skulle den vara en stilistisk antologi, en provkarta på stilarter av olika slag. Han såg dock med tillfredsställelse, att man gett utrymme åt vad man tidigare kallat dikter och lögner, dvs. sagor och fabler.⁶⁷ Detta hade varit omöjligt i läsebokens första upplagor. Lektor C. J. Bergman hade uttalat den önskan, att en saga om Hoburgsgubben skulle införas i andra upplagan. Detta hade dock inte gått för sig. Ecklesiastikminister F. F. Carlson hade inte velat, att sådana stycken intogs i läseboken.⁶⁸

Denna s. k. statens läsebok motsvarade inte de pedagogiska krav, som måste ställas på en sådan. Från 1885 hade det till centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraförning från flera av kretsarna inkommit motioner med krav på en ny läsebok. Centralstyrelsen beslöt därför 1901 att söka intressera lämpliga personer att ge ut en läsebok för folkskolans första klass. Året därpå hade detta arbete fortskridit så långt, att centralstyrelsen kunde anmoda Alfr. Dalin, Fridtjuv Berg och J. Franzén att ombesörja utgivandet av den nya läseboken. Kommitténs ordförande och ledande kraft blev Dalin.⁶⁹

I en artikel om den läsebok, som Zacharias Topelius skrev för finska skolor, "Boken om vårt land", satte Fridtjuv Berg som underrubrik "En verklighet i Finland — ett önskemål hos oss". Han önskade, att denna läsebok blivit tagen till mönster för den svenska "Läsebok för folkskolan". Att så inte skett, kunde kanske

⁶⁶ SFH III s. 396 f. — Enligt läroverksadjunkt J. A. Hallgren, representant för "agrapedagogiken", borde läseboken inrymma just det mått av kunskap i resp. läroämnen, som borde meddelas i folkskolan; den skulle vara "universal-läseboken" (Junius s. 11).

⁶⁷ FB, Gamla läseboken. SvL 1907 s. 810.

⁶⁸ SFH III s. 390 f.

⁶⁹ Sandström, Överläraren, sedan Undervisningsrådet A. Dalin, Huskvarna ÅSU 63 s. 242.

ursäktas, menade han. Av barnaförfattare med Guds nåde sådana som Topelius frambringades knappast en på århundradet. Var skulle man i Sverige vid tiden för läsebokens tillkomst ha funnit en sådan? Man hade väl heller knappast gjort något försök i den vägen. En mosaikartad samling läsestycken kunde ju plockas samman och sättas ihop av en kommitté.⁷⁰ Seminarierektorn P. A. Gödecke hade hyst tilltro till detta tillvägagångssätt, då det gällde att få fram en "till sin halt betryggad normallitteratur" för folkskolan.⁷¹

Berg fann det märkvärdigt, att man efter de bedrövliga erfarenheterna av "Läsebok för folkskolan" kunde hysa sådana illusioner om "ett officiellt uppdrags förmåga att skänka den gudagåfva, som kallas konsten att skriva för barn".⁷² När han, Dalin och Franzén sökte få till stånd en ny läsebok, togs Topelius' bok till föredöme på det sättet, att den nya läsboken skulle komma att bli en enhetlig, sammanhängande skildring av Sveriges land och folk. Bokens utarbetande skulle anförtros åt den mest framstående författare i fråga om folklig framställningskonst, som den svenska litteraturen då förfogade över, nämligen Selma Lagerlöf.⁷³

Alla rycktes inte med av den entusiasm, som hälsade Selma Lagerlöfs bok "Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige". I Sörmlandsposten påpekade "Lärare med tjugooårig övning", att en "pedagogisk kapacitet" visat, att Nils Holgerssons saga inte var stort annat än en förstorad efterrapning av ett stycke i gamla läsboken. Bland andra anmärkningar framställdes också den, att Selma Lagerlöf låtit Nils Holgersson somna över postillan. Recensenten framhöll, att man inte bara nöjde sig med att angripa postillorna. Målet var, att kristendomen skulle bort. Detta låg i tidens strävan, och med Selma Lagerlöfs arbete hade man fått fram en bok, där tomtar och troll skymde bort den Högste.⁷⁴

Läroverksadjunkt F. W. Lindvall, åt vilken redigeringen av tionde upplagan av "Läsebok för folkskolan" varit anförtrodd, an-

⁷⁰ FB, Boken om vårt land. SvL 1903 s. 306.

⁷¹ SvL 1890 s. 327.

⁷² FB, I frågan om en ny läsebok för folkskolan. SvL 1890 s. 327.

⁷³ FB, Boken om vårt land. SvL 1903 s. 306; Franzén 1930 s. 129 ff.

⁷⁴ Art. "Den sansade kritiken". SvL 1907 s. 176.

märkte på att man i "Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige" inte hade så mycket av det encyklopediska material, som man behövde i folkskolan. Resultatet hade därför blivit en viss enformighet, och barn var känsliga för omväxling. Lindvall framhöll också, att det ur språklig synpunkt var en brist, att bara Selma Lagerlöfs sagostil kommit till användning. I en läsebok kunde man behöva "låta höra annat ljud ibland". Barnen borde få höra exempel på inte bara fabler och humoristiska berättelser utan också skarpt disponerade beskrivningar och högstämde tal.⁷⁵

Intrycket av den kritik, som levererades av "Lärare med tjugooårig övning", borde inte störas genom några betraktelser, ansåg en skribent i Svensk Läraretidning — sannolikt Fridtjuv Berg; den talade för sig själv. Det fanns tydligen ännu folk, som kände den gamla konsten att betrakta allt stort genom den omvända kikaren. I sista hand skulle det dock lyckligtvis bli hänsynen till barnen, som bestämde valet. Lindvall hade resonerat sig till att barnen på grund av sin känslighet för omväxling måste finna Nils Holgersson långtråkig. En "hundratusenfaldig" erfarenhet skulle emellertid enligt artikelförfattaren få Lindvall och de med honom liktänkande att underkasta sin psykologiska uppfattning en behövlig revision.⁷⁶

Enligt Fridtjuv Bergs uppfattning skulle sagan ge näring åt barnets fantasi. Selma Lagerlöf hade i sin läsebok lyckats med detta. Det var därför "Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige" var en sådan underbar barnbok.

3. Historia.⁷⁷

Historieämnets ställning. Folkundervisningens läge var för en humanist och fosterlandsvän ägnat att väcka oro, skrev seminarierektor P. A. Gödecke 1890. Tiderna hade förändrats. Makten i samhället höll på att glida över till allt bredare folklager. Om medborgaren varit mogen att ta ett större socialt ansvar, hade allt varit väl beställt. Den "enfaldens kunskap", som tidigare varit nog,

⁷⁵ SvL 1907 s. 177; FB, Gamla läsboken. SvL 1907 s. 810.

⁷⁶ "Den sansade kritiken" (anon.). SvL 1907 s. 176 f.

⁷⁷ En samling anteckningar, utkast m. m. av FB rörande historieundervisningen finns i RA.

var inte längre tillräcklig. Bibelns män och kvinnor hade sin plats inom andaktens ram, men de var långt borta från det liv barnet hade omkring sig. Det behövde se gestalter, som hörde hemma i en mera närliggande tankevärld och som var mera besläktade med barnet självt. Gödecke frågade, vilket utrymme man i folkskolan tilldelat den humanistiska odlingen, ”jämviktsarmen” mellan det religiösa och det materiella, i synnerhet historien.⁷⁸

Barnen i många skolor fick inte börja läsa historia, förrän de gått igenom hela minimikursen, vilket gjorde, att många kom att helt sakna kunskaper i ämnet. Historieämnet hörde till de minst uppskattade, skrev en inspektör på 1880-talet.⁷⁹ Gödecke påpekade, att i historia och geografi många elever vid växjöseminariet i folkskolan endast lärt sig Sveriges gränser. Och dessa gränser, menade han, skulle försvaras av hundratusentals unga män, som inte hade en aning om de föregångare, i vilkas spår de befalldes att gå. Av alla ämnen var det svårast att införa en lärobok i historia. Om en lärare ville ge barnen en medborgarfostran, som var grundad på kännedom om land och folk, var han stängd. Det existerade enligt Gödecke en rangordning mellan läroämnena, och ett förslag att flytta upp historieämnet t. ex. till platsen näst efter modersmålet skulle säkert ”hela Olympen skratta lika hjärtligt åt som åt ett festtåg, där marskalken stuckit in en löjtnant ofvanför majorerna”. Men den som insett historieämnets värde, skrattade inte åt dess undanskymda plats.⁸⁰

⁷⁸ SvL 1890 s. 325. — Jfr A. Sandström, Historieundervisningens betydelse i intellektuellt och moraliskt avseende. Föredrag vid sjätte nordiska skolmötet i Köpenhamn 1890. Mötesberättelsen. — För småskolans två klasser och första folkskoleklassen föreskrevs ingen historieundervisning. I de övriga tre folkskoleklasserna hade historieämnet sig tilldelat en veckotimme. Enligt 1889 års normalplan (s. 32 f) skulle behandlas ”fäderneslandets historia i kort öfversigt med utförligare skildringar af de mest betydande personer och händelser”. Till ledning uppräknas ett 30-tal historiska personer från Hjalmar den hugstore till Nils Ericson, vilkas liv och arbete borde bli föremål för studier. Denna anvisning fanns inte i 1878 års normalplan (se s. 26), som föreskrev att historieämnet skulle införas först i tredje folkskoleklassen. Lärobok i ämnet förutsattes inte i någondera normalplanen.

⁷⁹ SFH III s. 406.

⁸⁰ SvL 1890 s. 325 f.

Historieundervisningens mål. Ett av folkskolans huvudsyften var att hos eleverna främja kärlek till det egna landet. Begreppet fosterland hörde emellertid, menade Berg, till de ord, som i hög grad var utsatta för faran att fattas i en för inskränkt betydelse. Innebörden av ordet fosterlandskärlek var nationalanda.⁸¹

Människan var av naturen en samhällsvarelse, och detta gällde i all synnerhet barnet. Första utbildningen som sådan erhöi det i hemmet, samhällets urcell. Skolan betecknade Berg som en förgård till samhället. Där skulle barnet lära sig leva tillsammans med sina likar, med barn av olika ålder, kön och samhällsklass. I umgänget med kamraterna, under lärarens ledning och i lydnad för skolans ordning skulle det där på ett aktivt sätt göra bekantskap med det medborgerliga livets grundformer: lag och frihet, skyldigheter och rättigheter, tävlan och samverkan, självständighet, fördragsamhet osv. Berg ansåg inte, att det i samvaron med andra i hem och skola fick stanna vid känslor och stämningar. Samhällsinstinkten måste utvecklas till medveten samhällsanda. För att få kärlek till sitt land behövde barnet kunskap om det. Det måste få lära känna det samhälle, där det utgjorde en liten levande cell, det måste göras förtroget med den utveckling, som på tusen sätt grep in i dess liv och där det självt en gång i sin tur skulle gripa in. Att lämna en sådan upplysning var just historieundervisningens uppgift, och i samma mån den gjorde detta och den således blev ”en läromästarrinna för lifvet”, i samma mån blev den också uppfostrande.⁸² Aldrig hade behovet av historisk bildning förefallit Berg vara mer av nöden än på hans tid.⁸³

Genomgripande samhälls- och kulturfrågor var på Bergs tid under debatt, men han ansåg, att skolan inte skulle gripa in i dem. Som medborgare var det visserligen varje svensks plikt att här ta parti i enlighet med bästa samvete och övertygelse. Men som lärare måste man hålla politisk och social agitation borta från undervisningen. Fridtjuv Berg ansåg dock, att skolan medelbart på ett avgörande sätt kunde bidra till den lugna och lyckosamma lösningen av dessa frågor, och detta kunde ske inte minst genom un-

⁸¹ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 433 f.

⁸² Ibid. s. 433 f.

⁸³ BK II s. 15.

dervisningen i historia. Barnen borde här får det intrycket, att samhällets normala liv varken var stillastående eller omstörtning utan utveckling och att denna gick steg för steg. Kunde man sända den uppväxande svenska ungdomen ut i livet med denna positiva syn, hade man berett den en ljusare framtid än den som många med Berg med så allvarliga bekymmer såg fram emot.⁸⁴

Fosterlandskärlekens väsen. Det var karakteristiskt för Fridtjuf Berg, att han kände ett starkt behov av att inför sig själv och andra diskutera och söka klargöra den teoretiska bakgrunden till undervisningens och uppfostrans olika moment. Hans försök att utreda fosterlandskärlekens väsen går helt i linje med denna allmänna strävan.

Inte all nationalanda var sann och levande, framhöll han. Ingen känsla var väl djupare än föräldrakärleken, men lärarna hade en sorglig erfarenhet av hur ofta denna stannat vid att bara vara ett slags förklädd egenkärlek. Det var naturligt att älska sina barn mer än alla andra och i främsta rummet söka göra dem till goda och lyckliga människor, men det var oriktigt att betrakta dem som de duktigaste på jorden. Berg ansåg det likaledes i sin ordning och i överensstämmelse med människans högre plikter att ägna sitt hängivnaste arbete åt sin egen nation. Men det var både osmakligt och farligt att i självkär dumdryghet skrodera över sitt folk som det tappreste och mest bildade i hela världen.⁸⁵

I sin diskussion om historiestudiernas betydelse för uppfostran anknöt Fridtjuf Berg till hävdatecknaren och skolmannen Anders Fryxells åsikter. Han framhöll, att denne hade funnit, att den historiska sanningen ofta var höljd i ett töcken av fördomar. Fryxell hade tagit avstånd från den "ultrapatriotism", som så sällan ville erkänna de orättvisor Sverige begått, och den "ultraheroism", som överskattade militära bedrifter i jämförelse med fredlig verksamhet och som ofta dolde de orättvisor, varmed krigen företogs och det elände de lämnade efter sig. Han hade också bekämpat den "ultra-rojalism", som sökte skylla de olyckor regenterna varit orsak till, på andra. Han hade också ogillat den politiska kasuistik, den

⁸⁴ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 436.

⁸⁵ Ibid s. 433.

urskuldande spetsfundighet, som ursäktade våld och orättvisor, bara den åsyftade fördelar åt det egna landet. Fryxell hade till följd av denna uppfattning fått röna många och bittra bevis på den benägenhet för chauvinism, som han betraktade som ett av svenskarernas mest olycksdigra nationallyten.⁸⁶

Ett annat problem, som Fridtjuf Berg diskuterade i detta sammanhang var den konflikt mellan religionsundervisningen och historieundervisningen beträffande vissa moraliska värderingar, som kunde uppstå. Det fanns en sanning, menade han, som man fått höra "väl tusen gånger" i sitt liv men som man alltid haft bråttom att skaka av sig. Det var den, att man höll sig med två sorters moral, en för kyrkan och religionsundervisningen och en för det övriga. Detta kunde tillämpas på lärarna och deras undervisning. Vilken lärare hade inte hos sina elever inpräntat det stora budet, att man skall älska sin nästa som sig själv. Som "praktiska" människor visste man emellertid alltför väl, att de vackra grundsatserna huvudsakligen var till för oratoriska ändamål, inte för att omsättas i praktiken. Vad kristendomslektionernas moral bjöd angående förhållandet till alla människor, det motsades vid undervisningen i andra ämnen. Särskilt under historielektionerna predikade läraren ofta självhävdelsen och hatet mot andra folk och raser med större framgång än han under kristendomstimmarna förkunnade ödmjukhetens och människokärlekens läror.⁸⁷

Det var enligt Berg den nederländske läraren Hermann Molkenboers förtjänst att ha rört vid denna sjuka punkt i lärarvärldens samvete. Denne var bosatt nära fransk-tyska gränsen, och Berg förstod, att en klarsynt och varmhjärtad människa här kanske lättare än på andra håll måste känna sig manad till eftertanke och fatta avsmak för "de sanningslösa fördömelserna, den blinda hätskheten, det ömkliga skrället och det tomma ihåliga vapenskrålet". Han måste komma till insikt om att nationalhat å ena sidan och människokärlek å den andra var oförenliga.⁸⁸

Berg anslöt sig till Molkenboers uppfattning, att det var inom folkets stora massa, som fredssträvandets största hinder måste sö-

⁸⁶ FB, Anders Fryxell. SvL 1895 s. 67. — Jfr Henningsson s. 35.

⁸⁷ FB, Hermann Molkenboer. SvL 1886 s. 65.

⁸⁸ Ibid. s. 66.

kas. De flesta krig kunde inte uteslutande tillskrivas de furstar och statsmän, som förklarar dem. Också folken hade sin del i skulden. För att inse detta behövde man bara ögna igenom de olika nationernas tidningar, helst vid sådana tillfällen, då en nationell tvist förelåg. Deras spalter svämmade då över av hat och ringaktning för motståndaren samt egenkärlek och uppblåsthet över sig själva.⁸⁰

I detta sammanhang skall här beröras Fridtjuv Bergs syn på den svensk-norska unionsfrågan. Redan på 1890-talet hade han i Sverige sett "morska gester åt väster".⁹⁰ Inom byråkrat- och militärkretsarna befann man sig mitt uppe i 1740-talet, det var "salig hattarne" som återuppstått. Ingen trosartikel var mera allmän och helig än att "norrbaggarna" var "förbannat rädda" för svenskarna. Ett syntes Berg visst: att den norska ungdomen skulle komma att växa upp i ett verkligt nationalhat mot svenskarna.⁹¹ För att visa att man från svenskt lärarhåll på allvar ville driva praktisk skandinavism, föreslog han, att norrmän och danskar skulle inbjudas till allmänna svenska folkskolläramötet i Norrköping 1898.⁹² Ivriga försök hade gjorts att få Sveriges skolfolk att bojkotta ett internordiskt läramöte i Köpenhamn, men så länge Berg hade något inflytande inom folkskollärarkåren, skulle det inte lyckas. I Svensk Läraretidning skulle intet ont ord om norrmännen komma in.⁹³

På ett offentligt valmöte förklarade Berg, att han aldrig skulle rösta för krig mot Norge, om det inte anföll Sverige.⁹⁴ På grund av hans "notoriska" norskvänlighet gjordes kraftiga ansträngningar för att utestänga honom från riksdagen, men de misslyckades.⁹⁵

⁸⁰ Ibid. s. 66.

⁹⁰ BK VI s. 68.

⁹¹ Ibid. s. 87 f.

⁹² BK X s. 155. — FB deltog i det första privata nordiska skolmötet på Askovs folkhögskola i Danmark 1896 (Grauers s. 304). Jämte Otto Salomon, Anna Sandström och rektor Sigfrid Almquist stod han som inbjudare till andra privata nordiska skolmötet på Nääs 1898 (Ibid s. 314).

⁹³ BK X s. 174 f.

⁹⁴ Ibid. s. 188.

⁹⁵ Ibid. s. 189; Franzén 1930 s. 173. — Betr. FB och unionsfrågan se vidare brev till Dalin 12/2 92 (BK I), brev till norrmannen Voss (BK VII s. 12) samt BK X s. 114, 174, 192 f, 194 (brev till statsrådet Aretander), s. 195 ("bisp Nikolas" (Sundberg) och unionsfrågan); BK VIII s. 9 (om högerens "hänsynslöst norsk-

Kort före unionsupplösningen skrev Berg till norrmannen Nordahl Rolfsen, att formellt taget kunde det inte nekas, att unionsbrytningen var en revolution och undanskjutande av riksakten ett avtalsbrott. Detta förklarade också de svenska opinionsyttringarna: "byråkratiens ursinnighet, den politiskt sovande medelklassens yrvaikenhet och de sentimental-naivas upprördhet på den 'gamle, snälle kungens' vägnar." Därför skulle det under den närmast följande tiden komma att bli "massor av deklamationer, sus och brus och andlig kolsyra och kork". Men när det skummat över, blev det nog lugn igen. Berg ansåg, att Norges storting hade skött sig så omdömesgillt, att han inte misströstade om utgången. Han önskade bara, att inga utbrott och förlöpingar från svensk sida skulle bringa norrmännen ur den lugna och hänsynsfulla ton de anslagit.⁹⁶

Liknande synpunkter framfördes i andra brev.⁹⁷ Han tackade Ernst Klefbeck, sedermera kyrkoherde i Stockholm, för att denne genom sin försonliga hållning i unionsfrågan praktiskt visat arbetarna, att prästerskap och religion kunde vara något annat än organ och medel, med vilka överklassen sökte hålla underklassen på mattan.⁹⁸

Berg reagerade kraftigt mot den uppfattning, som tog sig uttryck i uppbyggliga betraktelser över rashatets religiösa berättigande och skildrade motståndarna såsom de av Herren tillspillogivna kananéerna men sig själva som hans utvalda redskap. Eller man lät förstå, att man av världshistoriens genius fått sig tilldelad någon sorts kulturmission, vars egentliga beskaffenhet aldrig så noga angavs, men vars förverkligande väl inte kunde ske för mindre pris än blodsutgjutelse, landavträdelser och skadestånd. Livet ansågs vara ett allas krig mot alla. Den starke kunde göra sig gällande, så långt han förmådde. Den svage fick finna sig i att duka under. Sådan var den grundåskådning av nationernas liv, som rådde bland de kristna kulturfolken i slutet av 1800-talet.⁹⁹

fientliga agitation"); BK III s. 70 ("det kronprinsliga vanvettet om militärpro-
menad till Kristiania").

⁹⁶ FB till Rolfsen 15/6 05.

⁹⁷ Ibid. s. 114 o. 176; Ibid. s. 178 (FB till statsrådet Lövlund i Kristiania).

⁹⁸ BK X s. 191.

⁹⁹ FB, Hermann Molkenboer. SvL 1886 s. 66.

Berg ansåg, att det var denna brist på sympati nationerna emellan, denna trångsynta och råa uppfattning om vad fosterlandskärlek innebar, som var orsak till kriget. Holländaren Molkenboer hade insett, att fosterlandskänslans förädling var en uppfostrans, särskilt en folkskolans sak.¹ Denna uppfattning delades av Berg; en av uppfostrarens främsta plikter var att inge barnet en samkänsla med sina likar och sympati för den mänsklighet det tillhörde. Men samkänslan stödde sig på kännedom, och denna hade sin grund dels i personlig erfarenhet, dels bl. a. i den historieundervisning, som barnet fick. Hur fyllde skolan sin plikt i detta avseende? Satte den sanningen som sin högsta lag och kärleken som sitt yttersta mål?² Undervisningen borde föra fram till en syntes mellan dessa båda krav. Å ena sidan skulle en i görligaste mån objektiv kunskap om folken och relationerna mellan dem lägga grunden till en djupare förståelse mellan nationerna. Å andra sidan skulle den mänskliga medkänslan stärka behovet av en djupare kunskap om länder och folk.

Historiestoffets behandling. Berg opponerade sig mot den uppfattning, som hävdade, att man kunde ge ett barn en viss sinnesinriktning enbart genom förmaningar. Med denna metod skulle man kunna ingjuta en patriotisk hänförelse hos barnet genom högstämde föredrag om fädrens ära, fosterlandets välgärningar och medborgarens plikt att för dess väl offra liv och blod osv. Om dessa föredrag sedan gick in genom det ena örat och ut genom det andra, hade man bara att göra dem ännu högstämde och vältaligare.³

Inget missgrepp kunde dock enligt Berg vara grövre än detta. Den uppfostrare måste vara bra okunnig om barnanaturen, som trodde att han på denna väg skulle kunna väcka några andra känslor än leda och kyla. Han bar sig klumpigare åt än en pianist, som grep efter strängarna i stället för att hålla sig till tangenterna. Känslornas inre värld var inte omedelbart åtkomlig. Den kunde sättas i dallring, men endast om man slog an klaviaturen, som var

¹ Ibid. s. 66.

² Ibid. s. 93.

³ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 434.

föreställningarnas värld. Allt förmanande och predikande tjänade ingenting till; det som krävdes var en saklig undervisning.⁴

Då Berg slog upp de läro- och läseböcker, som användes i historia i skilda nationers skolor, och såg efter, hur en och samma sak behandlades i dem, tyckte han sig finna, att framställningarna var så olika som svart och vitt. Han gav en del exempel på detta. Slesvigs skiljande från Danmark var i de danska historieböckerna ett rån men i de tyska fastställandet av en lagligen fälld dom. För de svenska barnen framställdes Peter den stores beteende mot Karl XII som trolöshet, för de ryska som en historisk nödvändighet, som en frukt av statsklokhet. Åsikterna i de historiska skolböckerna i allmänhet kunde betecknas som en fosterlandskänsla på avvägar.⁵

Problemet med det historiska stoffets sakliga behandling innesluter frågan om trovärdigheten hos berättelser från forntiden. En del förkastade forntidens sagor såsom efter deras mening alldeles opålitliga.⁶ Dessa överkritiska människor förbisåg dock att efter Bergs uppfattning också den nyare historien vimlade av hypoteser, att ordet "saga" ursprungligen inte betydde dikt utan helt enkelt berättelse. Danskarna gjorde skillnad mellan Sagaer och Eventyr och tyskarna mellan Sagen und Märchen. Forskarna betraktade också de äkta forntidssagorna som ganska trovärdiga historiska källor.⁷ Berg ville dock inte behålla det sagobetonade stoffet enbart av den anledningen, att det var "ganska trovärdigt". Hans accepterande av kulturstadieteorien, som berörts i samband med diskussionerna om sagans berättigande i modersmålsundervisningen, gör sig givetvis gällande även här. Han ville dessutom inte undanhålla barnen ett kulturarv, som han ansåg omistligt.⁸

Ett vanligt misstag, som till sina följder var ödesdigert, var enligt Berg att historieundervisningen skulle bestå av systematise-

⁴ Ibid. s. 434.

⁵ FB, Hermann Molkenboer. SvL 1886 s. 93.

⁶ Beretning om Det femte nordiske skolemøde s. 146 ff.

⁷ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 435. — Jfr Geijers uppfattning att historiska fakta döljer sig i mytens symbolspråk (Henningson s. 255 ff).

⁸ FB citerade Tegnér's uppfattning om intresset för sagan, som denne kallade "sinnet för det underbara": sagan är enda naturliga form hvarunder barnet till en början kan fatta historien (FB, Tegnér och skolan. SvL 1896 s. 674).

rande översikter. Man ansåg sig inte ha möjlighet att låta barnet följa historiens utvecklingsgång och liksom på nära håll med egna ögon beskåda händelser och personer. Tiden var för knapp, för att barnet skulle få betrakta tingen i deras konkreta enskildheter och sedan självt ur stoffet abstrahera fram de sammanfattande överblickarna. Man måste därför räcka barnet abstraktionen fix och färdig.⁹

Berg fann det överflödigt att vederlägga en tankegång, som så tydligt vederlade sig själv. Ingenting kunde vara mera säkert, än att det behövdes en massa enkelföreställningar, innan man kunde få fram en riktig allmänföreställning. Att hoppa över de förra, att låta barnet röra sig med ord sådana som krig, fred, förbund, lag, regering, representation, förvaltning, beskattning osv. utan att det först genom åskådligt utförliga skildringar fått ordentlig kännedom om hur det i det enskilda fallet gick till, då någon förde krig, ingick förbund, stiftade lag, regerade, beskattade osv., det var att bjuda barnet en skenkunskap, som varken tillfredsställde dess behov av verklighetsintryck eller satte dess känsla och vilja i rörelse. Skulle historieundervisningen bli vad den borde vara, måste den gå från det enskilda till det allmänna, från det konkreta till det abstrakta.¹⁰ Denna bildformande metod bröt sig också alltmer fram vid historieundervisningen; begreppsanalyser och satsformuleringar började lämna plats för livsbilder.¹¹

Fridtjuv Berg ställde upp frågan, i vilken ordning de historiska skildringarna borde följa på varandra.¹² Härpå hade man gett många svar, som dock alla uttryckte en och samma grundtanke: först det närmare, sedan det avlägsnare. En del hade fattat dessa ord rumsligt. Utan tvivel borde man vid den första undervisningen i historia ta största möjliga hänsyn till hembygdens historiska minnen, dess forngravar, runstenar, ruiner, sägner och sånger. Likaledes borde svenska barn först läsa sitt eget folks historia, innan man

⁹ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 434.

¹⁰ Ibid. s. 434.

¹¹ FB, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100 s. 106.

¹² Om lektor L. M. Wärn som förespråkare för metoden att servera det historiska materialet i koncentrisk kurs avpassade efter olika åldersstadier — en genomgång på det lägre stadiet, en ny på mellanstadiet och en slutomgång på högstadiet, se Grauers s. 348 f.

övergick till den allmänna. Andra uppfostrare hade fattat orden närmare och avlägsnare med avseende på tiden.¹³ Berg menade dock, att det bar emot att berätta tilldragelser baklänges. Metoden var oanvändbar för barndomsåldern.¹⁴

Andra hade slutligen tänkt på det för barnasinnets närmare eller avlägsnare, en synpunkt som Berg betecknade som den för undervisningen huvudsakligen bestämmande. Men också den medgav olika tydningar. En del hade menat, att det barnbiografiska, dvs. små drag ur historiska personligheters barndomsliv skulle vara det mest tilltalande för barnet. Även mot denna uppfattning polemiserade Fridtjuv Berg; barnanekdoter av historiskt och psykologiskt värde intresserade främst den vuxne. Barnets tankar sysslade helst med de vuxnas strävanden, under förutsättning att dessa var så enkla, att de inte låg över barnets fattningsförmåga. Andra hade visserligen inte inskränkt sig till det barnbiografiska utan tagit med den egentliga historien, men de hade sökt göra händelser och karaktärer mer tillgängliga för barnasinnets genom att förbarnsliga dem, dvs. genom att ge historiska förlopp rent barnsliga bevekelsegrunder. Berg fann detta sätt att förenkla pjollrigt och betecknade en dylik historisk framställning som en förvrängning. Konsten var inte att göra det enkla invecklat eller det invecklade enkelt utan att låta båda vara vad de i verkligheten var men ordna dem så, att det enkla kom före och det invecklade efter.

Först sedan barnet säkert inhämtat de första elementen, dvs. samhälls- och kulturutvecklingen under forntiden och medeltiden, borde övergång ske till senare tiders invecklade och svårfattliga historia.¹⁵

Studiet av forntiden ansågs av författaren till artikelserien "Tidslyten" i Aftonbladet 1891 vara olämpligt för folkets barn; inte hade de något att beställa med forntidens kungar och Xerxes' och Temistokles' strider. Berg var av motsatt uppfattning. Han gav Herodotos' skildring av hjältarna vid Salamis och deras kamp mot

¹³ Se t. ex. folkskollär. A. M. Alméns inlägg i en diskussion om historieundervisningen vid Sjunde nordiska skolmötet 1895. Mötesberättelsen s. 730 f. Mot Alméns uppfattning vände sig FB (Ibid. s. 731 f).

¹⁴ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 434.

¹⁵ Ibid. s. 435.

den fysiska övermakten det högsta bildningsvärde, och han trodde, att den lärare, som kunde ge barnen en intresseväckande skildring av denna kamp, så att "deras ögon brann och deras hjärtan svällde", han hade gett dem ett intryck för livet.¹⁶

Hur lång tid man skulle dröja vid de elementära stadierna, be-tecknade Berg som en erfarenhetssak. Han ansåg det lyckligast, om man under de sex första skolåren inte behövde gå in på utvecklingen efter 1718 utan kunde hänvisa den till fortsättningsskolan.¹⁷

Bergs lärobok i historia. Av skolans ämnen var Fridtjuv Berg mest intresserad av geografi och historia.¹⁸ Hans historieintresse var av gammalt datum. I föräldrahemmet i Finspång kallades en lock, som han hade vid tinningen ibland för "professorsluggen", därför att Fridtjuv mätte upp stensättning, ritade av runstenar och forskade i gamla kyrkböcker med en sådan iver, att man menade, att han mycket väl skulle kunna tänkas som professor i historia. Det hade likväl inte blivit något med historien, deklarerade han senare,¹⁹ även om ett historiskt forskningsintresse följt honom genom livet.²⁰

Från C. E. Fritzes Hofbokhandel fick Berg ett erbjudande att skriva en svensk historia för folkskolan.²¹ Han accepterade, och 1889 utkom lärobokens första upplaga.²² I företalet betonade författaren, att arbetet var ett försök att förverkliga de grundsatser rörande historieundervisningen i folkskolan, som han alltid hyst och som han med glädje sett att folkskolebokskommittén biträdde. Denna framhöll, att man inte borde ställa den fordran på en läro-

¹⁶ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 59 f.

¹⁷ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 435.

¹⁸ Dalin, Fridtjuv Berg som pedagog. SvL 1916 s. 208.

¹⁹ FB, Tal på sextioårsdagen. SvL 1911 s. 239.

²⁰ "Har jag först fått fatt i en ända", skrev FB på 1890-talet, "så vill jag gärna följa den till slut, varav följden blir ett ändlöst (ofta även ofruktbart) letande i gamla tidningar, memoarer, brevsamlingar, äreminnen, liktal, läroverksprogram, akademiska dissertationer, företal till läroböcker i alla möjliga ämnen o. s. v., varunder man oupphörligen lockas till sinksamma avvikelser" (BK II s. 44). I riksdagen kom vid flera tillfällen hans intresse för fornminnesvård och arkivväsen fram (1910, AK: IV: 37 s. 11 o. 27; 1909 AK III: 30 s. 44 o. passim).

²¹ C. E. Fritzes Kungl. Hofbokhandel till FB 3/6 85.

²² En andra upplaga utkom 1892.

bok i historia, att den skulle innehålla allt stoff, som borde meddelas barnen vid undervisningen. Enligt kommitténs övertygelse kunde nämligen denna undervisning bli bildande, först när det historiska innehållet i levande drag framställdes av läraren muntligen.²³ Detta var också efter Bergs uppfattning den ursprungligaste och för barnen mest tilltalande formen av historieundervisning och borde vara förhärskande i folkskolan. Där så kunde ske, borde den muntliga framställningen belysas av lämplig åskådningsmateriel. Vid sidan härav måste läroboken betraktas som ett jämförelsevis underordnat hjälpmedel. Färdiggjorda berättelser hade inte sin plats i en liten lärobok, som däremot borde innehålla en del huvudpunkter, som gjorde det möjligt för barnet att erinra sig vad läraren gått igenom.²⁴ Detta krav på koncentration resulterade dock, då det gällde Bergs lärobok, i en anhopning av namn på de små boksidorna.²⁵

Dansken V. Pingel kritiserade på 1870-talet de historiska läroböckerna med bl. a. följande ord: "Rigernes udvortes Skjæbner, Herskernes Rækkefølge, Krigene og de deraf følgende Grændseforandringer, Statsforfattningernes Grundtræck og de vigtigste Forandringer i disse findes angivne i de korte Oversigter, som benyttes, men de store Personligheder i deres individuelle Liv, Culturen, Sædene, Kunsten og Literaturen træde ikke frem for Læsernes Øie".²⁶ Fridtjuv Berg framhöll instämmande, att man sedan länge allmänt klagat över att historieundervisningen i skolorna i allt för hög grad rört sig om tronstrider, krig, landvinningar o. d. I motsats härtill hade det i överensstämmelse med Pingels uppfattning framhållits, att Sveriges historia väl måste anses vara berättelsen om svenska samhällets både inre och yttre utveckling.²⁷

²³ Granskning af läroböcker för folkskolan 1887 4:e häftet s. 3 ff. I utlåntandets granskas läroböcker i historia utgivna av följande författare: J. Bäckman, O. E. L. Dahm, A. Hägerman, C. Kastman och T. Brunius, A. E. Lundeqvist, C. T. Odhner, C. G. Starbäck, J. A. Svensson, J. G. Söderstedt, H. Wendell, C. F. Wiberg, J. M. Winge samt L. Åberg.

²⁴ FB, Lärobok i Sveriges historia, första upplagan s. III f.

²⁵ På s. 14 av första upplagan kan man t. ex. räkna till fjorton förut intagna personnamn. Textytans storlek är 9×14 cm.

²⁶ Pingel s. 30 f.

²⁷ FB, Lärobok i Sveriges historia, 2:a uppl. Förord.

I fråga om innehållet hade folkskolebokskommittén betonat, att läroboken i historia borde hålla sig till sådana tilldragelser, som karakteriserade tiden och som var av vikt för samhällsutvecklingen eller för övrigt var av betydelse. Man fick aldrig lämna ur sikte, att ett folks historia inte utgjordes av tillfälliga och varandra oberoende händelser, utan att i allt fanns ett inre sammanhang. Ett förbiseende av denna fordran skulle enligt Berg innebära ett misskännande av historiens egentliga mening, som var att genom det förflutna förklara det närvarande. Det utgjorde också den viktigaste orsaken till den missaktning, varmed man allmänt såg ner på historien som ett undervisningsämne, som var opraktiskt och utan nytta för livet.²⁸

En lärarinna hoppades, att Berg i sin historia skulle beakta kravet på kulturhistoriska skildringar och att krigshistorien skulle få en tillbakaträngd plats.²⁹ Berg visade, att han önskade betona den sociala utvecklingssynpunkten genom att redan i boktiteln av andra upplagan ange, att det var en historia "med särskild hänsyn till samhällsutvecklingen". Han ansåg det härvid viktigt att ge de tidigare, enklare och lättfattligare skedena i landets historia en utförligare behandling. Sin uppfattning att folkskolekursen endast borde omfatta tiden till 1718 har han dock inte fasthållit; läroboken går fram till hans egen tid.³⁰

Efter behandlingen av en tidsepok skrev Berg korta, sammanfattande översikter. Han gav dessa återblickar formen av sidhänvisningar, som kunde användas av barnen för lösande av vissa uppgifter, som rörde det historiska sammanhanget.³¹

En recensent av Fridtjuf Bergs lärobok, folkskollärare M. Ne-

²⁸ Ibid. s. IV f.

²⁹ Jänny (Olsson) till FB 30/6 86.

³⁰ I Bergs lärobok (2:a uppl.) upptar forntiden och medeltiden 52 sidor och nya tiden 80.

³¹ I dessa överblickar är stoffet i regel samlat under följande rubriker: Förhållandet till utlandet, Samhällsklasserna, Statsmakterna, Lagstiftningen och lagskipningen, Statshushållningen, Näringarna, Levnadssättet, Den andliga odlingen. Se t. ex. 1:a uppl. s. 47 o. 2:a uppl. s. 50. — Uppställningen med sidhänvisningar är sådan, att den vid undervisningen synes kunna användas vid det moment, som i formalstadietänkandet betecknats som systemstadiet (Herbart och Ziller) eller sammanfattning av det begreppsliga (Rein) (Jfr Lilius s. 117 f). FB nämner dock inte dessa pedagoger i detta sammanhang.

lander i Norrköping, påpekade att boken var avsedd att bryta ny väg i historieundervisningen. Han delade författarens uppfattning, att ett studium av samhällsutvecklingen borde vara ägnat att framkalla historisk blick. I Bergs bok växte samhällsbyggnaden fram inför läsarens ögon, och historieboken stod i detta avseende långt framför alla sina föregångare. Nelander betonade, att historien skulle ge en sann bild av varje tids händelser. Mot senare delen av 1800-talet hade emellertid yrkanden på att tyngdpunkten skulle läggas på samhällslivets utveckling låtit höra sig med en viss ensidighet. Hade krigen intagit ett stort rum under något tidsskede, måste också framställningen om denna tid lämna bredare utrymme åt krigshistorien.³²

Det fanns pedagoger, som uppträdde mot allt vad läroböcker hette.³⁴ Berg ansåg, att dessa böcker lätt förledde till utanläsning. Ett sätt att förekomma utanläsningspladdret hade han funnit vara att söka göra stilen så strängt saklig, så "vattenklart genomskinlig" som möjligt.³⁴ Det var hans strävan att undvika förbleknande metaforer, som författare av historieböcker så lätt frestades använda och som gav eleverna dimmiga och "förunderligt befängda idéer". Han gav exempel på dylika "retoriska pappersblommor": landet stod på undergångens brant, böndernas lagliga rättigheter trampades under fötterna, konungadömet sjönk i vanmakt etc. Det var svårt att komma ifrån dylika talesätt, då de var bekväma förkortningsformler; de fakta, som de uttryckte eller rättare sagt dolde, krävde vanligen en större plats.³⁵ Berg ansåg också, att den lärare missräknade sig fullständigt, som trodde, att han kunde väcka barnens intresse genom att använda talesätt i stil med de "ädle Sturarne", den "vördnadsvärde" Gustav Vasa, den "stora" Gustaf Adolf osv.³⁶

³² Nelander, (Rec. av) F. Berg, En ny historisk lärobok. SvL 1890 s. 306.

³³ T. ex. Ziller, se Lilius s. 118.

³⁴ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 435.

³⁵ FB, Lärobok i Sveriges historia, första uppl. s. VII; BK X s. 98.

³⁶ FB, Lärobok i Sveriges historia, 2:a uppl., Förord. — Värdeomdömen var eljest vanliga i dåtida läroböcker i historia, vilket låg nära till hands i en undervisning med religiös och nationell syftning. För Odhner blev Gustav II Adolf den store troshjälten, Sveriges störste konung och "en af de yppersta konungar världshistorien har att omtala" (C. T. Odhner, Lärobok i Sveriges, Norges

Beträffande framställningssättet i Bergs lärobok märker man, att författaren sökt undvika användningen av abstrakta metaforer.³⁷ Likaså saknas värdeomdömen om de historiska personerna; deras strävanden och handlingar har fått tala för sig själva. Berg skrev således inte den store Gustav Adolf och Kristian Tyrann utan Gustav II Adolf och Kristian II.³⁸ Nelander noterade med gillande, att Bergs lärobok saknade abstrakta omdömen, såsom att någon varit "en härsklysten man", att något skett under "en skenfager förevändning" o. s. v.³⁹

Fridtjuv Bergs lärobok i historia, vars uppläggning var avsedd att vara "ett stridsprogram under beskedlig form",⁴⁰ fick inte någon större spridning. Själv ansåg han, att orsakerna därtill var flera. Den främsta anledningen till den bristande framgången förmodade han vara den, att hans namn var "ohjälpligen komprometterat". Hur skulle han få en bok antagen "i dessa Boström-Gilljam-Kastman-Lundgren-Bergman:ska tider"? En bok måste vara i Vårt Lands och Svenska Dagbladets anda, eljes stämplades den som rabulistisk.⁴¹ Den mest använda läroboken var Odhners, som 1884 utkom i sin elfte upplaga. Den trängde så småningom nästan överallt ut andra läroböcker i ämnet.⁴²

och Danmarks historia för skolans högre klasser, 6:e uppl. 1886 s. 160). Socialisterna blev samhällsvådliga element, som sökte intala arbetarna, att det var nödvändigt att omstörta samhället (Ibid. 7:e uppl. 1893 s. 311. Cit. i Richardson s. 72). — Jfr även Starbäck s. 44, där det talas om "Kristian II Tyrann" och s. 59, där Gustav II Adolf, "hjeltekonungen" skildras.

³⁷ Så saknas helt uttryck av typen "landet stod på undergångens brant", "brödrakriget stod i ljusan låga" etc.

³⁸ I enstaka fall synes förf. ha givit avkall på denna princip, t. ex. då han skriver, att Olof Skattekonung var "en mycket högdragen man" (FB, Lärobok i Sveriges historia, 1:a uppl. s. 14).

³⁹ Nelander, En ny historisk lärobok. SvL 1890 s. 306 f.

⁴⁰ BK II s. 15.

⁴¹ FB till Nelander 25/12 91. BK I.

⁴² SFH III s. 406 f.

4. Geografi.⁴³

Geografiämnets ställning. I mitten av 1800-talet skrev C. A. Agardh, att liksom historieböckerna i skolan var krönikor, var geografien en inventarieförteckning, ett uppräknande av en mängd inom ett land befintliga ting. Historien var för Sveriges barn biografien över en död och geografien bouppteckningen efter honom.⁴⁴

Anna Sandström konstaterade vid Nordiska skolmötet i Stockholm 1895, att geografi dittills inte haft något anseende som skolämne. Och det inte utan skäl; geografiundervisningen hade inte bestått av någonting annat än notiser.⁴⁵ Men lösryckta fakta tillfredsställde ingen, varken barnet eller den vuxne. Människan ville se en tanke bakom den yttre världen, en lag bakom de skiftande företeelserna. Geografien hade blivit vetenskap, först när man börjat kontrollera och ordna de många iakttagelserna, och då man funnit lagen bakom dem. Det som endast varit en kuriositet, blev då ett resultat av kända orsaker, en länk i en hel kedja av sinsemellan sammanhängande fakta. Man fann, att ett lands breddgrad, läge, höjd över havet m. m. bestämde klimatet, att detta framkallade en viss karaktär hos växt- och djurvärlden och att alla dessa omständigheter inverkade på människans levnadssätt och kultur. Men ännu långt efter det forskare som Ritter och Humboldt hade uppvisat det lagbundna i de geografiska företeelserna, stod undervisningen kvar på sin gamla ståndpunkt att vara en oordnad samling av notiser. Först i slutet av 1800-talet hade man börjat erkänna, att detta orsakssammanhang måste framhållas också

⁴³ En samling anteckningar, utkast m. m. av FB angående geografiundervisningen finns i RA.

⁴⁴ Cit. i SvL 1899 s. 693.

⁴⁵ Skolbarnen hade enligt Anna Sandström t. ex. fått lära sig, att en flod flyter först åt väster, sedan åt norr och till sist åt nordväst, att Mont Blanc är så och så högt, att Wien ligger vid Donau m. m. Undervisningens huvudstomme hade utgjorts av en mängd siffror och namn, som då och då livades upp med kuriositeter: indianernas förgiftade pilar, kinesernas långa naglar, buskmännen, som åt sniglar och dylikt. Allt detta var ju roligt, men det kunde inte anses särskilt bildande och förståndsutvecklande. En omtyckt frågeform löd: Vad finns i Milano? Svar: En vit marmorkyrka. Vad finns i Pisa? Svar: Det lutande tornet. (Sandström, Fördelarna af en typisk framställning vid geografiundervisningen. Sjunde Nordiska skolmötet i Stockholm 1895 s. 734.)

på skolans stadium.⁴⁶ Barnet krävde det individuella, det konkreta, och därför trodde Anna Sandström, att den rätta vägen var att i varje fall välja något typiskt, t. ex. ett typiskt bergland, en typisk stäpp osv. för att få en mönsterbild hos barnet, vilken man sedan kunde hänvisa till, när det blev fråga om andra bergland och andra stäpper. En typ var ju inte någonting annat än ett stycke verklighet, som var så beskaffad, att den utgjorde en illustration till en viss lag. Typen förenade det individuellas färger och liv med något av lagens allmängiltighet.⁴⁷

Även folklivet borde framställas på ett "typiskt" sätt. Varför skulle barnen få en mängd skildringar av österländska städer, av vilka den ena flöt ihop med andra och bara framkallade ett dunkelt intryck utan vare sig livfullhet eller reda? Anna Sandström ville, att man i stället skulle ta *en* stad. Allt som kunde samlas av målande detaljer skulle användas till en skildring av denna stad och göra bilden till ett konstverk med så skarpa konturer, att de liksom etsades in i själen. Då hade man gjort barnet en större tjänst, än om man kommit med korta beskrivningar på ett dussin städer.⁴⁸ Anna Sandströms synpunkter delades av Berg, vilket hans läroböcker i ämnet visar.

Bergs läroböcker i geografi. Redan som skolpojke beklagade sig Fridtjuv Berg över undervisningen i geografi. Som elev i Norrköpings lyceum hade han måst kunna räkna upp Rysslands femtiotvå guvernemang och redogöra för flodernas längd, bergens höjd osv., "dumheter — jag kan inte säga bättre". Han ville se orsakssammanhangen och låta det enskilda vara grund för det allmänna: individen borde vara känd före släktet, släktet före klassen och systemet.⁴⁹

⁴⁶ Ibid. s. 734 f.

⁴⁷ Ibid. s. 734 f.

⁴⁸ Anna Sandström tog som exempel Damaskus. "Beskrif stadens pittoreska utseende på afstånd, som bildar en sådan motsats till smutsen därinne på gatorna, vattenbärande med sina skinflaskor, de beslöjade kvinnorna, basaren, minareterna, hvarifrån bönestunderna tid efter annan ropas ut, husen, som äro så obetydliga till det yttre, men i det inre så praktfulla med sina marmorbasängar och dyrbara mattor, de platta taken, som så väl passa för detta torra klimat, de vilka hundarna, som utföra renhållningsarbetet, m. m." (Ibid. s. 734).

⁴⁹ FB till AB 22/9 66 o. 12/5 67.

I en lärobok i geografi av den tyske seminarieläraren A. Hummel hade Berg funnit, att denne avvikit från det ditills gängse sättet att från början inordna stoffet under vissa logiska rubriker (höjdförhållanden, vattendrag, växtlighet, djurvärld, näringar etc.) och i stället fördelat det på naturliga geografiska enheter. Denna metod sökte Berg tillämpa i sin "Lärobok i geografi", vars första upplaga utkom 1897. Huvudmålet vid studiet av geografien var enligt författaren inte färdigheten att räkna upp namn och peka ut karttecken utan bekantskapen med den levande verklighet, som låg bakom dessa namn och tecken, naturen och människolivet i deras sammanhang med och beroende av varandra. Geografiens pedagogiska värde låg i att orsaker och verkningar här var så konkreta och sammanhanget mellan dem så påtagligt.⁵⁰

För att så mycket som möjligt underlätta uppfattningen av dessa orsakssammanhang sökte Berg närmast med Hummel som mönster fördela lärostoffet på naturliga enheter. Med utgångspunkt från denna disposition kom t. ex. Norge att bestå av följande naturliga områden: snöområdet, fjällområdet, sjöområdet, barrskogsområdet, jordbruksområdet, bergsbruksorterna och kustområdet.⁵¹ En recensent av läroboken ansåg, att Berg genom denna indelning bragt reda i Norges geografi, som eljes skildrats med en oreda, som kunde bringa både lärare och lärjungar "rent af till förtvivlan".⁵²

I de två första upplagorna bibehöll Berg för Sveriges del landskapsindelningen, men i den tredje skedde uppdelningen efter landets tre huvuddelar, Norrland, Svealand och Götaland, med skildringar av olika typområden.⁵³ För att bevara åskådligheten och underlätta inlärandet av minnessaker hade han inledande översikter och på vissa ställen i texten schematiska överblickar.

För folkskolan var en begränsning av undervisningsstoffet nödvändig på grund av den korta lärotiden. Man kunde använda sig

⁵⁰ FB, Lärobok i geografi, 3:e uppl., Förord.

⁵¹ FB, Lärobok i geografi, 1:a uppl. s. 65 ff.

⁵² Bergqvist, (Rec. av) F. Berg, Lärobok i geografi. SvL 1899 s. 693.

⁵³ För Norrlands vidkommande gjordes följande uppdelning: Norrlands "klimat", Ofvan "snögränsen", På fjällen, Vid stora sjöarna, Fjällmarkernas och sjö-områdets befolkning, I det stora barrskogsområdet, I bergsbruks-trakterna, Jordbruksbygderna nedanför skogsbältet, Vid kusten (FB, Lärobok i geografi, 3:e uppl. s. 17 ff).

av två olika metoder: antingen tog man upp många objekt och behandlade vart och ett knapphändigt eller också tillämpade man den gamla pedagogiska regeln: icke mångt men mycket. Det senare var Bergs strävan.⁶⁴ Det blev också mottot för hans "Mindre lärobok i geografi för folkskolan", som utkom i sin första upplaga 1900.

Lättast skulle avkortningen här ha kunnat åstadkommas på det sättet, menade Berg, att de nödvändiga uteslutningarna drabbat skildringarna, medan antalet namn fått förbli oförändrat. Det var dock inte i hans smak "att skära bort köttet och behålla benen". Framställningen fick alltför formen av små skildringar, som belystes av karakteristiska bilder. Han hoppades att därigenom kunna bidra till förverkligandet av kravet på realism i undervisningen.⁶⁵

Olägenheterna av det bristande geografiska sammanhanget hade blivit allt tydligare i den mån, som de geologisk-klimatologiska förhållandena trängde sig fram som grund för ämnet. Redan som ung lärare hade Berg beaktat de geologiska förhållandena vid sin geografiundervisning,⁶⁶ och enligt Anna Sandström torde Berg ha varit den förste, som infört dessa synpunkter i läroböckerna.⁶⁷ Denna vidare, omgivningsdeterministiska⁶⁸ syn på det geografiska stoffet gjorde, att Berg betraktade ett studium av Sveriges geografi med utgångspunkt från en beskrivning av de tjugofyra landskapen som en "antikvit", som var "till döden dömd".⁶⁹ I sin "Mindre lärobok i geografi" tillämpade han lika konsekvent som i tredje upplagan av den större läroboken beskrivningen av naturliga geografiska enheter, Hummels metod.

I andra upplagan av den mindre geografiboken återgick han

⁶⁴ Ibid., Förord.

⁶⁵ FB, Mindre lärobok i geografi för folkskolan, Förord.

⁶⁶ AB till FB 5/5 71; BK X s. 122.

⁶⁷ SFH III s. 408. — I Granskning af läroböcker för folkskolan 1887 granskas läroböcker i geografi utgivna av följande författare: S. Almquist, T. Brunius, J. Bäckman, G. M. Celander, O. E. L. Dahm, E. Erslev, J. G. Gehlin och T. Brunius, A. Hägerman, C. Lind, A. E. Lundeqvist, C. F. Pettersson, J. A. Svensson, J. G. Söderstedt, J. M. Winge samt dessutom Folkskolans geografi.

⁶⁸ D. v. s. uppfattningen att utformningen av kulturlandskapet bestäms av naturgeografiska faktorer.

⁶⁹ BK X s. 105.

dock i någon mån till den "grupperande metoden",⁶⁰ genom att framställningen av Sverige fördelades på landskapsbeskrivningar. Detta hänsynstagande till "en från flera håll uttalad önskan"⁶¹ återfinns dock inte i "Textbok till geografiska skioptikonbilder", som han gav ut tillsammans med brodern Hjalmar Berg.⁶²

Landskapskartorna, som i första upplagan av den mindre läroboken framstälts i svartvitt, ersattes i den andra av färgtryck, vilket enligt en recensent gjorde, att de i klarhet kunde anses som enastående i den dåtida skolboks litteraturen.⁶³

Berg hade redan i sin större lärobok iakttagit sparsamhet med siffror och namn. Han ansåg, att det bedrivits mycket ofog med siffror, som "vanligen var föråldrade redan i samma stund de publicerades".⁶⁴ Han kritiserade en lärobok i geografi av fil. dr. Carl Lind; den var "ett rent vidunder till namnmagasin".⁶⁵ I Bergs böcker hänvisades siffermaterialet till ett särskilt bihang, där det meddelades i en uppställning, som tillät jämförelser. Det var enligt författaren det enda sätt för deras användande, som kunde anses ha någon mening.⁶⁶

Om någon fann, att Berg vid strykningen av namn gått väl långt, var felet lätt avhjälpt, menade han, ifall man såsom han tänkt sig, begagnade hans "Kartbok för folkskolan", som 1899 utkom i sin andra upplaga. Den innehöll för varje kartblad namnlistor, som Berg ansåg ta upp så mycket inpräglingsmaterial, som kunde anses behövt på folkskolestadiet.⁶⁷ Även i kartboken hade dock Berg företagit en ansenlig reduktion av antalet namn.⁶⁸

⁶⁰ Bergqvist, (Rec. av) F. Berg, Lärobok i geografi, SvL 1899 s. 693.

⁶¹ FB, Mindre lärobok i geografi för folkskolan, 2:a uppl., Förord.

⁶² F. Berg och Hj. Berg, Textbok till geografiska skioptikonbilder utkom 1901—1926 i flera upplagor.

⁶³ SvL 1902 s. 735.

⁶⁴ FB, Lärobok i geografi, 1:a uppl., Förord.

⁶⁵ BK IX s. 118.

⁶⁶ Ibid. s. 118.

⁶⁷ FB, Mindre lärobok i geografi för folkskolan, 1:a uppl., Förord. — I Granskning af läroböcker för folkskolan 1887 granskas 37 kartor och kartböcker.

⁶⁸ Om kritik mot kartbokens första upplaga och FB:s svaromål i nittionio punkter se SvL 1889 nr 29 (B).

Värdet av siffror och namn i geografiska läroböcker diskuterades av Fridtjuv Berg och folkskollärare M. Nelander. Den senare framhöll, att felet med den äldre undervisningen hade varit, att man nöjt sig med att söka inpräglade nästan endast namn hos eleven. Men man borde akta sig för att gå till motsatt ytterlighet.⁶⁹ Berg betonade, att man skulle vara mycket misstänksam mot fakta, som associerade sig med varandra på ett sätt, som barnet inte fattade.⁷⁰ Nelander hävdade dock, att det inte var möjligt att säga vilka fakta, som detta gällde och som var mest lärorika och bildande. Individualiteten spelade här en stor roll. Det som intresserade den ene, tillfredsställde inte den andre. Det fanns siffermänniskor, för vilka det var inte bara intressant utan också bildande att syssla med siffror. Det material, som kunde förefalla andra torrt och onjuttbart, var för dem rikt på innehåll och gav stoff för deras fantasi och tankevärld.⁷¹ Beträffande geografiska namn ansåg Nelander, att sådana som inte gav någon valuta för det arbete, som lagts ner på att lära in dem, gärna kunde tas bort. Men hur skulle man kunna avgöra, vilka namn som gav den bästa valutatan, frågade han. Namnets egenskap att vara förbundet med ett innehåll, som gav mesta näring åt fantasien, fick inte alltid vara det avgörande. Mycket annat kunde också komma i betraktande. Att lära sig namnen på de olika kantonerna i Schweiz, om också inte så att man kunde räkna upp dem ur minnet, men ändå så att man kände igen namnen, då de förekom, måste anses som en inte obetydlig valuta av skolarbetet. En sådan kunskap var värdefull i den allmänna sammanlevnaden och borde inte underskattas.⁷² Nelanders uppfattning till trots fortsatte dock Berg sin kamp mot namnplugget t. o. m. i riksdagen.⁷³

I en recension av Fridtjuv Bergs "Lärobok i geografi" framhölls, att författaren metodiskt lagt ämnet till rätta på ett sätt, som var ägnat att främja en välbehörlig reform på geografiundervisningens område.⁷⁴ Boken antogs också av överstyrelsen för Stockholms folk-

⁶⁹ Nelander till FB 7/1 88.

⁷⁰ Nelander till FB 17/8 89.

⁷¹ Ibid.

⁷² Nelander till FB 15/3 89.

⁷³ 1893, AK III: 24 s. 34 f.

⁷⁴ Bergqvist, (Rec. av) F. Berg, Lärobok i geografi. SvL 1899 s. 694.

skolor som lärobok.⁷⁶ Berg var tacksam för denna framgång; han visste inte, hur länge hans förläggare eljes kunde ha varit villig att göra förluster på hans litterära försök. Nu stod det honom öppet att fortfarande experimentera.⁷⁶

Hembygdskundervisningen. År 1881 utkom den förut omnämnda läroboken i geografi av Carl Lind. Avsikten med den sades vara att göra det möjligt för varje lärare att följa normalplanens "förträffliga" föreskrifter.⁷⁷ Anna Sandström var inte lika övertygad om normalplanebestämmelsernas förträfflighet. De geografiska kurserna enligt 1889 års normalplan företedde "en brokig blandning", där hon till en början inte fann något system. Men så småningom klarade det, menade hon: det var de koncentriskas kursernas pedagogik, som gick igen i detta ämne liksom i kristendom och historia, "globkartan före fäderneslandet, en liten titt på Europa i allmänhet före det utförliga (!) Europa på två terminer". I den egentliga folkskolan blev Europa genomgången tre gånger. Genom det hela tyckte hon sig se ordet repetera skrivet med "eldbokstäfver".⁷⁸ Artikeln var inspirerad av Berg.⁷⁹

Det hade så småningom blivit en allmän uppfattning bland lärare, att geografiundervisningen borde börja med en grundläggande inledningskurs. Officiellt ansågs det t. o. m. riktigt, att denna grundläggande del av undervisningen utgjordes inte bara av en sådan kurs utan av två eller tre. Innan barnen under sjätte terminen gick igenom de olika svenska landskapen, skulle de under föregående termin enligt Stockholms folkskolors kursstadga, som i stort överensstämde med Normalplanen, ha fått en översikt av världsdelar och världshav med användning av jordglob och globkarta, en översikt av Skandinaviska halvöns fysiska beskaffenhet etc. Frid-

⁷⁶ Ibid. s. 694.

⁷⁶ BK X s. 97.

⁷⁷ Lind, Förord. — Jmf Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1889 s. 29 ff.

⁷⁸ Uffe, Folkskolekurser, pluggläsning och minnesodling. Verdandi 1888 s. 2 f. — Jfr Zillers utdömande av repetitioner i vanlig mening, bl. a. därför att han ansåg dem skadliga för intresseutvecklingen (Lilius s. 125).

⁷⁹ FB till Anna Sandström 16/8 88. Anna Sandströms arkiv III: 1. — Jfr Grauers s. 230.

tjuv Berg kunde inte inse, i vilket avseende en dylik inledningskurs var pedagogiskt berättigad; han ansåg, att en globkarta hörde till det mest svårfattliga man kunde bjuda barn. Större intresse visade han för den inledningskurs, som enligt Stockholms kursstadga borde genomgå före den förut nämnda, "för bibringande af de enklaste geografiska begreppen samt en rätt uppfattning af kartan, Stockholm och dess närmaste omgifningar". Normalplanen talade om "en något utförligare framställning af det egna landskapet". Denna första inledningskurs omfattade alltså hembygdsundervisningen.⁸⁰

Åsikten att det var nödvändigt med en inledningskurs i hembygds-kunskap grundade Berg för sin del på följande skäl. Liksom undervisningen i andra ämnen hade geografiundervisningen sin särskilda krets av grundföreställningar, som barnet måste inhämta. Det skulle göras förtroget med de geografiska begreppen flod, sjö, ö, väderstreck osv. samt de kartografiska tecknen för dessa föreställningar. Detta var en förutsättning för all följande undervisning. En inledningskurs i detta syfte kunde synas onödig, eftersom barnen från det dagliga livet kände till vad som menades med sund, hav, ström osv.; man kunde bara visa på kartan, hur dessa saker betecknades. Men erfarenheten visade, att eleverna i början av geografiundervisningen inte hade några eller i varje fall alldeles felaktiga föreställningar om dessa geografiska begrepp. Det visade sig alldeles nödvändigt att se till, att de fick något så när exakta föreställningar om dem. I annat fall byggde man på lösansand, och den följande undervisningen kom att sväva i luften.⁸¹

Olika vägar hade anlitats. För det första hade man sökt lära barnen, vad som i allmänhet menades med uttrycken flod, älv,

⁸⁰ Ref. i SvL 1894 s. 81 f av ett föredrag av FB om den första geografiundervisningen. Mot FB:s uppfattning opponerade lektor L. M. Wærn och skolföreståndarinnan Anna Whitlock, vilka ansåg det naturligtast att börja geografiundervisningen med jordklotet, därefter borde man behandla Europa och sist komma in på Skandinavien; det var en logisk uppläggning av undervisningsgången att börja med det stora och allmänna och sluta med det begränsade och enskilda (Grauers s. 347 f). — Jfr Stadga för Stockholms folkskolor 1880 s. 6 f och Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1889 s. 29 ff.

⁸¹ Ref. i SvL 1894 s. 81 f av ett föredrag av FB. — Jfr AB:s uppfattning, min framst. s. 73.

ström etc. och med vilka karttecken dessa slag av föremål betecknades; barnen fick lära in en geografisk ordbok. Tidigare hade man helt enkelt gett dem en geografisk ordlista; det hade då t. ex. hetat: ö är ett land, som på alla sidor är omgivet av vatten osv. Detta sätt betecknade Berg som olämpligt. Det kunde ge anledning till vilseledande föreställningar; Trollhätte kanal och Engelska kanalen var ju "kanaler" av olika slag. Därför hade man för det andra sökt förbättra framställningen genom att utvidga definitionerna till små beskrivningar, som illustrerats. Berg framhöll, att denna metod på ett förtjänstfullt sätt genomförts i Anna Whitlocks "Barnens första geografi". Han ville dock anvisa en annan väg. Man borde inte börja med öar, uddar, vikar, floder och berg i allmänhet utan med bestämda konkreta föremål av detta slag, sådana som barnet självt kunde se. Också i geografien skulle varseblivningarna vara det primära. Av dessa kunde då bildas verkliga föreställningar, så att orden och tecknen fick liv och inte blev döda symboler.⁸² Denna praktiska tillämpning av den gamla pedagogiska regeln att gå från det konkreta till det abstrakta gällde för övrigt undervisningen i alla ämnen.⁸³

Enligt Anna Sandström brukade inte vanliga människor efter skoltiden själva leta efter åskådliggörande detaljer för att fylla luckorna i sina kunskaper. Det var i stället så, att det man i skolan lärt sig mera grundligt, väckte intresset för djupgående studier. Endast härigenom främjades ett verkligt sammanfattande tankearbete; endast på detta sätt kom en äkta formell bildning till stånd, en abstraktion på grundval av ett fylligt konkret underlag.⁸⁴

Det var i överensstämmelse med denna uppfattning, som Berg ville forma den första geografiundervisningen. Åsikten att man borde utgå från hembygds-kunskap, hade väl börjat bli vanlig i teorien, menade han, men det hade i ytterst ringa utsträckning kommit till utförande i praktiken. Med hembygd, som skulle bilda det konkreta underlaget för geografiundervisningen, menade han

⁸² Ref. i SvL 1894 s. 81 f av ett föredrag av FB. — Jfr AB:s uppfattning, min framställn. II s. 55.

⁸³ Diskussionsinlägg av FB rörande barndomsskolans kurser (I: Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888 s. 75 ff).

⁸⁴ Anna Sandström till FB 6/8 88.

den del av omgivningen, som barnet kunde iakttaga personligen under sitt dagliga liv. Hembygd var sålunda inte liktydigt med det egna landskapet. I hembygdsundervisningen kunde bilden och kartan komma så nära varandra, att deras samhörighet blev fullt klar och tydlig. Kartbilden över hemorten skulle inte ges eleverna, utan dessa borde få vara med om att arbeta fram den. Kartan skulle därigenom komma att upphöra att vara ett mysterium, vilket Berg ansåg, att den ofta var för barn.⁸⁵

Några principiella skäl mot en inledningskurs, som anslöt sig till hemorten, hade inte framställts, efter vad Berg visste. Det fanns dock många praktiska svårigheter. En sådan var att hembygdsundervisningen i regel saknade litteratur. Läraren måste själv författa beskrivningen och rita kartan. Detta var inte alltid så lätt, och därför stannade denna undervisning ofta på papperet. Därför hade också det andra slaget av inledningskurser, de som bestod av allmänskildringar i en bok, haft större utsikt att vinna terräng.⁸⁶

En undervisning, som sysslade med barnens närmaste omgivning, var ägnad att tillgodose kravet på åskådlighet. Hembygdsundervisningen fick till uppgift att på samma gång den förmedlade kunskap om hembygden grundlägga kommande undervisning i geografi, naturkunnighet och historia. Hembygdsstudiet i skolorna främjades, därigenom att 1914 års undervisningsplan för seminarierna upptog hembygdskunskap som ämne i seminariets övningskola.

D. Läroverkens kunskapsstoff och bildningsnivån.

De motioner om indragning av läroverkens första klass, vilka väcktes vid 1890 års riksdag, avstyrktes av vederbörande utskott.

En av huvudinvändningarna utmynnade i en fruktan för att

⁸⁵ Ref. i SvL 1894 s. 81 f av ett föredrag av FB om den första geografiundervisningen.

⁸⁶ Ibid. s. 81 f. — Till stockholmsskolornas tjänst gav FB ut "Stockholm, Vägkarta för skolbruk", "Stockholms omgivningar, Vägkarta för skolbruk" och "Stockholm och dess omgivningar". Det sistnämnda arbetet var enligt författaren ingen lärobok, som skulle inpräglas, och inte heller någon läsebok, som skulle ersätta den muntliga undervisningen, utan ett slags övningsbok i kartläsning (FB, Stockholm och dess omgivningar, Förord).

svenska folkets bildningsnivå skulle komma att sjunka genom den föreslagna anordningen.⁸⁷

Fridtjuv Berg ansåg, att denna farhåga var ogrundad. Han fann ordet bildningsnivå — "detta mycket använda men till sin egentliga innebörd något mystiska slagord" — vara missbrukat, då det fattades som liktydigt med ett visst kvantum examenskunskaper, vilket skett i utskottsutlåtandet. Man gjorde sig skyldig till ett misstag, då man — som senaste läroverkskommittén gjort — påstod, att gällande bestämmelser om lärokurserna vid landets högre läroverk⁸⁸ skulle ha bestämts "i första hand af den allmänna uppfostringsläran på teoretisk och empirisk väg". Berg hävdade, att dessa kurser inte kommit till på det sättet, att erfarna uppfostrare gjort upp en genomtänkt plan, hur landets ungdom skulle undervisas i överensstämmelse med deras naturliga utveckling och till nytta för deras liv som vuxna. Till största delen hade läroverkens kurser blivit sådana de var, genom att man visserligen lämnat något utrymme åt de nya ämnen, som tiden tvingat in i läroverken, men behållit så mycket man kunnat av det lärostoff, som skolan tagit i arv och som förr haft ett värde, som det under de ändrade förhållandena alldeles förlorat.⁸⁹

Med vilken envishet hade man inte hållit fast vid hebreiskan, ett ämne, som bara passade för universitetet! Vilken strid hade det inte kostat att få grekiskan valfri! Med vilken iver kämpade man inte alltjämt för att latinstudiet skulle börja på ett tidigt stadium!

⁸⁷ Tre artiklar av (FB) i SvL 1890: Läroverkspropositionen (s. 82 f), Läroverksfrågan (s. 193 f) och Läroverksfrågan inför riksdagen (s. 197 f). — Jfr. Sahlén, Den svenska enhetsskolan inför den preussiska undervisningskommissionen. Ped. Tidskr. 1891 s. 325.

⁸⁸ Lärdoms- och apologistkolan (se min framst. s. 162 not 12) förenades 1849 med gymnasiet till ett sammanhängande läroverk. År 1856 utfärdades stadgan för "Rikets Allmänna Elementarläroverk". I 1878 års läroverksstadga förekommer uttrycket "rikets allmänna läroverk" för första gången (Se ÅSU 11 o. 22).

⁸⁹ (FB), De pedagogiska invändningarna mot indragningen af läroverkens första klass. SvL 1890 s. 177 f. — Jfr (FB), Hvertill användes våra skolor för högre undervisning. SvL 1892 s. 93 f. — S. Axell, f. d. docent i botanik och affärsman, framhöll 1880, att den dåvarande läroverksplanen var helt och hållet olämplig för 50% av eleverna. Han förordade i en motion i riksdagen detta år ett skolprogram, som i väsentliga drag kom att realiseras 1905 i och med läroverkets uppdelning i realskola och gymnasium (Richardson s. 108 f).

Berg ansåg inte, att det var den allmänna uppfostringsläran, som genom sina på teoretisk och empirisk väg funna resultat stödde de nedärvda kurserna. Snarare var det just denna allmänna uppfostringslära, som i förbund med allmänhetens praktiska omdöme arbetat på lärokursernas omgestaltning till överensstämmelse med sina och samhällets krav.⁹⁰

Att den svenska nationens verkliga bildningsståndpunkt inte på något sätt berodde på de dåvarande fordringarna för studentexamen borde enligt Bergs uppfattning vara klart för var och en som tagit någon närmare kännedom om de läroböcker, som användes i de högsta klasserna och där dessa fordringar tagit sig ett konkret uttryck. Hur mycket av alla dessa oväsentliga minnessaker var inte bortdunstade kort tid efter överstånden examen utan annat resultat, än att de lagt beslag på den tid och kraft, som bort ägnas åt det som var väsentligare, vilket då också kunde ha fått en sådan behandling, att det stannat kvar och blivit fruktbarande för livet.⁹¹

Mycket av detta lärostoff, som bara tyngde och skrymde, borde rensas ut till fördel för nationens verkliga bildning. En dylik utrensning — om än inte verkställd på ett önskvärt sätt — skedde för övrigt av de examinerade själva. Enligt vad som kommit fram till offentligheten från censorer, som hade att övervaka de s. k. mogenhetsprövningarna, godkändes ett stort antal studenter, som inte på långt när uppfyllde de för studentexamen uppställda fordringarna. I flera av de svenska ämnena hade en del visat en okunighet, som barnen i en folkskola skulle skämmas för. Berg gav några exempel på detta. Det hade hänt, att abiturienter förklarats mogna för universitetsstudier, fast de inte vetat, vid vilken sjö Strängnäs var beläget eller i vilket landskap Linköping låg, inte känt till något om Folkungaätten osv. Berg ansåg, att en rimlig reduktion av de på papperet gällande fordringarna både för dessa elever och deras likar inte skulle ha någon annan följd än en höjning av deras verkliga bildningsnivå.⁹²

⁹⁰ (FB), De pedagogiska invändningarna mot indragningen av läroverkens första klass. SvL 1890 s. 177.

⁹¹ Ibid. s. 177.

⁹² Ibid. s. 177 f. — FB konstaterade, att även den tyske pedagogikprofessorn W. Rein yrkat på en genomgripande reduktion av "det myckna lärdomskramet" för

Förslag om en reduktion av kunskapsstoffet i läroverken framställdes gång efter annan, inte minst kraftigt från riksdagens och särskilt från andra kammarens sida. På förslag av sitt första tillfälliga utskott uttalade andra kammaren både 1880 och 1881 den önskan, att det borde medges elev att efter eget val endast läsa ett modernt språk. Och 1890 års läroverksproposition visade, att också Kungl. Maj:t ansåg de dåvarande fordringarna i studentexamen inte orubbliga. Där uttalades nämligen den åsikten, att hebreiskan och den filosofiska propedeutiken alldeles skulle utgå och en ganska väsentlig lättnad göras i fråga om latinet.⁹³

Det hade varit ideliga diskussioner i riksdagens kamrar, om latinläsningen skulle börja i klass 4 eller i klass 6, och tidningarna hade givit stort utrymme åt redogörelserna för dessa debatter. Mycket mindre intresse och utrymme hade blivit över för den enligt Berg långt viktigare frågan om folkskolans ställning i skolsystemet.⁹⁴

Ett inlägg i latinfrågan hade vid 1880 års riksdag gjorts av S. A. Hedin.⁹⁵ Om det förhöll sig så, menade han, att man bara genom ett främmande språk kunde handledas att förstå och använda sitt eget, "hur naturvidrigt, hur omöjligt" måste det då inte erkännas vara, att grekerna nått ett mästerskap, som brukade betecknas som ett oupphunnet mönster i språkbehandling. En elevs krets av föreställningar var trång och hans ordförråd obetydligt. Det var genom en flitig läsning av modersmålets litteratur i olika ämnen, som han skulle öka sina insikter och utveckla sin framställningsförmåga. Den som förberett sig på detta sätt och övat sitt svenska språksinne, kunde sedan med fördel använda sig av dessa kunskaper även vid studiet av främmande språk.

Hedin hade bekänt, att det fanns "ingenting i skapelsen", som gjorde honom mer förtvivlad än påståendet, att man måste ha ett

den högre skolans del (FB, En pedagogie professor, SvL 1894 s. 670). — Jfr Rein s. 35.

⁹³ 1890, prop nr 17 s. 9 ff.

⁹⁴ (FB), Riksdagen om folkskolan såsom bottenskola. SvL 1892 s. 220.

⁹⁵ 1880, AK V:51 s. 44 o. V:52 s. 13 o. 24. — Redan på 1820-talet hade A. Fryxell riktat angrepp mot latinstudiet: för att se det gröna på den mänskliga kulturens träd behövde man inte lägga sig till med "ett med antiquarisk ifver hopplockadt och konserveradt Herbarium af de redan affallna löfven" (Fryxell s. 19 ff o. s. 31).

främmande språk som grundläggande. Denna uppfattning var för övrigt sedan länge övergiven, menade han, inte av biskoparna och landshövdingarna, som trodde sig vara klassiskt bildade, men av de stora klassiska auktorerna. Hedin hänvisade till Paulsens arbete "Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten", där författaren fört "ett vådligt leverne" med de gamla teorierna om ett främmande språk som grundläggande. Det var genom modersmålets litteratur, som man uppfostrade barnen att tänka och inte genom innötande av ett främmande språks ordformler, som för barnets förstånd var obegripliga.⁹⁶

Berg ansåg, att det var Hedins anförande som gjorde slag i den segslitna latinfrågan.⁹⁷ Om folkskolan skulle kunna utvecklas till en skola, som var gemensam för alla samhällsklassers barn och om alla specialsolor, således även gymnasierna, skulle börja där barn- och ungdomsskolan slutade, måste en genomgripande förändring till i de allmänna läroverkens undervisningsplaner. Berg undrade 1884, om inte en reduktion måste företas särskilt med avseende på språkstudier. Satte man verkligen så stort värde på de insikter i främmande språk, som man lyckades bibringa de tolvåriga pojkarna? Skulle man inte snart nödgas frångå den illusionen, att man i skolorna verkligen kunde bibringa de unga tillräckliga kunskaper i två döda och tre levande främmande språk?⁹⁸

⁹⁶ 1880, AK V: 51 s. 44 o. V: 52 s. 13 o. 24. — Den s. k. enhetsskolplanen i Tyskland omfattade förslaget, att latinet skulle uppskjutas till fjärde klassen. I samband med ett referat av ett föredrag i denna fråga anmärkte E. Sahlin, redaktör för Pedagogisk Tidskrift, fackorgan för svenska läroverkslärare, att man i Würtemberg började skolgången och latinläsningen vid 8 års ålder och att det gick "alldeles förträffligt" (Sahlin s. 328).

⁹⁷ FB, Adolf Hedin och folkskolan. SvL 1905 s. 849 f o. 870 f. — I denna årgång av SvL finns artiklar av FB om Hedin införda i nr 41, 42, 44 o. 45.

⁹⁸ FB, Folkskolan och läroverket. Ped skr 55 s. 82. — Jfr FB, Vid hvilken ålder bör studiet af främmande språk begynna? Verdandi 1892 s. 70 ff. Genmäle av K. L. Olsson i Verdandi 1892 s. 174 f. — Förutom av Hedin fördes i början av 1880-talet angreppen mot undervisningen i de högre läroverken av de båda andra "liberala patriarkerna", publicisterna S. A. Hedlund och F. T. Borg. Hedin var "den klartänkta och sansade grundlagsväktaren" medan Hedlund och Borg betecknas som "bildningsentusiaster av den mer yviga sorten" (Richardson s. 276). Första halvåret 1881 innehöll Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning sex ledare med skarpa angrepp på "latinhögfärden" (Richardson s.

I sitt betänkande 1884 om inrättande av kommunalsolor hade läroverkskommittén framhållit, att minst ett språk borde tas upp i dessa skolors läroplan. Kommittén hade satt som mål för den nya skoltypen, att elevernas själs- och kroppskrafter skulle utvecklas och stärkas, och det skulle naturligtvis nås genom språkstudier, kommenterade Berg.⁹⁹

Berg beundrade Anna Sandströms kamp mot språkkulten, formalismens speciella skötebarn. Han delade hennes uppfattning, att lärare och elever skulle inverka på varandra och ge varandra den "outsägligt upplyftande" erfarenheten att tänka och känna tillsammans. Men allt detta kunde ske på modersmålet och berodde på vad som var föremål för undervisning, om det var sådant, att det hos barn över huvud taget kunde framkalla några tankar och känslor.¹

Fridtjuv Berg framhöll, att striden om det högre skolväsendet vanligen betecknades som en kamp om latinherraväldet. Han ansåg dock, att frågan från den stora allmänhetens och från folkskolans sida bättre kunnat betecknas som en strid om överbyggnader på folkskolan.² Hela frågekomplexet hörde samman med tanken på folkskolan som bottenkola.

155). — Om sambandet mellan de utilistiska idéerna och kritiken av den "klassiska" bildningen se Richardson s. 150 ff.

⁹⁹ FB, Folkskolan och småläroverket. Ped skr 55 s. 95. — 1892 AK III: 36, 53. — I Norge gick radikala skolpolitiker med folkhögskolefolk i spetsen till stormen mot latinet; man ville i stället ha ett gymnasium, som byggde på nationell, historisk och modern grund. Resultatet blev 1896 en kraftig inskränkning av latinets ställning i gymnasiet (Sjöstedt—Sjöstrand s. 136 f).

¹ FB, Anna Sandström. SvL 1897 s. 758.

² FB, Om öfverbyggnader på folkskolan (I: Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888 s. 112 ff). — Jfr kapitlet Latinfrågan — det högre bildningsväsendets kardinalproblem i Richardson s. 122 ff.

IX.

FRIDTJUV BERGS SYN PÅ DE METODISKA PROBLEMEN¹

Inledning. I lankasterskolan hade det för läraren gällt att vara insatt i de regler och handgrepp, som fordrades för att manövrera de massor av barn, som samlades i de stora skolsalarna.² I England hade man ibland givit samma lärare över sjuhundra barn att sköta, något som man mycket väl ansåg gå för sig, i synnerhet när undervisningen "endast" sysselsatte sig med de första elementerna. Efter som läraren "än här än där" borde examinera, varna och uppmuntra och därför skulle komma att hindras av ett för stort antal barn, ansåg magister P. R. Svensson, som av svenska regeringen sänts till England för att studera förhållandena i lankasterskolorna, att tvåhundra barn var det antal, som man inte borde överskrida, men vilkas tillsyn och undervisning kunde "fullkomligen bestridas" av en enda lärare.³ 1842 års folkskolestadga⁴ föreskrev, att var och en som ville anses behörig att söka lärarbefattning i folkskolan, måste känna till undervisningssättet i lankasterskolorna, den s. k. växelundervisningsmetoden.⁵

Det var bl. a. Rudenschölds och Anders Bergs kritik av detta sätt att undervisa, som gjorde att metoden alltmer övergavs. Genom den

¹ Hur FB omsatte sitt pedagogiska tänkande i sin dagliga lärargärning har inte blivit föremål för undersökning i denna avhandling. — En samling av FB:s anteckningsböcker med anteckningar om den metodiska behandlingen av olika läroämnen finns i RA.

² Se A. P. Andersson m. fl., Lankasterskolor. Interiörer från Dalarna etc. ÅSU 6.

³ Svensson 1819 s. 13.

⁴ Folkskolestadgorna 1842, 1882, 1897 och 1921 är avtryckta i ÅSU 13.

⁵ Om undervisningen i folkskolan i mitten av 1800-talet ur organisations- och förvaltningsynpunkt se Wallner s. 49 ff.

kungl. rundskrivelsen 1864^{5a} fördömdes officiellt lankastersystemet i Sverige. Ett par år efter detta cirkulär övergav också Sällskapet för växelundervisningens befrämjande metoden: eleverna bibringades genom lankastersystemet "endast en viss mekanisk färdighet i läsning men icke sådan kunskap, som blifver rätt fruktbarande för livet".⁶ Föreningen ändrade sitt namn till Sällskapet för folkundervisningens befrämjande.

Fridtjuv Berg framhöll, att man inte skulle tro, att de som föreskrev och iakttog lankastermetodikens alla underligheter⁷ var narrar. Äldre exercisreglementen innehöll saker, som man med allt skäl kunde finna löjligen, menade han, och dåtidens reglementen skulle med all säkerhet få samma dom, men det berättigade inte till den slutsatsen, att äldre tiders officerare i allmänhet varit dumhuvuden. Överallt där massor av obildade människor skulle manövreras, var militärt pedanteri i någon mån oundvikligt. Under en tid då folkskollärares uppgift bestod i att hålla hundratals pojkar i yttre ordning och tukt, hade växelundervisningen säkert varit det enda medel, som kunnat användas. Det hörde emellertid till mänsklig svaghet att förblanda mål och medel och att så fördjupa sig i detaljer, att man glömde det väsentliga. Man hade fastnat i formerna och handgreppen som sådana och envist hållit fast vid lankastersystemet, även sedan man i princip övergivit den åskådning av samhället och skolan, som det varit ett uttryck för. I Sverige hade det länge kommit att överleva sig självt.⁸

1864 års cirkulär innehöll ett nytt krav i fråga om läxorna: intet lärostycke borde föreläggas eleverna till arbete på egen hand, som inte förut blivit genomgången och förklarad av läraren. Detta var en ny och svår fordran. Sven Rosenberg, den förste folkskolläraren i den svenska riksdagen, ansåg sig böra varna för överdrifter beträffande både undervisning och tukt. Efter den tidigare rådande åsikten, menade han, hade man nästan uteslutande litat till barnet självt, och följderna hade blivit en tanklös utantäring. Man fick nu se till, att man inte gick till en annan ytterlighet, så att

^{5a} Se min framst. s. 65.

⁶ SFH III s. 346.

⁷ FB om kraven på läraren i lankasterskolan se Exkurs 2 (min framst. s. 432 ff).

⁸ FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 134.

läraren ålades att prata i barnen allt. Förut hade han betraktats som tuktomästare, man fick nu inte försöka göra honom till en amma. Båda dessa uppfattningar var oriktiga och onaturliga; läraren skulle vara pedagog, dvs. en som följde barnen och liksom ledde dem vid handen.⁹ Frågan var, vad detta kunde innebära.

A. Naturenlighet¹⁰ i uppfostringsmetoderna.

Comenius belyste många pedagogiska frågor med bilder, som var hämtade från det mekaniska arbetsområdet. Men då det gällde att åskådliggöra uppfostrans väsen, vände han sig till den levande naturen, till djuren och växterna. Det nyfödda barnets själ liknade han vid ett frö. Även om ett sådant inte innehöll någon färdig bild av en planta eller ett träd, fanns anlagen där. På samma sätt kunde intet utifrån föras in i människosjälen; vad denna själv redan ägde skulle endast utvecklas.¹¹

Alla Comenius' strävanden på uppfostringsväsendets område kunde enligt Berg samlas i en enda formel: han ville göra uppfostran naturenlig. Därav hade Comenius emellertid inte dragit den slutsatsen, att uppfostringskonsten var onödig eller skadlig. Fick det unga trädet växa vilt, blev inte frukten vad den kunde och borde. Överlämnades ett barn åt sig självt, utvecklade det sig — men till en vilde. Det var naturens "mening", att plantan skulle bli vacker och bära frukt samt att barnet skulle bli "vist, dygdigt och fromt". Men om denna naturens mening skulle förverkligas, måste en planmässig omvårdnad till. Uppfostran var nödvändig.¹²

Men denna omvårdnad fick inte gå emot naturen, den skulle endast understödja den. Om man ville söka läkemedel för naturens brister, sade Comenius, måste man söka dem hos naturen själv, ty konsten var maktlös, om den inte följde naturens anvisningar. Liksom trädgårdsmästaren och läkaren skulle läraren inte vara natu-

⁹ SFH III s. 346 f.

¹⁰ Om innebörden av ordet naturenlig, som av FB användes synonymt med begreppet organisk, se min framst. s. 174 ff.

¹¹ Comenius s. 30.

¹² FB, Comenius' betydelse för barndomsundervisningen, SvL 1892 s. 149.

rens herre utan dess tjänare, inte dess ombildare utan dess "medbildare". Uppfostrarens tillvägagångssätt skulle vila på en kunskap om det naturliga utvecklingsförloppet, som vunnits dels genom iakttagelser av människan själv, dels genom slutledning från utvecklingsförloppet hos andra levande varelser.¹³

Även Pestalozzi betonade, att metodiken måste anpassas till barnets naturliga utveckling. Huvudfelet med all tidigare pedagogik såg han däri, att man av barnet krävde sådant som det inte var moget för. Man tvingade barnet till handlingar, för vilkas utförande dess krafter inte var tillräckliga och vars syfte det inte förstod. Man gav barnet moralbud och förhållningsregler om sådant som det saknade erfarenhet av och förledde det att fälla omdömen, innan dess tankeförmåga övats. Pestalozzi var medveten om betydelsen av sin övertygelse och upprepade gång på gång, att användandet av barnets krafter måste föregås av en utveckling av dem.¹⁴

Till denna uppfattning anslöt sig också Spencer. Efter att ha räknat upp de viktigaste metodiska framstegen frågade sig denne, vilket det gemensamma kännetecknet hos dessa förändringar var. Var det inte en allt mer tilltagande överensstämmelse med naturens förfaringssätt? Att man givit upp alla tankar på att "driva" barnet, något som naturen reste sig emot, och använde de första åren till att öva armar och ben och de yttre sinnena, visade detta. Att man ersatt utanläxor med muntligt och praktiskt meddelade kunskaper samt att inpluggande av regler kommit ur bruk visade detsamma.¹⁵

Spencer var enligt Berg den som klarast förstått innebörden av uppfostrans naturenlighet. I sin bottenkoleskrift 1883 gav Berg

¹³ Om Comenius' synkritiska metod (att uppfostran skall avpassas efter för den organiska naturen gemensamma lagar) se Comenius kap. XVI och XVII. — FB gav bl. a. följande comeniuscitater för att visa dennes betonande av att uppfostran måste vara naturenlig. "Vad som är naturligt, går av sig självt. Man behöver ej tvinga vattnet att strömma utför; man tager blott bort dammen eller vad som annars håller det tillbaka, och man skall genast se det taga sig avlopp. Ej heller behöver fågeln befallas att flyga ut; man öppnar blott buren! Lika litet behöver man nödga barnens öga eller öra att vända sig till en vacker bild eller en vacker melodi" (FB, Konsten och folkskolan. Ped skr 100 s. 83; Comenius s. 110 f).

¹⁴ Pestalozzi, Die Abendstunde s. 9 o. passim.

¹⁵ Spencer, s. 80 f.

långa citat ur Spencers "Uppfostran i intellektuellt, moraliskt och fysiskt avseende".¹⁷

Då Fridtjuv Berg som stöd för sin tro på en naturenlig metodik återopade dessa pedagoger och många andra,¹⁸ tänkte han på anlagsskolningen. Frågan gällde, hur man bäst skulle åstadkomma en formell bildning av barnets förmögenheter eller anlag.

I artikelserien "Tidslyten" i Aftonbladet 1891 berörde författaren¹⁹ frågan om "den intellektuella bildningens (läs: den allmänna formella bildningens) betydelse för *moralen* och *lyckan*". Han framhöll, att det funnits en tid, då man trott, att det teoretiska vetandet, "bokkunskap i ett antal ämnen", skulle vara det väsentliga i uppfostran och att detta skulle verka förädlande och utvecklande på själsanlagen. Men den tiden var nog snart förbi, menade artikelförfattaren. Man fick höra t. o. m. ganska erfarna skolmän yttra, att detta varit en illusion. Människorna var inte särskilt mycket bättre än förut, fast skolundervisningen blivit allmän.

Berg betecknade artiklarna i Aftonbladet som synnerligen läsvärda men ställde sig frågande till författarens underkännande av intellektet som formalbildande instrument. Pedagogerna hade visserligen under upplysningsfilosofiens dagar delat den överskattning av det förståndsmässiga, som då rådde inom hela den bildade världen. Men de som kraftigast bidragit till att få till stånd en ändring i detta avseende var just ett par uppfostringstänkare, nämligen Rousseau och Pestalozzi. Det gjorde ett egendomligt intryck på Berg, då han i Aftonbladet läste, att till och med gamla erfarna skolmän skulle ha medgivit, att det var en illusion, att det teoretiska vetandet var det väsentliga i uppfostran. Verkligheten hade visat, att människans förståndsliv påverkade hennes känslö- och viljeliv. Detta var ett faktum, som ingen vid närmare eftertanke kunde förneka och som man förutsatte, då man t. ex. i fråga om uppförande ställde större fordringar på den som var rikt utrustad i intellektuellt avseende än på den som var inskränkt och försummad. Talesättet "han borde ha bättre vett" och "han förstår ju inte bättre" visade detta. Berg betecknade den bristande tilliten till för-

¹⁷ FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 19.

¹⁸ Ibid. s. 16 ff. — Jfr Eneroths uppfattning, min framst. s. 49 f.

¹⁹ Se min framst. s. 152 not 30.

nuftet hos den breda massan som en ljusskygg moralfilosofi, som i alla tider varit folkskolans farligaste fiende. Det var en helt annan sak, att känslö- och viljelivet inte enväldigt satte sin prägel på föreställningslivet och att detta inte på långt när behärskades av skolundervisningen. På dåvarande kulturståndpunkt ansågs intellektuell bildning vara ett bidragande medel och ett nödvändigt villkor för all mänsklig lycka. Men något universalmedel var den inte.²⁰

Som övertro på intellektets formellt bildande förmåga får man se den utanläsningsmetodik, som tillämpades särskilt vid kristendomsundervisningen. En folkskolinspektör framhöll 1866, att det i folkskolan var ett "tanklöst rabblande". Vid lärarmöten, riksdagar och kyrkomöten diskuterades i årtionden katekesutanläsningen. Förhör av utanläxor förblev dock länge det väsentliga;²¹ det var också enligt Fridtjuv Berg det enda undervisningssätt, som "trots skolmännens motvilja blifvit dem påtvingat av en embetsmannakår".²²

Trots Bergs hävdande av den intellektuella faktorns betydelse i undervisningen ansåg han, att det väsentliga och naturenliga för barnet ändå var uppfattandet genom känsla och fantasi. Här spelade aningen, "den dunkla stämningen, förnimmelsen av det hemlighetsfulla och outgrundliga", en stor roll.²³ Den läroform, som härvid var den ursprungligaste och naturligaste och för barnen mest tilltalande var den muntliga berättelsen, som borde komma till användning i ämnen, där det var möjligt, t. ex. vid historieundervisningen. Att det berättades så litet i folkskolan, ansåg Berg dels bero på att lärarna visste för litet, dels därpå att det inte tillhörde den officiella svenska folkskolepedagogiken att berätta.²⁴ Den som ville

²⁰ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 62 f.

²¹ SFH III s. 347. — Om diskussionerna vid 1881 års riksdag mellan motståndare till katekesutanläsningen, triumviratet Borg—Hedlund—Hedin å ena sidan och biskop Rundgren och eklestiastikminister Hammarskjöld å den andra se Richardson s. 354 f. — Kyrkomötenas protokoll lämnar rikligt material till frågans belysning, framför allt protokollen över 1883 och 1888 års kyrkomöten (Lundgren s. 54).

²² 1902 AK III: 35, 20.

²³ FB, Konsten och folkskolan. Ped skr 100 s. 92.

²⁴ "I historia och geografi preparera vi genom att gå igenom läxan och utfråga den; nästa gång utfråga vi och förklara den åter. Utfrågandet nr 1 heter katekisation (kallas ock sokratiskt), utfrågandet nr 2 examination, äro för

bli en skicklig undervisare i detta ämne, måste framför allt lära sig att berätta väl, dvs. enkelt och åskådligt. Om läraren dessutom var tecknare eller eljes hade tillfälle att belysa sin berättelse med lämpliga åskådningsmedel, hade han där resurser, mot vilka alla läroböcker och läseböcker måste anses jämförelsevis underordnade. I alla länder, där historieundervisningen stod högt, var också den muntliga berättelsen den förhärskande undervisningsmetoden.²⁵

Eftersom historia länge hört till de mest undanskjutna ämnena i de svenska skolorna, hade också berättelsemetoden varit i misskredit. I jämförelse med examineringsmetoden hade man enligt Berg funnit, att den gav ett mindre gott resultat, då den som det hette lämnade eleverna helt och hållet passiva. Hur såg det ut i en klass, där det examinerades? Han gav följande svar: "Frågor och svar aflösa hvarandra i växlande stämmor; läraren ropar upp och pekar ut, bekräftar och uppmuntrar eller ogillar, rättar och förebrår; lärjungarna uppsträcka sina händer, resa sig och sätta sig samt stiga ur och stiga i, deras hållning och anleten uttrycka de mest olika känslor: säkerhet, glädje och stolthet eller ovisshet, ängslan och nedslagenhet o. s. v. — allt är lif och rörelse." På ett helt annat sätt förhöll det sig i en klass, där det berättades väl. Här hördes under berättandet bara en enda röst, lärarens, och "alla barnen sitta tysta med halft återhållen anda, gapande mun och ögon, som stå stilla i hufvudet". För den flyktige betraktaren låg det nära till hands att antaga, att barnen i det förra fallet var synnerligen aktiva och i det senare helt och hållet passiva. En sådan slutsats var dock alldeles oriktig. Var och en visste av egen erfarenhet, vilken ansträngning en sådan spänning innebar, och psykologien hade också visat, att människans nervsystem under det koncentrerade lyssnandet hade ett hårt arbete med att behärska och hämma alla de tusentals spontana rörelser, som varje ögonblick ville splittra uppmärksamheten.²⁶

Fördomen att berättelsemetoden inte kunde ge resultat, grundade

övrigt så lika som två sura bär" (Odat. brev från FB till Anna Sandström. Anna Sandströms arkiv III: 1).

²⁵ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 435. — Jfr A. Sandström, Om den muntliga framställningens betydelse.

²⁶ FB, Historieundervisningen som uppfostringsmedel. SvL 1892, s. 435.

sig enligt Berg på att man inte genast efter berättandet kunde bena sönder och fråga ut det berättade. Det låg en djup sanning i det gundtvigska ordet, att berättelsen var ett frö, som inte genast borde petas upp utan lämnas i fred för att gro.²⁷

När Comenius och filantropinisterna krävt en träning av iakttagelseförmågan, hade de tänkt på att de yttre tingen skulle vara klara och tydliga. Man utgick alltså från tingen och sökte bringa dessa till klart medvetande hos barnet genom sönderplockande och analys. Detta karakteriserade den tidigare åskådningspedagogiken. För Pestalozzi föreföll inte detta förfaringssätt att stå i överensstämmelse med barnets natur. Hans uppfattning var en följd av hans tro på den formella bildningen. För denna process ville han gripa enstaka, särskilt karakteristiska företeelser ur mängden, värdera dem från alla sidor och så lära ut åskådandet självt. Han var övertygad om att barn, som lärt sig se på tingen "wirklich und vollkommen" och därigenom utbildat sin åskådningskraft, sedan själva var i stånd att riktigt uppfatta andra företeelser. Klar och tydlig kunskap om världen kom inte till stånd därigenom att en mängd saker presenterades för sinnena — något som varit väsentligt i "Orbis pictus" och Basedows "Das Elementarwerk" — utan därigenom att åskådningsförmågan en gång för alla övats att finna det typiska och se det väsentliga hos tingen. Detta var en bärande princip i Pestalozzis pedagogik.²⁸

Det hade inte varit så lätt för Pestalozzis efterföljare att bibringa barnen den allmänna formella bildning, som mästaren eftersträvat. På sina håll blev åskådningsmetodiken formalism. I Sverige gick Anna Sandström till angrepp mot denna urartning. Hon fann formalismen "föga täckelig", då den visade sig ren och ohöljd, t. ex. i den uppdrivna grammatiska språkundervisningen, men som temperamentsfull reformpedagog fann hon den "afskyvärd", då den uppträdde i en förklädnad av realism. Hon ogillade därför den åskådningsundervisning, som bedrevs på många håll i skolorna; det var "formalismens stora skrymteri". Försöken att i praktiken omsätta ropen på åskådlighet hade urartat till ett exercerande med bilder

²⁷ Ibid. s. 435.

²⁸ Heubaum s. 353 f.

och enkla föreställningar, varvid det gällde att få barnen att "utsäga" något.²⁹

Fridtjuv Berg hade samma syn som Pestalozzi på övandet av åskådningsförmågan — den kom bl. a. till synes i hans geografiundervisning — och han delade Anna Sandströms kritik mot en katekisation, som resulterade i en sorts virtuositet, som gjorde form till väsende.³⁰ Den var inte naturenlig; den verkade inte harmoniskt anlagsutvecklande och formellt bildande.

Enligt Spencer visade sig överensstämmelsen i undervisningsmetoderna med naturens förfaringssätt framför allt i bemödandet att på olika sätt ge kunskapen en så lockande form som möjligt. Detta underlättade inläringen. Om det var naturens ordning att låta tillfredsställelsen, som följde på uppfyllandet av vissa plikter, utgöra en sporre att fullgöra dem, var det tydligt att man lydte naturens föreskrifter, då man valde undervisningsmetoder, som intresserade eleverna.³¹ Fridtjuv Berg citerade med gillande dessa tankar av den engelske tänkaren.³²

Spencer betraktade det ökade erkännande teckningsämnet höll på att få i skolan som ett bevis på att större hänsyn till barnets natur började göra sig gällande i undervisningen. Lärarna hade äntligen börjat följa den väg, som naturen alltid sökt visa dem. Alla kände till de försök, som barn självmant gjorde att avbilda det som omgav dem. Visade man dem en bilderbok, framkallade deras hämningsbegär en önskan att också själva få rita. I barnens försök att avbilda vad de upptäckte, såg Spencer ett instinktmässigt uppövande av uppfattningsförmågan. Teckning var ett formellt bildningsmedel, vars rätta användande ledde till större noggrannhet och fullständighet i iakttagelseförmågan. Genom att söka de äldres

²⁹ Uffe, Geografiska kurser. Verdandi 1885 s. 3. — Anna Sandström gav ett exempel: "Hufvudsumman i öfningen är att lära sig afläsa planscher och framför allt att lägga predikat till subjekt, att framkalla den märkliga tankeakten, som förbinder denna häst med hvit, hvarvid det högst förvånande resultatet — nämligen satsen: denna häst är hvit — till yttermera visso upprepas af hela klassen" (Ibid. s. 3).

³⁰ FB, Anna Sandström. SvL 1897 s. 757 f.

³¹ Spencer s. 81.

³² FB, Folkskolan såsom bottenskola s. 19 f.

intresse för sina försök att rita och måla antydde de, vad slags bildning de bäst behövde.³³

Spencer beklagade, att Society of Arts i sin serie handböcker för den första undervisningen i skön konst uttalade sitt gillande av en elementarbok i teckning, som utgick från de mest förvrängda grundsatser han sett.³⁴ Denna bok avsåg att ge eleven ett enkelt men logiskt undervisningssätt och började för den skull med en mängd definitioner, t. ex.: "Med en enkel linje menar man i ritkonsten ett fint streck draget från en punkt till en annan".³⁵ Spencer betecknade arbetet som en formlig grammatik med tillhörande övningar. Definitioner på linjer och tekniska termer var för barnet obegripliga och odrägliga, ansåg han, lika frånstötande som onödiga. De gjorde studiet av ämnet vidrigt från första början. Om lärarna hade låtit leda sig av naturens fingervisningar inte bara till att ta upp teckning bland undervisningsämnena utan också beträffande undervisningsmetoderna, skulle de ha handlat klokare. Det som ett barn helst avbildade, var djur och människor, som de kommit i beröring med, och föremål, som väckte deras glädje. Det var inte frågan om att barnet skulle åstadkomma några vackra tavlor. Frågan var, om det utvecklade sina förmögenheter. Det måste först vinna herravälde över sina fingrar och få några begrepp om likhet och olikhet, och för detta lämpade sig en naturlig och roande teckningsundervisning bättre än något annat ämne.³⁶

Vid ett teckningsläarmöte i Stockholm 1883 refererade Fridtjuv Berg Spencers uppfattning om teckningsundervisningen, som han ansåg vara "den enda rätta", eftersom den utgick från barnets natur. Berg menade, att det skulle vara synd att skämma intrycket av Spencers ord med "några vattniga betraktelser af egen fabrik". Han sammanfattade den engelske filosofens synpunkter i följande fyra "att". Spencer hade betonat, att kriteriet på en naturlig metod var, att den väckte barnets intresse, att detta intresse inte kunde vinnas, utan att man lät barnet avbilda för dem intressanta verkligheter, att man därför inte borde sysselsätta dem med ab-

³³ Spencer, s. 111.

³⁴ Spencer avsåg John Bell, Outline from Outline (Spencer s. 113).

³⁵ Spencer s. 113 ff.

³⁶ Ibid. s. 111 f.

strakt geometriska övningar, kort sagt, att man borde införa realism i teckningsundervisningen. Eftersom Berg flera år tidigare, innan han kände till Spencers bok, genom egna funderingar och experiment kommit till samma åsikter som denne, hade det varit en glad överraskning för honom att finna sina tankar stödda av Spencers "öfverväldigande auktoritet". Berg var övertygad om att det var på tankar, som gick i linje med den engelske tänkarens, som framtidens undervisningsmetoder i teckning skulle komma att byggas.³⁷

För Fridtjuv Berg var teckning ett älskningsämne. Han ansåg, att teckning och målning var nyttigt för alla människor och synnerligen lämpligt för barn. Men inget skolämne befann sig i en hjälplösare ställning. Han mindes från sin barndom, hur han ritade och målade, innan han började skolan, och hur han sedan utom skolan fortsatte att göra fantasiteckningar. Han hade också med friskt mod öppnat Cronstrands rithäftet. Men på första sidan i andra häftet, där linjer skulle delas i ett givet antal lika delar, där blev han sittande ett helt år. Han hade inte varit mogen för dessa uppgifter, och ritningen i skolan började bli en plåga för honom.³⁸

Föreställningen om folkskolan var oftast förknippad med minnet av katekesplugg, stryk, tråkighet, kyla och pedanteri. I en artikel i Aftonbladet hade man tagit folkskolebarnens olust och oförmåga som ett faktum. Man hade funnit förklaringsgrunden i den allmänna karaktären av folkskolans undervisning.³⁹ Berg ville arbeta på att få till stånd en barndomsskola "med sol och blommor och glädje", en skola "med lek och sång och saga och poesi".⁴⁰

³⁷ Anteckningar av FB på baksidan av ett program för Stockholms teckningslärarensällskaps sammanträde den 12/5 1883. I dossiern Brev från FB.

³⁸ FB till föräldrarna 9/6 78. — FB:s teckningsintresse väcktes så småningom åter till liv. Han ritade och målade, och "professorsluggen" vid tinningen kallades i hemmet för omväxlings skull också för "artistluggen". Hösten 1868 var FB elev i Konstakademiens principskola, där han som lärare hade italiennålaren G. W. Palm och litografen J. E. Cardon (FB, Tal på sextioårsdagen. SvL 1911 s. 239). Han var dessutom en flitig besökare på konstmuséer och konsthistoriska föreläsningar (FB till AB 24/10 68).

³⁹ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 50 ff. — I SFH II s. 348 f. ger en folkskolinspektör en skildring av det olustbetonade arbetet i folkskolan.

⁴⁰ Tal av FB på femtioårsdagen. Ped skr 100 s. 7. — FB var intresserad av

Det fanns efter Bergs uppfattning två skilda slag av s. k. teoretisk bildning. Å ena sidan en skenbar, som bestod i ett inpluggande av namn, "ordasätt" och abstrakta läxor och som bland pedagogerna gick under namnen dressyr och papegojeri; Pestalozzi hade talat om "Maulbrauchen" och "Lirilariwesen". Å andra sidan en verklig bildning, som gav näring åt barnets andliga hunger, väckte dess intresse och utvecklade dess tanke, känsla och vilja. Att förstå skillnaden mellan en undervisning som förslöade och en som verkade intresseväckande, hörde till pedagogikens ABC.⁴¹

Att en uppfostrare inte var en krukomakare utan en vårdare och handledare, det hade inte trängt igenom det allmänna uppfostringsättet, framhöll Berg. För att förstå vad som menades med att ett barn inte fick betraktas som ett kärl, som kunde fyllas med vilken materia som helst till vilken nivå som helst, eller vad det innebar att behandla barnet som en spirande planta, vars särart var i huvudsak bestämd redan i fröet och åt vilken uppfostraren bara hade att bereda de livsbetingelser, som vid varje tillfälle motsvarade barnets natur och utvecklingsgrad; för att förstå en naturenlig fostran och undervisning krävdes att lära känna barnet.⁴² Berg återgav Pestalozzis uttalande i "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", att det var den vetenskapliga uppfostrans uppgift att finna de lagar, efter vilka barnets naturliga anlag utvecklade sig; undervisningen skulle psykologiseras.⁴³

Metodikerna var för Berg en experimentell vetenskap och konst.⁴⁴ De naturliga metoderna kunde man komma fram till först efter ett långt sökande. Lärarens intresse för barn och undervisning var härvid en avgörande faktor. För Berg var det en glädje att undervisa;⁴⁵

sångundervisningen i skolan. I RA finns bland hans arkivalier "Skiss och utkast till sångbok för gehörundervisning". FB hade ett stort intresse för chevémotoden (Tor Berg till förf.). Denna byggde på Rousseaus idé att vid sångundervisningen beteckna tonerna med siffror (1—7) i st. f. noter.

⁴¹ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 50 ff.

⁴² FB, Lärdomar från halfsekelfesten. SvL 1892 s. 485.

⁴³ FB, "Fader Pestalozzi". SvL 1892 s. 649. — Jfr Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt s. 19 o. passim.

⁴⁴ FB till Dalin (trol.), 27/6 85.

⁴⁵ Cit. i brev från Brodersen till FB 24/11 74.

han var då i sitt rätta element.⁴⁶ Det fanns hos honom "en glödande och trofast kärlek till de små, ett stilla och tåligt inträngande i deras tankevärld med syfte att förstå och att organiskt utveckla".⁴⁷ Kanske kan dessa ord ge en antydning om den grund, som Berg ville bygga sin metodik på, ävensom det sätt, på vilket han sökte omsätta de uppfostringstankar, som ansågs karakterisera en naturenlig undervisning. Denna betecknade han som typisk för den allmänna utveckling, som till exempel inom sjukvården medfört en övergång till varsammare behandlingsmetoder.⁴⁸

Den stora vikt, som Fridtjuv Berg genom sitt kulturstadie- och rekapitulationstänkande lade vid en predisponerad mognadsprocess, borde väl ha begränsat hans tro på uppfostrans möjligheter. Men då han framhöll, att undervisningen verkade sedligt fostrande endast i den mån den dels motsvarade barnets natur, dels gav detsamma högre livsintressen samt att den i motsatt fall hade alldeles motsatt verkan,⁴⁹ så är det tydligt, att den ifrågavarande begränsningen ändå gav rum för bestämda ingrepp från uppfostrarens sida. Spontaniteten i mognadsprocessen fick inte råda oinskränkt. Utvecklingsförloppet skulle stå under uppfostrarens kontroll; barnets frihet var begränsad.

B. Självverksamhetsprincipen.⁵⁰

Självupplevelse- och självverksamhetstanken i pedagogiken har gamla anor. Om återblicken i tiden begränsas till 1600-talet, finner vi, att Comenius fordrade plats för det manuella arbetet. Han ville, att barnen skulle få undersöka och hantera det som gjordes

⁴⁶ FB till AB 1/5 75.

⁴⁷ Sam. Stadener om FB (I: Fridtjuv Berg. Några minnesblad s. 72 f).

⁴⁸ FB, Folkskolan såsom bottenkola s. 20. — FB framliöll även Tegnérskrav på uppfostrans naturenlighet. I de skolorganisatoriska frågorna, som till sin natur var av politisk-pedagogisk art hade utvecklingen givit Tegnér orätt och skulle med tiden komma att göra det i än högre grad. Men Tegnérskräddning rörande undervisningens väsen och uppfostrarens uppgift betecknade FB som "fullt i Comenius', Rousseaus och Pestalozzis anda" (FB, Tegnér och skolan. SvL 1896 s. 673). — Manuskript till FB:s artiklar om Tegnér finns i RA.

⁴⁹ FB, Bildning och arbete. Ped skr 86 s. 62.

⁵⁰ Källa: FB, Att lära genom att göra.

till föremål för undervisning. Rousseau, som sade sig hata böcker, såg uppfostrarens uppgift vara att stimulera till verksamhet. Emile skulle själv arbeta sig fram till kännedom om tingen. Även för Pestalozzi var skolan en plats, där barnet genom självverksamhet skulle fostras till självständighet.

Hos 1800-talets reformpedagoger spårar man ständigt Rousseaus och Pestalozzis inflytande. Så hos Fröbel, som byggde sin Kindergartenorganisation på verksamhetslustens betydelse för barnets utveckling. Kerschensteiner ansåg, att skolan skulle vara en "Arbeitschule" i Pestalozzis anda. Han kom att påverka svensk pedagogik, när det gällde fortsättningsskolans organisation. Kerschensteiner inspirerades av amerikanen John Dewey, representant för pragmatismen och upphovsman till slagordet "learning by doing". Och vart den holländske reformpedagogen Jan Ligthart syftade med sitt valspråk "Inga ord men ting" är tydligt; det var barnets självverksamhet, som även för honom var det centrala i uppfostran.

Dessa tankar sökte sig till Norden på olika vägar. Anna Sandström visade sin kännedom om dem i sin programskrift "Realism i undervisningen". Ellen Key verkade i Rousseaus anda genom boken "Barnets århundrade". Utländska reformpedagoger t. ex. Ligthart och Kerschensteiner, besökte Sverige, där de föreläste om sina erfarenheter, och svenskar gjorde studieresor i utlandet. En svensk pedagog, som betydde mycket för självverksamhetsidéns spridning även internationellt, var föreståndaren för Nääs slöjdseminarium Otto Salomon. Som förebild brukade han peka på den finska folkskolans fader, Uno Cygnæus, som var lärjunge till Fröbel och Pestalozzi.⁵¹

Med anknytning till dessa pedagoger uppställde Fridtjuv Berg samma reformkrav: barnen skulle förvärva sitt vetande huvudsakligen på självverksamhetens väg, de skulle efter den nya parollen från Amerika lära genom att göra.⁵² Han ansåg därvid, att hans uppfattning var i överensstämmelse med människans natur och att han befann sig i linje med de kulturella strömningarna och den

⁵¹ Gierow, art. Arbetsskola och arbetsskolmetoder i Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok.

⁵² Se Sjöholm 1961 s. 162 o. 196 f.

pedagogiska utvecklingen. Orsaken till att nämnda pedagoger inte uppmärksammats i större utsträckning ansåg Berg vara, att de flesta som läst deras anvisningar, tagit dessa på ett alltför lättvindigt sätt. De hade tänkt ungefär så här: vi bör enligt de gamla kraven ge barnen säkra kunskaper, men dessutom skall vi också enligt de nya fordringarna ta deras självverksamhet i anspråk; på somliga områden pluggades och katekiserades som vanligt, på andra gav man barnen små arbetsuppgifter. Men den reform det här gällde, bestod inte i att kunskaperna och självverksamheten ställdes vid sidan av varandra, utan att man lät dem organiskt smälta samman, så att barnen fick sina kunskaper just genom sin självverksamhet. Meningen var inte att lappa på det gamla med nytt, kravet gällde en helt förändrad undervisningsmetodik.

Berg ansåg, att skillnaden i behandlingen av gamla och nya ämnen var lätt att förstå. Liksom de flesta andra människor var också lärarna vanans trålar. Folkskolans hävdvunna stoff hade de själva som barn fått inhämta inte genom egen erfarenhet utan genom ord. De undervisade sedan sina egna elever på samma sätt år efter år. Det var annorlunda, då det gällde metodiken i nya ämnen. I fråga om dem fanns inga vanor, som höll lärarna bundna, och här kunde de bättre urskilja, vad som var värdefullt eller mindre värdefullt. Hade man en gång erkänt den grundsatsen, att endast den undervisning hade verklighetsvärde, som anknöt till det som barnen själva på något sätt upplevat, måste man också göra det medgivandet, att undervisningen i samtliga ämnen måste läggas om efter denna princip. Om man inte kunde få barnet att i någon mån uppleva vetandets innehåll, kunde detta vara hur nyttigt som helst för den vuxne, för barnet blev det i varje fall ganska betydelselöst.

Lärometoden i folkskolan hade som nämnts länge bestått i utanläsning. Det som skulle meddelas, sammanfattades i satser, som barnen fick i läxa att lära in ordagrant ofta utan förklaringar. För att tvinga fram ett inlärande hade man använt förhör, bakläxor och straff. Genom att begränsa lärostoffet och inrikta skolarbetet på utanläsning hade man ofta kunnat komma fram till att förhöret gått som ett rinnande vatten; det inpräglade hade suttit kvar till döddagar. Lärare, barn och föräldrar hade således tydligt sett, att ett mål hade nåtts, och de hade kunnat känna den tillfredsställelse, som detta alltid skänker.

Att man ursprungligen utan vidare byggt på den uppfattningen, att en generations samlade förråd av vetande kunde överföras till följande släktled genom ord och satser, sammanhängde efter Fridtjuf Bergs uppfattning med att man under kulturutvecklingens äldsta skeden tilldelat det muntliga eller skrivna ordet en magisk kraft. Man hade trott, att ett föremåls namn på något mystiskt sätt hörde samman med föremålet självt och därför också kunde meddela något av dess väsen.

Ibland hade det också hänt, att något av det inlärdas så småningom kunnat få innehåll för medvetandet genom erfarenheter i livet. Man hade då dragit den slutsatsen, att det inlärdas också hela tiden ägt ett sådant innehåll, fast det mognat först senare, samt att förrådet av utanläxor alltså måste ha utgjort en dold skatt av stort värde.

Ord och satser kunde aldrig skapa något, de kunde bara framkalla det som genom tidigare upplevelse fanns i själen. Den som trodde, att ett visst självinnehåll helt enkelt kunde överflyttas från en person till en annan genom det muntliga eller skrivna ordet, han var enligt Berg hemfallen åt vidskepelse. Visserligen brukade man tala om kulturen som ett arv, som överlämnades från den ena generationen till den andra. Men i bokstavlig bemärkelse gällde detta bara om de yttre kulturföremålen, inte om kulturen själv. Ingen skulle tro, att vetande lät sig överflyttas på ett barn endast genom tal och läxor.

Det hade emellertid kommit en tid, då många uppfostrares tro på ordets magiska kraft och den därmed sammanhängande utanläsningsmetodiken inte längre omfattades med samma iver. Lösen hade som framhållits blivit, att läxorna visserligen skulle läras in men dessutom också förklaras. Till undervisningens båda gamla tempon, läxläsningen och läxförhöret, lades därför katekiserandet, som med sin för- och efterbehandling av stoffet avsåg att ge läxan innehåll. Detta åstadkoms på det sättet, att de fastställda orden och satserna byttes ut mot sådana som betydde detsamma eller genom att passande exempel anfördes. Det gällde för läraren att genom s. k. utvecklande förståndsfrågor liksom plocka fram ur barnen förklaringarna på de begrepp, som läxans ord rörde sig om. Katekiseringskonstens definierande och exemplifierande blev undervisningens universalmedel i alla läroämnen. Många lärare hade drivit denna

metod till virtuositet och skördade beröm vid examina och inspektioner.

Fridtjuv Berg karakteriserade katekiserandet som en bollkastning med väl inövade definitioner och exempel, ett slags förtäckt utanläsning, som i allmänhet var lika tom på innehåll som den oförtäckta. På vissa områden hade katekiseringsvurmen verkat rent ödeläggande med "sitt sönderplockande pedanteri och sin förplattande och förtorkande pratsamhet". Som exempel hänvisade Berg till kristendomsundervisningen, där denna metodik givit upphov till något som benämndes innehållsbehandling. Katekes, psalmer, bibelns berättelser, läsebokens vers och prosa — allt skulle behandlas metodiskt, "genomförklaras, utfrågas, vridas och vändas, stötas och blötas".⁵³ Detta var en avart av undervisning, "en av de underligaste förvillelser, för vilka människoanden någonsin fallit offer".

Berg ansåg emellertid, att katekiserandets aktier fallit i värde. Mer och mer hade lärarna funnit, att det i denna undervisningsmetod bara i sällsynta undantagsfall kunde ligga något av sokratiserande begreppsutveckling, något av "verkligt heuristiskt självfinnande". Ingenting vittnade väl kraftigare om den misskredit, som den läxförklarande metoden slutligen råkat i än den omständigheten, att den lyckats framkalla ett starkt bakslag till förmån för sin företrädare, det rena läxplugget. Man hade blivit så utled vid den evinnerliga frågeexercisen, att man visat benägenhet att låta den gamla utanläsningen komma till heders igen. Det uppfattande av innehållet, som katekiserandet ledde till, var vanligen bara skenbart, och vad minnesbehållningen angick, blev den om möjligt ännu sämre än vid pluggmetoden; denna hade dessutom den stora fördelen, att den var betydligt lugnare och bekvämare för både lärare och barn. Trots de brister, som vidlådde pluggläsningen, fanns det i denna metod mer av aktivitet hos barnet än vid katekiseringen. De svenska folkskollärarna hade råkat i en egendomlig situation. Det hade blivit ett hållningslöst pendlande mellan tvenne metodiska uppfattningar.

Läxpluggandets och läxförklarandets vägar var dock enligt Berg

⁵³ FB, Konsten och folkskolan. Ped skr 100 s. 92 — Jfr (FB), Frågor och svar måste det vara. SvL 1890 s. 414 f.

inte de enda, som stod läraren till buds. Längre hade man också känt till en tredje, nämligen den egna upplevelsens och erfarenhetens väg. Det var denna, som var den enda rätta.

Berg ansåg, att barnets reflekterande var eftertanke i ordets bokstavliga bemärkelse.⁵⁴ Det kraftigaste utvecklings- och uppfostringsmedlet var därför inte minnesinprägling och begreppsutredning, inte ens varseblivning och åskådning; det var erfarenhetssamlade genom självverksamhet. Pedagogikens största framsteg var, att den från att ha varit ensidigt intellektualistisk blivit övervägande voluntaristisk. Då skolan omskapats från läxläsningsskola till uppfostringskola, sammanföll detta med att den i allt större utsträckning sökt ersätta bokvetande med erfarenhetsvetande. För dem som följt strömningarna på barndomsskolans område med vaket öga, behövdes inga utförligare bevis för att man på snart sagt alla punkter så småningom arbetat sig fram i just denna riktning.⁵⁵

Självverksamhetstanken gav Berg en psykologisk motivering. Om man önskade en undervisning, som verkligen övade inflytande på barnet, fick man inte bygga den på något för barnet så utvärtes och främmande som läxmässigt inpluggade ordformler. Liksom en jordbrukare tog hänsyn till jordmånen och årstiden och inte väntade sig någon skörd oberoende av och i strid mot dessa, så förhöll det sig också med läraren. Uppfostrarnas första uppgift var att iakt-

⁵⁴ Det kan i detta sammanhang vara av intresse att se, vad FB:s meningsfrände Anna Sandström hade att säga om barnets "mekaniska tänkande". Om en sak blev grundligt och klart genomtänkt, berodde på tankeförmågan och beskaffenheten hos föreställningarna, framhöll hon. Det viktigaste av allt var härvidlag, att föreställningarna fick ligga och mogna hos barnet. Detta hade man förbiset mer än allt annat. Fortfarande hette det efter den "proppande" delen av en lektion, att nu skulle man tänka, nu skulle man tillämpa. Barnet kom därför visserligen fram med tankar, ty det hade en sorts instinkt, som hjälpte det att bilda omdömen i analogi med sådana som läraren ville ha. Men barnets begrepp hade inte hunnit klarna; tankarna var gripna ur luften. Man fick in ett mekaniskt tänkande, som Anna Sandström ansåg vara värre än den mekaniska proppningen. Hon trodde inte, att man kunde lära ett barn att tänka, man kunde inte på ett visst klockslag befälla det att reflektera över ett visst ämne. I ett normalt barnhuvud var det så ställt, att reflexionerna bokstavligen gjorde sig själva, bara förutsättningarna fanns (Uffe, En plan för framtidens skola. Verdandi 1886 s. 285 f.).

⁵⁵ FB, Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 815.

taga och utforska barnets läggning och utvecklingsbetingelser. Ju mer de gjort detta, desto mer hade det gått upp för dem, att barnets intressen inte i främsta rummet var knutna vid barnets förnimmande av ord och tecken, inte ens vid dess åskådningar och föreställningar utan vid den sida av barnets liv, som man i dåtida psykologi benämnde människans praktiska förmåga eller aktivitet; Berg kallade det även vilja, handlingsdrift och verksamhetslust. Det låg i barnets väsen att verka, försöka och uppleva samt att på grundval av samlat erfarenhetsmaterial tänka och dra slutsatser.⁵⁶

Självverksamhetsproblemet kunde också belysas ur aspekten teori — praktik. Tänka först och handla sedan var ett gammalt ordspråk, teori först och praktik sedan. Dessa talesätt var enligt Berg riktiga men endast i sin rätta begränsning; som allmängiltiga påståenden var de vilseledande. Ordet eftertanke avspeglade oavsiktligt verkligheten: tänkandet kom ursprungligen efter handlingen och teorien efter praktiken. Att det förhöll sig så, visade också psykologien. Rörelsen, handlingen gick hos alla levande varelser före känsla och föreställning och den av känslan och föreställningen ledda viljan. Människan utgjorde här inte något undantag. Det första hos henne var hennes aktivitet, hennes rörelsebehov och verksamhetsdrift, allt det andra utvecklade sig efteråt.

Samma sanning inskräptes även av kulturhistorien. Denna började inte med det mänskliga vetandet utan med de mänskliga behoven, som krävde tillfredsställelse och drev till verksamhet. Under denna gjordes iakttagelser, som väckte eftertanke och framkallade uppfinningar. Härmed var kulturutvecklingen i gång. På sitt begynnelsestadium var således tanken eftertanke och framgick ur handlingen. På ett högre stadium kunde den däremot vara vägledande för handlingen. Tanken var således både eftertanke och förutseende, men endast i angiven ordning. Att söka vända upp och ner på denna ordning var att handla emot naturen och hämmade sig.

Med denna utgångspunkt föreföll det Fridtjuv Berg naturligt att låta barnen själva arbeta med det som var föremål för undervisning. Detta gällde både ifråga om materiella och andliga ting. Båda

⁵⁶ Ibid. s. 815.

lärdde man känna endast genom att man i egentligaste mening kände dem, de materiella genom vad Berg kallade "den yttre känseln" och de andliga genom "den inre känseln". Det språkliga uttrycket vitsordade också, menade han, att människans kännedom inte gärna blev vad den borde vara, utan att man liksom själv fick ta hand om och bearbeta föremålen för inlärandet, så att man kunde ställa dem klart utformade och åskådliga framför sig. Först då blev de fullt påtagliga, "fattliga, handgripliga, begripliga", och man förmådde göra sig en föreställning om dem. Skolan skulle naturligtvis vara en kunskapsskola, men för att kunna bli det, måste den vara en självverksamhetsskola.

Att detta höll på att ske, det framgick enligt Berg av att man i undervisningen inte bara infört slöjd, handarbete, husliga sysslor m. m.;⁵⁷ man hade också börjat ändra undervisningen även i de s. k. kunskapsämnen, så att den tog barnens egna krafter och förmågenheter i anspråk.⁵⁸

Berg gav en del exempel på detta. En tidsenlig undervisning i räkning byggde inte längre på regler utan på att barnet skulle handskas med verkliga föremål, mäta och väga, göra storleks- och viktbedömningar osv. Den grundläggande geometriundervisningen rörde sig inte mer med bevis, som lärdes utantill, utan med ritning, mätning etc. Detta sökte Berg tillämpa i sin tillsammans med brodern Hjalmar Berg utgivna "Lärobok i geometri". Kunskaper i fysik, kemi och biologi sökte man nu grunda på försök och iakttagelser, som gjordes av eleverna själva vid arbetsbordet och ute i skog och mark. Geografi och delvis också historia hade börjat få hembygds-kunskapen som underlag, och denna skaffade sig barnen genom egna iakttagelser och undersökningar. Modersmålsundervisningen hade i allt högre grad lämnat regelmakeri och definitionsplugg och blivit en övning i att uttrycka egna tankar. Genom att reformera läsningen och genom att införliva leken med skolans undervisning hade en av barnets mest levande och skapande

⁵⁷ Om arbetsskolediskussionen i Sverige i mitten av 1800-talet se Wiberg 1939 s. 280 ff.

⁵⁸ FB, Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 815; 1906, AK III: 47 s. 76; 1908, AK III: 43 s. 51; 1906, FK III: 42 s. 15.

förmögenheter, nämligen dess gestaltande fantasi, kunnat komma till uttryck.⁵⁹

N. O. Bruce, sakkunnig i folkundervisningskommittén 1909—12, fann vid ett studiebesök i Tyskland 1911, att undervisningen där i stort sett bedrevs efter de gamla metoderna och att många lärare ställde sig tvivlande till arbetsskoleidén, därför att de fruktade, att undervisningen skulle bli enbart lek. Men många av Tysklands främsta skolmän kämpade för "die Arbeitsschule", och den hade entusiastiska anhängare särskilt bland de yngre lärarna.⁶⁰

Fridtjuv Berg ansåg, att även om begreppet "Arbeitsschule" var nytt och metoden omstridd i Tyskland, hade detta sätt att arbeta ganska gamla anor. Under olika tider, på många platser och i en mängd ämnen hade lärare sökt ordna skolarbetet till en rad arbetsuppgifter för barnen. Det mesta på området hade utträttats för de första skolåren.⁶¹ Samma omläggning av hela arbetssättet, som genomförts i den första undervisningen skulle man, efter vad Berg trodde, komma att företaga i hela den följande barndomsskolan om också med olika medel beroende på ämnenas skiftande karaktär.

Det värdefulla i den aktivitetspedagogiska metodiken var enligt Bergs uppfattning, att teoretiska slutsatser kunde betecknas som resultat av vunnen erfarenhet. Reformtankarna var i sig själva ett resultat av eftertanke, dvs. de var ett uttryck för uppfostringssträvanden, som redan i viss utsträckning ägt rum.

C. Differentieringsfrågan.

I början av 1900-talet var frågan om en uppdelning av folkskolans elever på olika begåvningslinjer ånyo aktuell. Fridtjuv Berg deltog med stort intresse i debatten, eftersom problemet hörde till de centralaste i hans pedagogik. Under de sista årtiondena av 1800-talet hade en linjedelningsfråga varit föremål för uppmärksamhet,

⁵⁹ FB, Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 815.

⁶⁰ Bruce, Arbetsprincipens tillämpning i tyska och holländska skolor. SvL 1911 s. 1101.

⁶¹ FB:s intresse för den första skolundervisningen kommer fram i tidningen "Småskolan", som han utgav år 1911.

nämligen den som låg bakom förslaget om särskilda minimikurser för de fattigare barnen. Den hade dock avskrivits genom 1900 års normalplan. Den linjedelning, som nu åsyftades, skulle ske med hänsyn till barnens olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen. Frågan var uppe även i Danmark och Norge.

Det danska "Terrassesystemet".⁶² I en debatt i Köpenhamn 1904 om "Terrassesystemet" framträdde bland andra borgmästare Th. Dybdal, huvudkämpe för en linjedelning i folkskolan, och riksdagsman H. Trier, som var motståndare till systemet.

Anledningen till kravet på linjedelning var enligt Dybdal, att så många barn blev kvarsittare. De fick lämna skolan med ofullständiga kunskaper, utan att ha fått en systematiskt ordnad och avrundad kurs i skolans ämnen. Än värre var det för barn, som fått följa med i klasserna, fast de inte riktigt kunde tillgodogöra sig undervisningen. De hade gripits av en modstulenhets, som framkallat "den allerufrugtbaraste sindstilstand" med ovilja mot skolan för hela livet som följd. När barnen gått tre år i folkskolan borde därför de som annars blivit kvarsittare, föras över till en B-linje. Där skulle de undervisas huvudsakligen muntligt, utan hemläxor och med mindre tid för "de egentlige kundskabsfag" men med så mycket mer tid för "de elementære fag", läsning, skrivning och räkning. På detta sätt skulle de få en avrundad kurs, som var jämnod med den som var "almindelig for folkeskolen i Europa".

Det var klart, att man kunde hysa betänkligheter mot en dylik uppdelning, menade Dybdal. Man måste därför ordna det så, att skillnaden i det yttre blev så omärklig som möjligt för barnen. Om man i en skola hade ett antal parallellklasser fick man inte ge dessa bokstavs-beteckningar i någon viss systematisk ordning. Man skulle inte säga, att detta var en A-klass och detta en B-klass, utan endast att undervisningen i en klass var en smula annorlunda ordnad än i en annan. Dybdal trodde inte, att det skulle ske "nogen större skade derved".

Herman Trier hade en annan uppfattning. Linjedelningsförslaget hade utgjort en skarp kritik av undervisningens dåvarande ka-

⁶² Källa: [FB], "To klasse-rækker", SvL 1905 s. 348 ff, 387 ff o. 456 ff.

raktär, ansåg han. När 61 procent av pojkarna och 65 procent av flickorna blev kvarsittare i en eller flera klasser, bevisade detta att man satt målet för högt. Olägenheterna av missgreppet trodde man sig nu kunna undvika genom att fördela barnen efter deras "kvalitet". Men för det första blev skolans enhet härigenom bruten; det skulle komma att bli ett motsatsförhållande mellan eleverna. För det andra var det fara värt, att B-linjens elever, trots allt omak man gjorde sig, ändå skulle komma att bli betraktade som "menige af anden klasse". Den av Dybdal rekommenderade växlingen av klassbeteckningarna ansåg Trier otillräcklig. Om faran skulle kunna undgås, borde det ske genom att barnen inte sattes i den ena eller andra klassen på grund av större eller mindre "evner" utan med hänsyn till deras "forskellige art af anlæg". Om det i både föräldrarnas och barnens medvetande kunde slås fast, att det man ville med delningen, var att låta var och en komma på rätt plats, men på det viset att i den ena avdelningen det fanns lika duktiga elever som i den andra, skulle man kunna undgå denna känsla hos barnen att tillhöra de meniga av en annan klass, något som hade en olämplig inverkan både på dem som kände sig överlägsna och på den som kände sig förödmjukade. Hade ett barn en gång blivit fört till B-linjen, var det för övrigt omöjligt att se, hur det därifrån skulle kunna återgå till A-linjen; det kom under ett slags "pædagogisk stavnsbaand".

Man hade sagt, att undervisningen i B-klasserna skulle lägga mindre vikt vid läxkunskaper och mera vikt på praktisk utveckling, framhöll Trier. Men det var ett program, som också A-klasserna borde reformeras efter. För det kunde inte vara rätt, att man lät de duktigare barnen få en mera ensidig utveckling än de mindre duktiga. Slöjd t. ex. var på sin plats både i A- och B-klasserna, och det var reaktionärt att avskaffa den i de förra.

I sitt arbete "Den daglige undervisnings form" kritiserade den danske folkskolinspektören Ernst Kaper det egentliga skolarbetet. Lektionerna bestod av läxförhör och betygssättning, medan det egentliga undervisningsarbetet trädde i bakgrunden, och hemarbetet var ett minnesplugg med för stora pensa.⁶³ Efter att ha tagit del

⁶³ Kaper s. 2 f.

av Dybdals och Triers uppfattning i differentieringsfrågan skrev Berg, sedan han läst Kapers ord: "I själfva verket är det väl här, som skon klämmer, i Danmark liksom annorstädes". Då man inte kunnat komma överens om att söka boten i en förändring av examenssystemet och flyttningsfordringarna, hade man i stället tagit sin tillflykt till idén om barnens fördelning på linjer efter "undervisningsbetingelser".

"Sondring efter evner" i Norge.⁶⁴ Frågan om folkskolebarnens uppdelning på skilda linjer var föremål för meningsutbyte även i Norge. Trots starka krav på att "middelskolen"⁶⁵ — en ungefärlig motsvarighet till den 1904 skapade svenska realskolan — borde ordnas så till hela sin undervisningsplan, att den blev avpassad efter elevernas mottaglighet och behov,⁶⁶ hade detta önskemål inte kunnat förverkligas. Universitetet och gymnasiet hade i väsentlig mån vidhållit sina gamla fordringar med avseende på de grundläggande övningarna, och på grund härav hade "middelskolen" också i stor utsträckning kommit att bibehålla sin gamla lärda eller halvlärda karaktär. Följden härav hade blivit en strävan att lämpa folkskolan efter "middelskolen".

En av de folkskolemän, som skarpast uttalade sig mot "middelskolemanien" var överlärare J. Nicolaisen i Kristiania.⁶⁷ Var det så säkert, frågade han, att "sondringen efter evner" för det första skulle bli av värde för de begåvade barnen, ty det var ju de som

⁶⁴ Källor: [FB], Linjedelningsförslag i Norge. SvL 1905 s. 285 f och dens., "Sondring efter evner". SvL 1905 s. 307. — Av norska inlägg i linjedelningsfrågan hänvisade FB till femton artiklar i Norsk skoletidende för åren 1898—1905 och fyra artiklar i Skolebladet för åren 1904—1905. Man hade i Norge också diskuterat frågan om en elevdifferentiering i folkskolan på grundval av elevernas uppförande. Berg hänvisar här till fem artiklar i Norsk skoletidende för åren 1900—1903.

⁶⁵ År 1869 sammansmältes i Norge den tidigare borgarskolan — en motsvarighet till den svenska apologistskolan — och den lärda skolan till en enhetlig skola: en sexårig "middelskole" och ett treårigt gymnasium (Sjöstedt—Sjöstrand s. 129).

⁶⁶ Jfr FB, Om öfverbyggnader på folkskolan (I: Tionde allm. sv. folkskollär.-mötet 1888 s. 117).

⁶⁷ Om J. Nicolaisen se Festskrift til Overlærer J. Nicolaisen, Kristiania, paa 70-aarsdagen den 18 dec. 1917.

skulle ha största nyttan av den? Det var inget tvivel om att de kunde inhämta en större mängd kunskaper, även om inte skillnaden i detta avseende blev så stor, som man tänkt sig. En del av dessa elever skulle komma att "forsluge" sig på kunskap och spränga sig under det rastlösa jagandet efter den; kanske inte precis ta skada till sin fysiska hälsa — det kunde kanske förebyggas — men den andliga jämvikten skulle komma att rubbas hos många, hos en del obotligt. Hos många begåvade barn var viljan ett starkt framträdande drag. De skulle komma att arbeta mer än vad som var nyttigt för dem, "skvette" till för varje tecken på missnöje och reagera vid varje påminnelse om äregirigheten och "kappelysten" som en kapplopningshäst för pisksnärtan. Det kunde inte bli harmoniska människor av barn, som måste växa upp under sådana förhållanden, medan de kunde bli det med en lugnare arbetstakt. De "tunge elever" i klassen var nyttiga bromsar och regulatorer för "de flinke", för läraren och för hela arbetet. Läraren kunde bli grinig och modlös många gånger, när han måste "tygge og terpe" med eftersläntare, och de duktigare eleverna kunde bli uttråkade. Men medan läraren arbetade med att få de tröga med sig, kunde de duktigare få andas ut. Efterliggarnas tröghet tvingade vidare läraren att gå igenom varje sak grundligt. Det var av de trögtänkta han lärde sig att undervisa; en lärare, som bara hade duktiga barn, skulle snart bli en dålig uppfostrare.

Men mycket värre var det, att de duktiga barnen genom differentieringen skulle komma att ta skada till sin karaktär, betonade Nicolaisen. De flesta av dem skulle helt enkelt inte tåla vid att veta, att de var de bästa, de begåvade. Det skulle stiga dem åt huvudet. Man kunde invända, att de fick veta, att de var de duktigaste, även om de var i en klass med dåliga. Men där fick de dock finna sig i att vara kamrater (ligemænd) i allt väsentligt med de andra. Det var "ti gange værre" att bli avskild som "bedstebørn" under skoltiden och kanske för hela livet. Skulle "galt være", borde man hellre låta de "fina" barnen gå för sig och de fattiga för sig. Det var illa nog, men *det* kunde dock jämnas ut sig med tiden.

För de bättre begåvade skulle alltså efter Nicolaisens mening en linjeklyvning inte komma att bli till någon fördel. Och lika illa ansåg han, att saken ställde sig för de barn, som blev förda till

B-linjen, de mindre begåvades linje. Beträffande dessa kunde det kanske sägas, att de som inte hade förmåga att lära sig något ordentligt, dem kunde man ändå inte hjälpa. Man kunde väl inte göra mycket mer än släpa med dem i arbetet, som de inte orkade med och som de därför hade mer skada än nytta av. Flertalet skulle förresten bli sådana som väl kunde men inte ville. De fick "løn som forskyldt", de fick "ligge som de har redet".

Ett dylikt resonemang var inte ovanligt bland skolfolk, framhöll Nicolaisen, men inte dess mindre felaktigt. Det grundade sig nämligen på den förutsättningen, att svag vilja hos ett barn (mangel paa energi) var en "udyd", en försyndelse, som borde straffas. Men svag vilja var bristande förmåga lika säkert som svagt minne, svag fantasi, dålig tankeskärpa osv. och både kunde och borde få hjälp av uppfostraren och skolan. Umgänget med kamraterna och deras föredöme hade också i detta avseende en stor betydelse, i vissa fall den största. Nicolaisen frågade, om det därför var rådligt och försvarligt att skapa klasser av enbart barn med svag vilja och förmåga, att få till stånd ett samliv mellan individer, där alla drog nedåt och ingen uppåt. Att viljesvagheter och andra brister i förmågan ofta var förenade med svagheter av moraliskt slag, gjorde inte saken bättre.

Lärarna kände väl till, att det fanns barn, som hade förmågor, som vaknade först sent, kanske i 12—13-års åldern. Nicolaisen tyckte, att det hade en likhet med att begravas levande, om en sådan blev dömd till "almuklassen". Var det inte hårt att dömas på livstid av brist på vilja i de tidigaste skolåren? "Tal ikke om overdrivelse her!" utropade han.

Nicolaisen fann det befängt att betrakta skolan som en tävlingsbana, där det var huvudsaken att få barnen att ränna så långt som möjligt beroende på viljestyrka och fysiska och intellektuella krafter. Skolan skulle vara en "dannelseanstalt", där det visserligen gällde för barnet att bruka sina krafter men där det viktigaste målet var att vinna krafter. Därför ansåg han, att olika begåvningar borde undervisas tillsammans. Och för den sortens pedagogik hade lärarna åtskilligt att sätta sig in i. "*I al menneskeligheds navn, prøv ikke dette med at skulle efter evner! — Og i samfundsoptdragelsens navn!*"

Med detta hade inte Nicolaisen uttalat sin dom över norska

”særklasser”. Abnorma barn, som inte kunde komma någon vart utan särskild och individuell behandling, måste skiljas från andra. De var att betrakta som sjuka och utgjorde ett fåtal.

Berg ansåg, att Nicolaisens synpunkter i skarpsinne och slående beviskraft mätte sig med ”det yppersta”, som den pedagogiska litteraturen hade att uppvisa i frågan.⁶⁸

*Frågans historiska bakgrund i Sverige.*⁶⁹ Då man i början av 1900-talet även i Sverige yrkade på skolbarnens uppdelning efter begåvning, var det en gammal tanke, som togs upp. Saken hade varit föremål för förslag och försök i flera hundra år. När drottning Kristinas förmyndarregering år 1640 anmodat professor Lars Stigzelius i Uppsala att utarbeta den första allmänna svenska skolordningen, hade regeringen särskilt framhållit, att man i skolorna inte haft *delectum ingeniorum* med eleverna, dvs. att man inte skilt lärjungarna efter begåvning. Redan tidigare hade upprepade gånger förslag blivit framställda, att man skulle skilja de mera begåvade från de mindre begåvade; de senare borde antingen avvisas från skolorna eller få en mera begränsad undervisning. I 1649 års skolordning föreskrevs att de elever, som efter prövning förklarats svagt begåvade och sedan de inhämtat de första grunderna ändå inte lyckades, borde hänvisas till andra hederliga levnadsyrken. För dem som saknade förutsättningar för en längre gående undervisning, hade det inrättats en särskild skriv- och räkneklass. Berg ansåg, att man här hade en motsvarighet till talet om A-barn, B-barn och C-barn; hela begåvningsdifferentieringen (*delectus* eller *selectus ingeniorum*) var inte någonting annat än den ”sondring efter evner”, som man talade om i Norge.⁷⁰

Under 1700-talet hade språkmästaren Gustaf Ruder sökt få tillstånd ett ”snilleval”, en begåvningsuppdelning grundad på en vetenskaplig undersökning av barnen. Med den klassiska tempera-

⁶⁸ Sin skrift ”Individualitet eller schablon” tillägnade FB Nicolaisen (och A. Dalin).

⁶⁹ Källa: [FB], Gamla banor och nya. SvL 1905 s. 516 ff. — För behandlingen av frågan om ”snillevalet” under 1700-talet hänvisar FB till H. Hernlunds ”rikhaltiga och pålitliga” arbete Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partitidevarvet 1718—1809 (Ped skr 101 s. 129).

⁷⁰ FB, Individualitet eller schablon. Ped skr 101 s. 129.

mentsläran som grund yrkade han på att särskilda snilleprövare skulle anställas och att ungdomens yrkesval skulle bero av dessa undersökningar.⁷¹ Ruders förslag hade dock fallit i glömska med honom själv, och på visst sätt hade de inte förtjänat något bättre öde, menade Berg. Ruder hade haft rätt, när han yrkat på att man borde studera barnens individualitet omsorgsfullt och söka lämpa undervisningen därefter. Men han hade gjort sig skyldig till ytlighet och förhävelse, då han tilltrott sig en sortering av barnen efter deras andliga förmåga med de obetydliga psykologiska resurser, som han förfogade över.

Från början av 1800-talet hade man i Sverige slagit in på en ny väg, då det gällde att tillgodose barnens olika individualitet. Denna pedagogiska grundfråga skulle nu lösas genom att tillämpa den s. k. fria flyttningens princip. Den hade tidigare införts vid de franckeska anstalterna i Halle och därifrån spritt sig till andra tyska skolor genom det seminarium, som Aug. Herman Francke grundade. Man hade brutit med den fasta klassindelningen, så att en elev inte behövde befinna sig på samma stadium i alla ämnen utan kunde räknas till en klass i det ena ämnet och till en annan klass i det andra.⁷² I överensstämmelse med detta hade också klasslärare bytts ut mot ämneslärare.

År 1821 hade guvernören på Karlberg J. P. Lefrén infört den fria flyttningen jämte ämneslärarsystemet och växelundervisningen vid den av honom styrda kadettskolan. Den tröge och mindre försigkomne borde, framhöll han, inte hindra den mera begåvade i studierna.⁷³

C. A. Agardh hävdade, att klassläsningens princip var emot människonaturen. Ingenting var så olika hos människorna som snille och fattningsgåva, men klassläsningen förutsatte en sådan likhet. Och samma anmärkning, som gällde om en lärjunges snille jäm-

⁷¹ Sjöstrand 1961 s. 32; Wiberg, Bidrag till Gustaf Ruders biografi. ÅSU 66 s. 3 ff; Hernlund I B, Bil. VII (Gustaf Ruders förslag om anställande af s. k. ”snilleval”).

⁷² Sjöstrand 1954 s. 153.

⁷³ Jfr Lefrén, Berättelse öfver Kongl. Krigs-Akademien och dens., Tal, hållet i Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande inom Fäderneslandet. Se ÅSU 18 och SFH II s. 159.

fört med sina kamraters, gällde också om hans egen fattningsgåva i olika vetenskaper. Den unge hejdades genom klassläsningen i sina studier av två tillbakahållande krafter, trögheten hos de mindre begåvade eleverna och den olika fördelningen av hans egen fattningsgåva. Agardh ansåg, att man inte skulle förvåna sig över att då dessa krafter dagligen motverkade elevens strävanden, han till slut förvandlades till en maskin.⁷⁴

Längre än till detta fullständiga upphävande av klassammanhanget föreföll det Berg knappt vara möjligt att gå. För att tillgodose individualiteten hade Agardh löst eleven ur hans personliga förhållande inte bara till kamraterna utan också till läraren. Det var dennes klassundervisning, som främst hindrade eleven från att göra framsteg i sin egen takt.

Lefrén och Agardh hade enligt Berg utgått från den grundåskådningen, att skolan för att kunna utveckla lärjungarnas individualitet måste göras till en kapplöpningsbana. Som "tama, halva och självmotsägande" betecknade han i jämförelse med dessa pedagoger de skolmän på hans tid, som utgick från samma grundåskådning men som trodde sig vinna målet inte genom att lämna individerna fritt lopp utan genom att hålla dem till noggrann marsch på två eller tre kolonner.

Ett resultat av arbetet i 1825—28 års stora uppfostringskommitté blev grundläggandet av svenska statens experimentalläroverk, Nya elementarskolan. Den fria flyttningens princip omfattades av P. A. Siljeström, som var rektor vid denna skola.

Berg trodde inte, att det fanns någon svensk, som djupare grubblat över den individualiserande undervisningens problem än denne "snillrike" pedagog. Siljeström hade inte kunnat undgå att se, att Agardh drivit individualiseringskravet in absurdum. Dennes missgrepp hade bestått i att han betraktat individualiteten som något från början färdigt och fastslaget, då den i verkligheten utpräglades först genom ett under hela utvecklingsåldern fortgående diffe-

⁷⁴ I ett anförande inom "Comitén till öfverseende of Rikets Allmänna Undervisningsverk" 1828 (ÅSU 18) berörde Agardh ämnesläsningen (s. 115) och den fria flyttningen (s. 116 f). — Om Agardh se ÅSU 18 s. 154 och SFH II, personförteckn. — Om den av Agardh skisserade hemläsningsskolan se SFH II s. 278 f.

rentieringsförlopp. Han hade varit på rätt väg, då han i skolan för *ungdom*, läroverket, medgivit stor valfrihet och därigenom velat lämna den frambrutande individualiteten fritt spelrum. Men han hade i motsats till Siljeström inte tillräckligt uppmärksammat, att skolan för *barndomen*, folkskolan, måste ha en allmänt grundläggande karaktär just för att tillgodose "den ännu i sin knopp fördolt spirande individualiteten". För Siljeström hade den lämpliga tidpunkten för skolans förgrening fallit vid puberteten (14—15 år).⁷⁵

Till ungefär samma slutsats som Siljeström hade före honom "den på sitt sätt lika snillrike" Thorsten Rudenschöld kommit, framhöll Berg. Även han hade insett, att skolan måste tillgodose både kravet på gemensamhet och kravet på differentiering, och hans skolsystem hade därför omfattat dels en folkskolans lägre avdelning, beräknad för alla barn i åldern 6—12 år, dels en folkskolans högre avdelning, som var avsedd för de mera begåvade (eliterna) i åldern 12—15 år.⁷⁶ I sammanhang härmed stod, att det varit han, som i Sverige dömt ut lankastersystemet och den därtill hörande fria flyttningen.

Det var enligt Fridtjuf Bergs uppfattning på de banor Siljeström och Rudenschöld pekat ut, som man hade att vandra vidare i differentieringsfrågan. Vad folkskolestadiet beträffade, tillhörde den fria flyttningen en övervunnen ståndpunkt, och "snillevalet" eller de normala barnens uppsortering efter förmåga hade sin rätta plats i "uppfostringsväsendets stora fornsaksmuseum". Individualiseringen vanns inte genom linjedelning utan genom undervisningens inre omgestaltning. För billigare pris stod den inte att erhålla.

*Mannheimersystemet.*⁷⁷ Frågan om uppdelningen av folkskolebarnen på olika begåvningslinjer fick en särskild aktualitet genom

⁷⁵ FB hänvisar till Siljeström, "Lärjungen eller om individualitetens betydelse för uppfostran".

⁷⁶ Ibid. — FB hänvisar till Rudenschöld, Svenska folkskolans praktiska ordnande.

⁷⁷ Den enligt folkskolinspektör K. Nordlund bästa nyare orienteringen om Mannheimersystemet lämnas i ett 1913 utgivet arbete av W. Heinecker, *Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder* (Nordlund,

den organisation, som från 1895 byggdes upp i Mannheim av dess folkskolinspektör, A. Sickinger. Mannheimersystemet fick i Sverige en ivrig förkämpe i lärarinnan vid Stockholms folkskolor Torborg Bäckström. Hon hade studerat systemet på ort och ställe och verkade genom föredrag på skolmöten och artiklar i pressen för det samma.⁷⁸

I Tyskland var man av gammalt van att dela upp folkskolans barn efter föräldrarnas ställning i både socialt och kyrkligt hänseende. Man hade folkskolor med olika stora skolavgifter och folkskolor för barn av olika trosbekännelser, och man godtog dessa skillnader, därför att de sociala och konfessionella förhållandena i hemmen inte ansågs kunna undgå att verka bestämmande på barnens individuella utveckling och undervisningsbetingelser.

Mannheims skolväsen hade således inte heller före Sickinger saknat differentiering.⁷⁹ Inträdet i folkskolan skedde där vid sex års ålder eller tidigare. Var och en av de åtta klasserna var avsedd för ett år, och vid utträdet efter den åttaåriga skolplikten borde alltså högsta klassen ha varit genomgången. Men om kuggningen kommit emellan, hade barnen blivit kvarsittare och då avgått ur någon lägre klass. Men eftersom läroplanen var beräknad för åtta klasser, hade barnet under sådana förhållanden måst lämna skolan med en bildning, som inte var läroplansenligt och regelrätt avslutad.⁸⁰ Detta fann Sickinger vara en så svår olägenhet, att han ansåg en omorganisation nödvändig.

Han hävdade, att undervisningen visserligen måste vara individualiserande, men att detta i folkskolan inte kunde ske på annat sätt än genom att ordna med klasser, som hade individuell karaktär. Det efter hans synsätt ideala kravet, att undervisningen skulle lämpas efter varje individ, kunde inte uppfyllas i den offentliga skolan, som hade att utbilda ett stort antal barn. Men vad som inte var möjligt i fråga om varje särskild elev, det borde åtminstone

Om begreppet "enhetsskola". Verdandi 1914 s. 199). — Jfr Olofsson, K., Mannheimersystemet. Ped skr 34. Obs! litteraturförteckn. där s. 94.

⁷⁸ SFH IV s. 394 f.

⁷⁹ Se Olofsson s. 3.

⁸⁰ Sickinger, Der Unterrichtsbetrieb in grossen Volksschulkörpern s. 19 ff.

kunna ske i fråga om ett antal elever, som stod nära varandra med hänsyn till prestationsförmågan.⁸¹

Om läraren i en odifferentierad klass satte sina fordringar efter en enda elev, kom han att lägga en för lätt arbetsbörda på de duktigare och en för tung på de svagare. I en sådan klass skiftade nämligen prestationsförmågan enligt Sickinger efter hela skalan från hundra ända till nära noll. När man inte kunde reda sig med *ett* normalmått, varför konstruerade man då inte fler, t. ex. ett för duglighetsnyanser mellan hundra och femtio, ett andra för skiftningar mellan femtio och tjuugo och ett tredje för duglighetsgrader under tjuugo? Om man använde sig av dylika normalmått och delade upp barnen i grupper av olika slag, fick man undervisningsenheter, på vilka klassundervisningens principer med fördel kunde tillämpas. Den enhet man hade att undervisa, måste så att säga antaga en individuell karaktär. Endast i sådan mening var det möjligt för folkskolan att individualisera.⁸² Sickingers skolorganisation rymde åtminstone fem i viss utsträckning parallella linjer.⁸³

⁸¹ Ibid. s. 52 och passim.

⁸² Sickinger, Organisation grosser Volksschulkörper s. 22.

⁸³ 1) Huvudlinjen (A), som omfattade huvudklasserna 1—8;

2) förberedelselinjen (V), som utgick från huvudklass 2 och omfattade förberedelseklasserna 3 och 4 och som beredde övergång till olika slag av högre läroverk (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Reformschule) för de elever, vilkas föräldrar så önskade;

3) befodringslinjen (B), som utgick från huvudklass 1 och omfattade repetitionsklasserna 1—4 och avslutningsklasserna 5¹, 5² och 6 samt avgångsklass 7;

4) hjälplinjen (C), som utgick från huvudklass 1 eller repetitionsklass 1 och omfattade hjälpklasserna 1—4;

5) idiotlinjen (I), som utgick från repetitionsklass 1 eller hjälpklass 1 och utgjorde en anstalt för sig vid sidan av det kommunala folkskoleväsendet.

Dessutom innefattade systemet även

6) borgarskolelinjen, som motsvarade huvudklasserna 1—8 och kännetecknades av bl. a. en skolavgift på 28 mark. Sickinger förklarade sig dessutom inte vilja lämna ur sikte det önskemålet, att huvudlinjen framdeles skulle på överstadiet kunna få ännu en gren med särskilda klasser, nämligen

7) främmande språk-linjen, som motsvarade huvudklasserna 5—8 och var avsedd för sådana folkskoleelever, som var "över normalmättet prestationsdugliga" och således i behov av mera omfattande kurser men inte hade råd att betala den föreskrivna skolavgiften ("talentierte unbemittelte" (Sickinger, Der

Bland mannheimersystemets motståndare i Sverige framträdde särskilt Fridtjuv Berg. Han fann, att normen för differentieringen angavs vara den naturliga prestationsförmågan (die natürliche Leistungsfähigkeit). Vilken betydelse inlade Sickinger i detta uttryck? Berg ansåg, att följande ord, som den tyske skolledaren använt som synonyma begrepp, var klagörande: faktisk prestationsförmåga (tatsächliche Leistungsfähigkeit), befodringsduglighet (Förderungs-fähigkeit) och uppflyttningsduglighet (Versetzungsfähigkeit, Promotionsfähigkeit).⁸⁴ Den bestämmande och reglerande kraften i detta skolsystem var skolledningen. Ibland tänkte sig Sickinger som chef för en armékår. Eleverna var skolrekryter, som kom från olika rekryteringsområden och bildade olika kontingenter. Av dessa formerades efter mönstring klasser, som ställdes under en ledares befäl (Führung) och tilldelades skilda förband, vart och ett med sitt tempo.⁸⁵

Mannheimersystemet hade enligt Berg sin teoretiska grund i den skolorganisatoriska uppfattningen hos Herbart, som Sickinger betecknat som Tysklands störste pedagog, och sin praktiska i kuggningen. Herbart hade velat ha det offentliga undervisningsväsendet uppdelat i tre parallella skolor: lärdomsskola, borgarskola och folkskola. Till den sistnämnda borde påfallande tröga huvuden hänvisas. Varje högre skolart borde gallra sitt lärjungematerial. Sickinger och hans meningsfränder utgick ifrån den uppfattningen, att det vid undervisningen i en folkskoleklass var omöjligt att ta hänsyn till de särskilda individerna.⁸⁶

Fördelningen i A-barn, B-barn osv. med hjälp av kuggning och kvarsittning fördömdes av Berg. Sickinger hade underkänt all schabloniserande undervisning och gjort anspråk på att föra den individualiserande undervisningens talan. Fridtjuv Berg fann dock hans system vara ett utpräglat schabloniseringssystem, och i dess pretentioner på att vara motsatsen såg han den mest skriande motsägelse

Unterrichtsbetrieb in grossen Volksschulkörpern s. 123 ff; Olofsson, s. 60 ff; [FB], Mannheimersystemet i dess nuvarande gestaltning. SvL 1905 s. 602).

⁸⁴ [FB], Mannheimersystemet i dess nuvarande gestaltning. SvL 1905 s. 602.

⁸⁵ [FB], Mannheimersystemet. Dess motivering och karaktär. SvL 1905 s. 642.

⁸⁶ [FB], Mannheimersystemet. Dess förutsättningar och uppkomst. SvL 1905 s. 561 f.

och en av de grövsta begreppsförvirringar, som förekommit i uppfostrans historia.⁸⁷ En differentiering av normala barn var en pedagogisk bankruttförklaring från folkskolans sida. Berg protesterade mot uppfattningen att undervisningen i en klass måste bli schabloniserande, om klassen inom sig rymde en mångfald olika begåvningar, men att den blev individualiserande, om klassens sammansättning gjordes så homogen, att man kunde ställa lika fordringar på alla. Att en gensaga mot en sådan paradox var nödvändig visade bäst, vilken makt den gamla, rent mekaniska uppfattningen av skolans mål alltfört hade.⁸⁸

Naturligtvis kunde det vara en svårighet att avgöra, om ett barn var normalt eller abnormt. Berg omnämner kommittéförslaget 1894 angående ordnandet av undervisningen för "andesvaga", där man bland annat uttalade den förhoppningen, att denna svårighet, skulle bli allt mindre. Berg ansåg något mer än ett årtionde senare, att denna förhoppning i viss mån redan gått i uppfyllelse genom en del nyare undersökningar. Man hade där kommit fram till metoder, som gjorde det möjligt att i större utsträckning än tidigare förlägga avgörandet från det subjektiva tyckandets mark till den objektiva undersökningens.⁸⁹

Barnets individualitet, som framför allt låg i den olika arten och riktningen av deras anlag, hade enligt Berg inte någon som helst betydelse i mannheimersystemet. Den synpunkt, från vilken Sickinger själv bedömde sitt system, lyste fram i alla hans uttalanden: det var den skoltekniska, den rent förvaltningsmässiga. Det enda som detta system enligt sina verkliga principer verkligen frågade efter, var graden av barnens skolprestationer. På dessa riktade det såväl deras egna som lärarnas och skolledningens samlade uppmärksamhet, och som skolans mål uppställde det fullt medvetet inhämtandet av en avslutad examenskurs. Den strävade däri-

⁸⁷ [FB], Mannheimersystemet. Dess motivering och karaktär. SvL 1905 s. 643.

⁸⁸ FB, Individualitet eller schablon. Förord.

⁸⁹ [FB], Normala och abnorma barn. SvL 1905 s. 247. — Tretton av FB:s uppsatser i differentieringsfrågan infördes i Ped skr under rubriken Individualitet eller schablon: det är frågan. Under denna rubrik hade även artiklarna 1905 utgivits i broschyrform. — I artikeln Normala och abnorma barn hänvisar FB till ett femtontal tyska arbeten i frågan (Ped skr 101 s. 70 f).

genom med all makt rakt emot den pedagogiska grundsanning, som uttalats redan av Plutarkos: ungdomens intelligens är icke ett kärl, som skall fyllas; den är en härd, där elden skall tändas.⁹⁰

Individualitet och samhörighet. I undervisning och fostran har man sedan gammalt sökt få fram den gemenskapskänsla, som är nödvändig i allt socialt liv, samtidigt som man velat tillgodose kravet på individualitet. Detta har självfallet av många omständigheter aldrig varit lätt i praktiken. Fridtjuv Berg belyser problemet i uppsatsen "Inför vår framtid".⁹¹

Han fann största svårigheten ligga i att barnet inte bar individualiteten utanpå sig som en skylt. Visserligen kunde man ta saken ytterst enkelt och säga, att de enda individualitetsskillnader, som skolan behövde ta hänsyn till, var olikheterna i lättheten att lära och att dessa olikheter huvudsakligen var graduella och kunde på ett tillfredsställande sätt utrönas och uttryckas genom förhör och betyg. Gradskillnaden var oändligt skiftande, och antalet individualitetstyper blev följaktligen beroende på finheten av den skala man ville använda.⁹² Det var inget tvivel om att det fanns stora skillnader i begåvningsgraden, men det som grundlade barnets individualitet var dock inte i främsta rummet begåvningsgrad utan framför allt dess art.

⁹⁰ [FB], Mannheimersystemet. Dess motivering och karaktär. SvL 1905 s. 642 f. — Vid möte med Stockholms folkskolors ombudsårsamling (se ÅSU 71 s. 187) 1912 diskuterades ifrågasatt linjedelning vid stadens folkskolor efter barnens begåvningsgrad. I voteringen, som följde efter fyra timmars diskussion "under skarp replikväxling" röstade 55 för och 49 emot en linjedelning (Broström, Levnadsminnen. ÅSU 71 s. 188).

⁹¹ [FB], Inför vår framtid. SvL 1905 s. 496 ff.

⁹² Berg gav några exempel: En tvågradig skala gav två typer, de mera begåvade och de mindre begåvade; en tregradig skala gav tre typer: de bäst begåvade, de medelmåttigt begåvade och de sämst begåvade; en femgradig skala gav fem typer: de allra bästa, de något mer än medelmåttiga, de medelmåttiga, de något mindre medelmåttiga och de allra sämsta. Ville man hålla sig till betygsskalan, kunde naturligtvis också typerna bli sju: de berömliga, de med utmärkt beröm godkända, de med beröm godkända, de med nöje godkända, de godkända, de icke fullt godkända och de underkända. För en ännu finare uppdelning lade språkets armod hinder i vägen. Man kunde kanske säga, att detta sätt att resonera var att driva saken in absurdum. Men olyckan var, menade Berg, att hela betraktelsesättet var absurt (Ibid. s. 496).

Psykologerna hade länge varit på det klara med att olika människor bygger upp sin föreställningsvärld på olika sätt. Berg gav också exempel på hur utpräglad skilda föreställningstyper kan framträda hos enskilda individer och undrade, om det inte under sådana omständigheter kanske var bäst att sortera barnen efter de olika åskådningstyperna och låta somliga klasser bestå av optiskt begåvade, andra av akustiskt begåvade osv. För fullständighetens skull kunde man förse varje sådan klass med en lärare av motsvarande typ. Då skulle väl om någonsin "die natürliche Leistungsfähigkeit" bli grunden för det hela? Tanken hade blivit framkastad och förkastad.⁹³ Hos normala människor var den individuella läggningen aldrig allenahärskande; utan det fanns en mängd blandtyper av de mest skiftande slag. Därtill kom att ensidigheten i och för sig inte kunde anses som något önskvärt. Föreställningarna vann i åskådlighet desto fler sinnesintryck av olika slag, som bidragit till deras bildande.

Men om man vid ett barns undervisning ville tillgodose dess individualitet, kunde det då vara rätta sättet att låta det växa upp tillsammans med alla möjliga andra individer? Borde man inte ha det för sig självt? Borde inte den enskilda undervisningen anses vara idealet, fast den inte kunde förverkligas i skolorna, som hade att utbilda massor?

Efter Bergs uppfattning vilade hela detta betraktelsesätt på ett misstag. Idealet var inte att enligt Rousseaus recept isolera den unge Emile från världen och lämna honom ensam med en allvetande informator. Människan var av naturen en samhällsvarelse, och skulle hon uppfostras enligt naturen, måste det ske genom samliv med andra. Det var under växelverkan med dem, som hon fann och utvecklade sig själv; utan solidaritet ingen individualitet.

Utän tvivel låg det en sanning i det gängse talesättet, att skolan i fråga om uppfostrande inflytande var underlägsen hemmet. Men om man trodde, att skolan i uppfostringshänseende var tämligen vanmäktig, gjorde man sig skyldig till ett betänkligt förbiseende,

⁹³ Om läran om föreställningstyperna se Meumann s. 534—685. Förf. tar där (s. 669 f) till kritik upp Fränkl, Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit, där denne gör sig till förespråkare för tanken på en differentiering av skolbarn efter föreställningstyp.

menade Berg. Många såg visserligen i en skolklass endast ett löst konglomerat, som var sammanhållet av en yttre form, lärosalen, och en inre form, lärokursen: de lektioner, som läraren presterade, och de läxor, som eleverna ålades att lära sig. Om sedan tid efter annan några nummer i samlingen flyttades ut och andra i stället flyttades in, eller om katederstolen möjligen flera eller färre gånger bytte innehavare, det var för denna uppfattning av skolans liv och uppgift bisaker. Klassen vara bara en okvalificerad massa, som kunde klyvas och fogas ihop allt efter behag.

Så länge ett rent intellektualistiskt åskådningssätt inom pedagogiken rådde, kunde en dylik uppfattning vara någorlunda förklarlig, ansåg Berg. Bland folkskolans lärare i alla länder hade emellertid det yrkandet efter hand brutit sig fram, att läraren i regel borde få följa sin klass. Detta vilade djupast på medvetandet om att förhållandet mellan lärare och barn var ett personligt förhållande, som inte utan skada kunde kopplas av när som helst.

I ännu högre grad gällde detta om förhållandet mellan klasskamraterna inbördes. Många lärare märkte inte detta, då de så uteslutande sysslade med barnens prestationer, att de glömde att göra bekantskap med barnen själva. Om de ägnade uppmärksamhet åt den enskilde eleven, skulle det snart gå upp för dem, att en skolklass inte var en större eller mindre hop utan ett samhälle i smått. Barnens individualitet blev mindre utvecklad genom läxpreparationer och läxförhör än genom det samliv och samarbete, som borde känneteckna en klass och varigenom de olika personliga gåvorna långt bättre kunde komma till sin rätt än genom de mest utspekulerade klassificeringssystem.

Dessa uttalanden av Berg belyser frågan, hur han kunde bygga sin pedagogik på utveckling av individens anlag och ändå vara motståndare till varje form av differentiering av folkskolans "normala" barn. Människans inneboende drift att bli en samhällsvarelse framträdde tidigt, och ett rätt utvecklande av dessa sociala anlag var en förutsättning för att barnet skulle bli en harmonisk människa.

D. Examensväsendet.⁹⁴

Ville man i ett enda ord sammanfatta alla de företeelser i vilka tidens reformsträvanden på uppfostrans område såg sin svurne fiende, skedde det efter Fridtjuv Bergs uppfattning kanske bäst genom ordet examensväldet, som var av gammalt datum i det svenska skolväsendet. Huvudsaken i skolan var, att man kunde visa upp påtagliga resultat = examenskunskaper, att barnen vandes vid plikttröget arbete = att läsa läxor samt att lärarens främsta uppgift var att kontrollera och stimulera eleverna i deras pliktuppfyllelse = att hålla förhör och sätta betyg. I konsekvens härmed framkom kravet på läraren att kunna visa upp "vackra och jämna klasser".

Liksom barnet måste spurras genom förhör, betyg och flyttningar för att kunna förmås att göra sin skyldighet, måste man också för att få lärarna att prestera ett plikttröget och dugligt arbete rycka upp dem genom motsvarande medel: en effektiv uppsikt, en detaljerad och ingripande inspektion samt ett välberäknat betygs- och befordringssystem.

Av det rådande examensväsendet gav den tyske seminarieläraren W. A. Lay en karakteristik.⁹⁵ Han framhöll, att i den mån som tjänstemannaklasserna vuxit i antal och betydelse, hade examensväsendet allt mer gjort sig till härskare inom skolväsendet.

Den första psykologiska följden av detta examinerande och därtill hörande betygsättning var enligt Lay fruktan. Verkningarna blev fördärvligare, ju mindre pedagogiskt bildad läraren var och desto större benägenhet han därför hade att söka det dåliga resultatet av ett prov inte hos sig själv och skolan utan hos barnen.

Lay undrade, om man i de betyg, som gavs ett barn för dess skriftliga och muntliga prestationer, kunde se ett tillförlitligt omdöme om dess vetande, något som man i allmänhet traditionsenligt antog. Det var inget tvivel om att man från en prestation i någon mån kunde sluta sig till prestationsförmågan. Ett resultat vid ett

⁹⁴ Källor: [FB], Examen, förhör och betyg, SvL 1905 s. 474 f och FB, Om examensväsendet. SvL 1913 s. 757 f.

⁹⁵ Lay s. 456 ff, avsnittet Prüfungen und Zensuren.

visst tillfälle uttryckte dock inte alltid barnets maximala förmåga. Kroppsliga tillstånd, t. ex. hunger, illamående, trötthet och oro hämmade uppmärksamheten och minnet och fördunklade omdömet. Synpunkterna och metoderna vid en prövning var dessutom ytterst växlande. En prestation, som skulle bli bedömd som undermålig i en duktig klass, kunde anses som mycket god i en svagare klass. Läraren frestades också vid betygsättningen att ta hänsyn till den examinerades personlighet i stort. Vilken metod man än använde vid betygsättningen, kunde inte lärarens omdöme kallas objektivt.

Det myckna examinerandet alstrade enligt Lay en fördärvlig äregrighet. Föräldrarna, som med oro motsåg sina barns betyg, lockade och hotade. Lärarna, som visste att deras prestationer kom att taxeras efter elevernas, pekade varnande och eggande på examen. Det var begripligt, om eleverna slutligen satte sig till motvärn mot det ständiga trycket och om deras samveten så småningom förslöades vid valet av medel.

Undervisningen kom att bli en spegelbild av examinerandet. Det som kännetecknade undervisningsmetoderna blev memorerandet och kopierandet. Läroplanerna som bl. a. skulle visa vägen till de nutida kulturidealerna, fick genom en schablonmässig och mekanisk provningsmetod karaktären av ett slags polisstadgar, som föreskrev vad eleven skulle "behärska" vid prövningen. Undervisningsmålet trängdes undan av examensmålet, "saken av tecknet, idealet av betyget". En övervakande tillsyn var nyttig och outhärlig. Men dess huvuduppgift måste vara inte uppsikt utan ledning och stöd, uppmuntran och hjälp.

Fridtjuv Berg återgav dessa tankar av Lay, vars karaktäristik av examensväsendet han betecknade som "ypperlig". Man hade all anledning att vara misstänksam mot alla förslag, som var ägnade att stärka examensväldet genom att ge ökad betydelse åt flyttningar, förhör och betyg. Små fördelar fick inte köpas med stora olägenheter, "förstfödsrätten får icke säljas för en usel grynvälling".

I Sverige gick professor Frans von Schéele, folkskolinspektör i Stockholm, till angrepp mot det "olyckliga" examensväsendet. Detta system tvingade, menade han, även de lärare, som visste och ville bättre, att till en stor del uppta ungdomens tid med minnesläxor, som inte hade något annat mål än ett lyckligt genomförande av examen. Studentexamen hade i detta avseende utövat ett i många

avseenden skadligt inflytande. Det var von Schéeles bestämda övertygelse, att undervisningens sjuka punkt var att söka i det föråldrade examensväsendet, och mot detta var det därför man hade att rikta sina reformkrav, då man ville söka få in ett friskare liv i skolorna.⁹⁶

Berg sade sig ha ögnat igenom massor av tidningsinsändare, vilkas gemensamma uppgift varit att framhålla det dåvarande examensväsendet som en rent av outhärlig förutsättning för hela det svenska kulturlivet. För att vid denna läsning få "en mun full med luft efter allt kvalmet" hade han vänt sig till v. Schéeles uppsats.

Fridtjuv Berg sade sig vara övertygad om att ifall man gick igenom den pedagogiska litteraturen från forntiden och framåt, skulle man finna många uttalanden om examensväsendets olägenheter och få om dess fördelar. Utanför skolfolkskretsar var väl ingenting vanligare än att få höra de mest underkännande omdömen om examina som garanti för duglighet och bildning. Otaliga examenshistorier av det mest befängda slag, som gamla akademiker så gärna förnöjde varandra med vid förtroliga sammanträffanden, visade hur examensväsendets aktier i verkligheten stod bland de examinerade själva. Men människan var en motsägelsefull varelse. Samma personer, som enskilt drev gyckel med examensväsendet som nästan bara humbug, sökte inte sällan i det offentliga upprätthålla en nästan vidskeplig vördnad för detsamma. Orsaken till detta var enligt Bergs uppfattning den, att det alltfört spelade en oerhörd roll i ekonomiskt och socialt hänseende.

För bedömning av en persons verkliga duglighet till ett visst slags arbete fanns det knappast mer än två medel att lita till, menade Berg: erfarenheten om vad vederbörande redan förmått och den intuitiva uppfattningen om vad han syntes kunna uträtta. Men han ansåg, att dessa medel var alltför krävande och personligt ansvarsfulla för den som skulle svara för bedömningen, för att man skulle kunna tänka sig dem allmänt använda. Och när de verkliga garantierna var för svåra att åstadkomma, måste man nöja sig med mer eller mindre fingerade. Utan vidare sattes likhetstecken

⁹⁶ v. Schéele, Om examensväsen och lärläsning (I: Skolproblem på dagordningen (s. 14 ff). Skriften innehåller bl. a. ett antal uppsatser med kritiska anmärkningar mot den genom 1904 års riksdagsbeslut tillkomna realskoleexamen).

mellan duglighet och kunskapsmått och mellan kunskapsmått och examensbetyg, och genom detta enkla grepp hade man i examensbetyget skaffat sig en värdemätare, som var mekanisk och därför också 'objektiv" och i alla avseenden bekväm att räkna med. De flesta människor var så beskaffade, att om man hade att välja mellan det ändamålsenliga å ena sidan och det bekväma och personligt ansvarsfria å den andra, föredrog man det senare.

Användningen av den i regel fingerade skicklighetsgaranti, som examensväsendet erbjöd, var även efter Bergs uppfattning till en viss grad oundviklig. Men vad som inte borde anses nödvändigt, var att fiktionen på fullt allvar förväxlades med verklighet. Där detta skedde, där "pappersmyntet utan vidare tages för fullödig metall", där var man mitt uppe i "pappersdömet, byråkratismen, kineseriet". Berg fann det betecknande, att det var under frihetstidens ämbetsmannavälde, som examensväsendet i Sverige slagit ut i full blom. Det s. k. tjänstebetänkandet av år 1756 hade deklarerat, att med "skicklighet" skulle förstås examensmeriter och med "förtjänst" tjänsteår. Även om denna äktbyråkratiska uppfattning snart nog förlorade sin rättsliga giltighet, levde den och härskade. Förhärli-gandet av examensväsendet åsyftade ofta bara att för den egna klassens räkning motivera anspråken på vissa yttre förmåner, som var betingade av examensbetyget.

Frågan om examensväsendet, dess uppkomst och former, dess berättigande och olägenheter, dess urartande och förbättringsmöj-ligheter m. m. föreföll Fridtjuv Berg så viktig men på samma gång så omfattande och invecklad, att den borde göras till föremål för en grundlig och allsidig vetenskaplig undersökning. Om någon för-mådde att på ett något så när uttömmande sätt klarlägga, vad exa-mensväsendet varit och kunde vara i psykologiskt, pedagogiskt, historiskt, politiskt och socialt hänseende, ansåg Berg honom för-tjänt av något vida bättre än ett gott examensbetyg.

E. Uppfostran och disciplin.

Naturenlig viljefostran. I Pestalozzis anda hade Geijer givit sitt svar på frågan om uppfostrarens uppgift: det gällde att leda bar-net till att bli vad det av naturen var ämnat att vara. Mån om att

bilda, skulle han bäva för att missbilda. Uppfostran var mindre en konst, som visste vad man skulle göra, än en konst, som kände vad man borde underlåta. Någon speciell moralisk fostran, som ut-gjorde ett slag för sig, fanns det inte. För att kunna verka behövde viljan en samstämmig utveckling av alla mänskliga förmögenheter. Moralisk fostran inbegrep därför i sig all sund uppfostran i hela dess omfattning, och läran om viljans uppfostran blev läran om människans uppfostran över huvud taget.⁹⁷

Innan människan fick vilja, hade hon enligt Geijer begär, hon var sinnlig, innan hon blev förnuftig. Det var förnuftets represen-tanter, som föräldrarna skulle vara för barnet. Den första läxa av förnuft, som man kunde ge ett barn, var att det alltid såg, att inte dess begär behärskade föräldrarna. Denna erfarenhet borde bi-bringas barnet genom en fast hållning från uppfostrarnas sida; barnet lydde naturens nödvändighet. Det skulle lära sig lyda av egen erfarenhet. Det hörde till uppfostrans stora konst att rikta denna erfarenhet så, att den likväl aldrig upphörde att vara bar-nets egen.⁹⁸

I fråga om uppfostran under barndomen hade Geijer enligt Berg framför allt betonat självverksamheten, aktiviteten. Mot ordkun-skap hade han polemiserat nästan lika skarpt som Pestalozzi — Geijer hade själv angett, att han gått i Rousseaus skola. Man kunde för-söka många modeller, då det gällde uppfostran, men man skulle efter varje försök finna, att den enda hållbara lösningen var den som Rousseau och Geijer anvisat. I all uppfostran var självverk-samhetens princip den naturenliga.⁹⁹

Berg ansåg, att man i fråga om den intellektuella fostran allt mer sökt bygga på självverksamhetens grund. Men även utveck-lingen av känslan och viljan måste ske genom den egna erfaren-heten. Samlivet människorna emellan var en naturlig utgångspunkt för skolningen av dessa förmögenheter. Det man kunde vinna på dessa områden genom att bygga på det upplevda och själverfarna, visades bland annat av de försök, som gjorts särskilt i Amerika

⁹⁷ FB, Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 214.

⁹⁸ Ibid. s. 214.

⁹⁹ Ibid. s. 214.

och Schweiz genom att låta skolklasser eller skolor ordna sig som små samhällen och delvis behärska och styra sig själva, naturligtvis under lärarens övervakning. Dessa försök betecknade Berg som utomordentligt viktiga. Det var den mest storartade tillämpning han kände av grundsatsen, att de unga skulle uppfostras genom sin egen aktivitet.¹

*Disciplinproblemet i skolan.*² Fridtjuv Berg sade sig inte känna till något ynkligare än en lärare, som undervisade inför en skolklass med ouppmärksamma, slöa eller stummande barn. I samma mån som disciplin saknades, var det omöjligt att lära dem något; en undervisning utan ordning och reda i klassen var en självmot-sägelse. Även om det lät tänka sig, att en skola utan disciplin kunde ge barnen vissa kunskaper och färdigheter, måste i alla hän-delser nyttan av detta bli mindre än skadan av det självsvald, som barnen genom oordningen skulle komma att föra med sig. Att hålla disciplin var det första, som en lärare måste kunna.

I jämförelse med gamla goda skolhistoriers skildringar av oväsen och spektakel i skolan hade det efter Bergs erfarenheter skett en förändring till det bättre. Men frågan var, om det kunde anses nog, att ungdomen blivit mera hyfsad än tidigare. Var det inte något mer som läraren begärde? Det man kunde önska var, att det blev ett så gott förhållande mellan lärare och elever, att båda kunde samarbeta och tid inte behövde spillas på rannsakingar och till-rättavisingar. Läraren skulle inte behöva ha två uppgifter sam-tidigt, den ena att vara uppfostrare och den andra att vara polis.

Berg sade sig inte förbise, att det fanns lärare, som inte hade några disciplinbekymmer. Han tänkte inte bara på dem som under-visade små barn eller enbart flickor. Han tänkte också på sådana som hade hand om större pojkar men som av naturen ägde en per-sonlighet, som gjorde att deras elever rycktes med och inte föll för frestelsen att trotsa eller göra ofog. Det var värdefullt, att det fanns sådana lärarkårens söndagsbarn, bra för dem själva och för det

goda föredömet skull. Men det var fel att anse, att lärare av den sorten utgjorde en majoritet. Om man ville se saken som den var, fick man nog medge, att för flertalet lärare och lärarinnor var disciplinproblemet ofta ett stort bekymmer.

Att det förhöll sig på detta sätt fann Fridtjuv Berg bekräftat av flera omständigheter. En av dessa var lärarnas eget vittnesbörd. Då en lärare fann en kollega nedstämd, då han hörde honom klaga, att barnen blev allt latare och uppnosigare, att skolarbetet var det mest uppslitande som tänkas kunde och att det varit rena dårskapen, att han gett sig in i ett sådant arbete — vilken var orsaken? I regel att läraren inte funnit sig ha den makt över sina elever, som han så gärna skulle ha önskat, utan tydligen känt, att han själv strävat i en riktning och barnen i en annan. Det var här inte lönt att intaga en överlägsen hållning; att hålla disciplin i ordets dju-pare betydelse var en svår uppgift.

En härmed beslätad omständighet, som utgjorde ett enligt Berg synnerligen kraftigt vittnesbörd i samma riktning, var den att lä-rarkåren så gott som mangrant hade den uppfattningen, att kropps-agan var outhärlig. Alla medgav naturligtvis, att den var ett ont, som man gärna ville bli av med. Men samtidigt hävdade man all-deles bestämt, att den var ett nödvändigt ont. Ville man inte riskera anarki i skolorna, måste man ha disciplin, och för att upprätthålla denna måste man ha ett sådant kraftmedel som kroppsagan att till-gå. Berg ville inte bestrida detta påstående; han ville bara slå fast, att det förutsatte som allmänt erkänt, att disciplinfrågan kunde vara ett ganska svårt problem.

En tredje omständighet, som gjorde saken ännu kinkigare, var att det just var disciplinen, närmast kroppsagan och det som hörde samman med den, som vållade de flesta och värsta slitningarna mel-lan skolan och hemmet. Då en skola stod omnämnd i tidningarna på ett klandrande sätt, var anledningen oftast ett s. k. misshandels-mål eller en skolstrejk, som förorsakats av det verkligt eller för-ment olämpliga sätt, varpå disciplinmedlen hafts om hand. Och när föräldrar från de mera bemedlade klasserna vägrade att skicka sina barn till folkskolan, fast de inte kunde neka till att många skäl talade för det, var disciplinen den förevändning, som de åberopade med största framgång. Då folkskolebarnen ansågs vara av ett

¹ FB, Att lära genom att göra. Ped skr 123 s. 67.

² Källa: FB, Uppfostran till självstyrelse. Social Tidskrift 1914 s. 241 ff.

råare och oregerligare slag, måste denna med nödvändighet vara alltför hård för att passa deras barn.

Det fanns vissa förhållanden i tiden, som gjorde disciplinsvårigheterna mindre än tidigare. Andan hos eleverna var utan tvivel mindre rå och krävde därför mindre råa tuktomedel. Men å andra sidan fanns det omständigheter, som bidrog till att göra svårigheterna större. Så var det t. ex. alldeles påtagligt, att tukten i hemmen blivit slappare; föräldrarna hade avstått från mycket av sin gamla myndighet över barnen. Det medhåll skolan i sin disciplinära verksamhet kunnat påräkna från de ordentligare hemmen hade i samband med detta blivit ovissare, och benägenheten att i alla väder hålla sina barn om ryggen hade tilltagit. Tidigare hade det funnits en möjlighet att slå bort de bekymmer, som denna benägenhet vållade. Man hade kunnat säga, att skolan inte var beroende av menige mans mer eller mindre självsvaldiga uppfattning utan kunde söka sitt stöd i en lagstiftning, som var höjd över mängdens tyckanden. Men hela den nyare tidens utveckling gick i den riktningen, att det var den stora massan av föräldrar, dvs. just de som hade sina barn i folkskolan, vilka allt mer fick den avgörande makten både inom kommun och stat. Det var många som beklagade detta förhållande, men ingen förnekade det. På grund av denna utveckling ansåg Berg, att det med säkerhet kunde förutses, att de gamla kraftmedlen för upprätthållande av ordning och tukt inom folkskolan snart skulle bli allt bestämdare utdömda av den härskande meningen och så småningom också av lagstiftningen. Folkskolans lärare kunde då naturligtvis försöka att kämpa mot strömmen. Men faran var, att deras argumentering i så fall skulle studsas tillbaka som mot en vägg.

Mot detta resonemang skulle man inte invända, att man under senare år hört inflytelserikt folk föraktfullt tala om "pjoskpedagogik" och mana folkskolan — märk väl endast folkskolan — att inte visa undfallenhet för tidens falska humanitet utan återinsätta riset på dess gamla hedersplats som uppfostrans huvudmedel och symbol. Men folkskolans lärare skulle inte vara särskilt klyftiga, om de lät sin blick omtöcknas av så blå dunster, ansåg Berg. Räkade man med kroppsagan som en hörnsten för ordningen i skolan, då kunde slaget betraktas som förlorat redan i förväg. Riset var ställt på avskrivning som hjälpmedel i uppfostran.

*Samhällslivets disciplin.*³ Då Fridtjuv Berg önskade, att uppfostringsfrågor skulle ses i sitt sociala sammanhang, är det naturligt, att också disciplinproblemet av honom skulle belysas ur denna synvinkel.

Att respekten för "rent yttre myndighet" var i avtagande hos barnen hängde enligt Berg samman med att samma slags respekt var i ännu starkare avtagande bland de vuxna. När han hörde gamla människor berätta om förhållandet mellan föräldrar och barn femtio eller hundra år tidigare, tyckte han sig försatt till en främmande värld. Men fullt lika främmande kände han sig, då han läste om det gamla förhållandet mellan myndigheterna och allmänheten. Då hade bönderna stått med krökt rygg och mössan i hand och utan knot fått ta emot vad tilltal som helst. Berg trodde inte, att sådant var helt och hållet försvunnet, men att det dock på hans tid tillhörde de sällsynta undantagen. Den forna underdånigheten för enbart yttre auktoritet var långt ifrån vad den tidigare varit.

Ingen önskade få tillbaka det gamla tillståndet med dess blinda övermod å ena sidan och dess krypande ödmjukhet å den andra. Berg trodde, att de flesta människor vid närmare eftertanke måste konstatera, att förhållandena på det hela taget blivit bättre. Men det var säkert inte många som ansåg, att man kunde slå sig till ro med detta utan att samtidigt känna, att det här fanns en stor fara och en svår uppgift. Hur samhället borde vara ordnat, kunde det på olika håll råda mycket olika meningar om. Men att samhällsordningen så länge den lagligen gällde, måste hållas vid makt och att samhällsviljan krävde åttlydnad av den enskilde, det var alla tänkande människor överens om, vilket parti de än tillhörde.

Det förekom emellertid vid sidan av sansade människor även andra. Bortsett från förbrytarelementen fanns det särskilt i landets industrialiserade trakter många unga, som ibland gjorde sig till tolk för en samhällsupplösande åskådning, som satte frihetsidealet i att varje enskild människa skulle få göra vad hon ville. Detta var enligt Berg en åskådning, som åsidosatte allt vad plikt, ordning och grundsatser hette. Om denna uppfattning och den mentalitet den spirade ur tog överhand, då måste all samhällsordning råka i

³ Källa: FB, Uppfostran till självstyrelse (Social Tidskrift 1914 s. 241).

upplösning, vare sig den kallade sig konservativ, liberal eller socialistisk.

Berg ansåg sig för sin del vara lycklig nog att gärna vilja se ljus på framtiden, och han påstod sig vara långt ifrån att dela den från vissa håll inom pressen utbasunerade läran, att det svenska folket med var dag sjönk allt djupare ner i självsvald och förvildning. Men därför att han inte såg mörkt på utvecklingen, behövde han inte vara sorglös. Han ansåg tvärtom, att det var varje medborgares plikt att söka bilda sig en uppfattning om de faror som hotade, och de medel som kunde bidra till att avvärja dem.

Mot självsvaldet hade man förr satt lagarna, och till deras upprätthållande hade man haft ordningsmakten. Liksom skolordningen haft sin symbol i riset, hade samhällsordningen haft sina symboler i spöpålen och skarprättarsvärdet. Livet hade varit hårt och sinnena därefter.

Hur var då förhållandena i detta avseende på Fridtjuv Bergs egen tid? Fortfarande hade samhällsordningen att trygga sig till lagarna och ordningsmakten. Men han frågade, hur det tedde sig för dem som såg dystert på framtiden och som trodde, att de samhällsupplösande strömningarna skulle komma att breda ut sig mer och mer och till slut göra massan av folket förvildad? I vilken utsträckning kunde de gamla yttre maktmedlen vara att tänka på för dem som hade denna uppfattning?

Svaret gav sig självt, menade Berg. De som i framtiden skulle komma att stifta landets lagar, var de av hela folket utsedda riksdagsombuden och en regering, som stödde sig just på dessa. Och det som i sista hand skulle tillgripas för att hålla massan i styr var värnpliktsarmén; det var massan själv i vapen.

Fridtjuv Berg ansåg, att "svartskådarna" råkat i en cirkel med sina tankar. Å ena sidan antog de, att den stora mängden av folket skulle bli sådan, att den kunde tyglas bara med maktmedel. Men å andra sidan blev det enda maktmedel, som de slutligen fann sig hänvisade till, just denna massa. Även de som med pessimism såg på människorna och som var böjda att underskatta alla krafter, som inte var grundade på tvång, måste till sist fråga, om det då inte vid sidan av de medel som vädjade till yttre makt, också fanns sådana som vädjade till en makt, som människorna bar i sitt eget inre och som de därför inte så lätt kunde dra sig undan.

*Försök till medborgarfostran.*⁴ Det svenska samhället hade under 1800-talet steg för steg demokratiserats. Den gamla skiljelinjen mellan ett relativt ringa antal ledare på olika områden och den stora massan utplånades alltmer. Allt större del av svenska folket drogs in i kretsen av dem som hade bestämmanderätt. Fridtjuv Berg uttalade i början av 1900-talet den uppfattningen, att det då snart inte skulle komma att finnas någon normal människa, som inte var på en gång styrd och i viss mån själv styrande. Men medborgerlig maktutövning krävde insikt och samhällsanda. I den mån som samhället demokratiserats, hade därför kravet på att låta de unga få en medborgerlig bildning blivit allt starkare.

Den medborgarbildning, som Berg hade i tankarna, måste skiljas från en uppfostran av det snitt, som hade sin grund i en konservativ uppfattning av staten som en organism, där den enskilda individens värde bestämdes av hans insats för det allmänna. Bergs syn var liberal, och medborgerlig bildning innebar för honom främst en utveckling av individen genom ett frivilligt ansvarstagande i samhället. Man måste här också skilja på begreppen medborgarkunskap, dvs. insikt i samhällslivets olika funktioner, och medborgarfostran eller medborgarbildning i vidare och samtidigt djupare betydelse.

Försök att ge de unga medborgarkunskap hade gjorts inte bara i de högre skolorna utan också i folkskolan. Berg ansåg, att dessa försök med avseende på barndomsskolan i regel inte slagit väl ut. Man hade gått igenom en liten teoretisk kurs, man hade talat om rättsväsen och förvaltning, om regering, riksdag, landsting, kommunalstämmor och kyrkostämmor, och lärarna hade sökt göra det så enkelt och åskådligt som möjligt. Men man hade tyvärr inte kunnat glädja sig över resultatet. Barnen hade funnit alltsammans tråkigt och "gäspat åt hela medborgerligheten".

I en del skolor ansåg man sig ha övervunnit svårigheterna genom att ge den medborgerliga undervisningen ett slags dramatisk form: man hade låtit eleverna spela riksdag, regering, landsting, kommunalstämma osv. Berg ville inte klandra dessa försök. För högre skolor, för den mognare ungdomen i gymnasier, seminarier och

⁴ Källa: FB, Uppfostran till självstyrelse (Social Tidskrift 1914 s. 241).

folkhögskolor hade de utan tvivel sitt värde. Men han kunde inte neka till att de ändå på något sätt bjöd honom emot. Många års erfarenhet hade lärt honom, att det praktiska sysslandet med politiska frågor inte var lek utan allvar. Att leka politik föreföll honom att strida mot politikens väsen och var således vilseledande; hur bra lekmetoden än var på andra områden, på detta tilltalade den honom inte.

Om folkskolebarnen efter Bergs erfarenhet var för små att fatta samhällsmaskineriets invecklade skötsel, kunde likväl medborgarbildningen i dess djupare bemärkelse äga rum i folkskolan. Detta skulle inte ske på lek utan genom allvar. Om man lät en skolklass ordna sig som en församling, diskutera, fatta beslut, underordna sig en ledning osv., borde den få göra detta i samma anda som riksdagen och kommunalstämman. Liksom riksdagen sysslade med statens angelägenheter och kommunalstämman med kommunens, borde en skolklass få syssla med sina egna. Först om så skedde, kunde det bli verkligt intresse för den undervisning i medborgerliga ting, som i sinom tid borde komma all ungdom till del.

Att elever kunde stå i ett disciplinärt förhållande inte bara till läraren utan också till varandra var en tanke, som låg till grund redan för den från medeltiden stammande pennalismen.⁵ Berg framhöll, att liksom lärarens förhållande till eleverna tidigare varit enväldigt, hade elevernas förhållande till varandra varit överklassväldigt i ordets bokstavliga bemärkelse. Pennalismen hade kunnat mildras och utrotas endast i den mån, som den då gängse socialpolitiska åskådningen gett vika för en anda av större jämlikhet. Att rester av pennalismen levat kvar här och var ända in i tjugonde seklet var därför mindre förvånande.⁶ Det var enligt Berg främst i de

⁵ Se Hall, Pennalism och prygelpedagogik. ÅSU 74 s. 8 ff och Gammaldags penalism vid läroverken. ÅSU 34.

⁶ Beträffande ansatser till pennalismens utbytande mot självstyrelse hänvisade FB till K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung II: 2 s. 293 ff. (om v. Trotzen-dorf); R. Hill, Allmän uppfostran, styrelse och undervisning vid Goss-skolan i Hazelwood; H. Ericsson, Hillska skolan å Barnängen 1830—1846 samt E. Beckmans och G. H. von Kochs redogörelser för "Freeville Georg Junior Republic" i Social Tidskrift 1905 och 1908. Berg betecknade de sistnämnda som särdeles intressanta.

stora skolinternaten pennalismen löpt linan ut, och förklarligt nog var det också där de första mera uppmärksammade ansatserna till försök med självstyrelse framträtt. Det som var av intresse för folkskolans lärare var frågan, om det gick att ordna arbetet i vanliga folkskolor så, att barnen kunde få styra sig själva. Han kände till, att det i slutet av 1800-talet gjorts försök i Förenta staterna att låta skolklasser och hela skolor sköta sig som samhällen (school cities).⁷ Bland de folkskolor, som anslutit sig till den s. k. skolsamhällsrörelsen, var de som låg i New Yorks förstäder. Dessa skolors elever utgjordes till stor del av barn till invandrare av alla slag. Dessa barn var ofta fullständigt förvildade. Här hade goda råd varit dyra, när det gällde att få till stånd en nödtorftig disciplin. Berg tog för givet, att man i första hand hade anlitat hela arsenalen av gamla hävdvunna disciplinmedel. Men man hade förbrukat dem utan verkan, och det var först sedan man övertygat sig om deras vanmakt, som man funnit sig tvungen att slå in på självstyrelsevägen.

Fridtjuv Berg ansåg, att erfarenheterna från dessa försök givit ett jakande svar på frågan om möjligheten att tillämpa självstyrelse i folkskolan. Det var inte någon tillfällighet utan helt naturligt, att de tydligaste exemplen i detta hänseende kom från ett land, där självstyrelsekravet genomsyrat det allmänna tänkesättet och satt sin prägel på nationalkaraktären.

Berg gav flera exempel från verksamheten inom ett amerikanskt skolsamhälle, bl. a. en skildring från en regelrätt domstolsförhandling i skolan med domare, jury osv. Han var medveten om att en dylik domstolsscen måste ge ett komiskt intryck på många, liksom den hade gjort det på honom själv. Men vad skulle man då kalla det intryck, som en av de gamla vanliga klassrannsakningarna måste göra på varje förnuftig människa? En elev hade begått en förseelse. Hela klassen kände den skyldige, men läraren som hade att beivra saken, var den ende som inte visste något. Men indianmoralen bjöd, att ingen fick vara förrädare, därför att ingen kam-

⁷ FB hänvisar till E. Schultze, Die Schulstadt-bewegung in den Vereinigten Staaten; P. A. Siljeström, Om undervisningsväsendet i Förenta staterna; A. Danielsson, Livet i Amerikas skolor och M. Widegren, Från en studieresa i Nordamerikas Förenta stater.

rat fick överlämnas i fiendehand. Därför måste alla pojkar obrottsligen hålla ihop om att dölja sanningen. Vilken lärare hade inte råkat i samvetsnöd vid de plikt-kollisioner, som uppkommit genom dylika historier!

Vid utövandet av sin självstyrelse hade inte barnen lämnats på egen hand i de amerikanska försöken. De hade alltid sin lärare med, och i svårare fall vände de sig till honom för att få upplysningar och råd. De vuxnas inflytande var under självstyrelseformen inte mindre än annars, framhöll Berg, snarare större, men det utövades inte längre mot de unga utan i samverkan med dem. Läraren följde noga med vad som hände och märkte lätt, om han behövde gripa in. Men så långt som barnen kunde reda sig själva, fick de också göra det. Därför ägde de också känslan av att ha sin frihet.

Självstyrelsen hade inte utan vidare godtagits av alla amerikanska lärare. Striden om detta sätt att lösa disciplinproblemen hade stått ganska het. En del av lärarna hade snart blivit hänfödda självstyrelsemän, andra hade däremot gycklat med de nya påfunden, avvisat dem som pjosk och hållit på det gamla envåldsherradömet som det enda beprövade. Berg berättade om en amerikansk folkskolinpektör, som sökt pröva saken genom att först sätta en "självstyrelseman" till överlärare vid en skola och en "envåldsman" till överlärare vid en annan samt att därpå efter någon tid låta dem byta plats. Resultatet hade sopat bort varje spår av tvivel: med envåldsregementet hade disciplinen på båda ställena blivit dålig, med självstyrelse på båda ställena utmärkt.

I folkskolorna i Schweiz hade reformtankar på disciplinens område vunnit insteg genom Fr. W. Foerster. Det var Bergs uppfattning, att de där förverkligats på ett självständigt sätt på grund av att i detta land liksom i Förenta staterna självständighetskravet genomsyrat det allmänna tänkesättet.⁸

Ifall man i svenska folkskolor ville förverkliga tanken på disciplin genom självstyrelse, behövde detta efter Bergs uppfattning bara innebära, att man byggde vidare på det som på många håll påbörjats. Försöken hade dittills varit famlande och tillfälliga men

borde nu få en mera målmedveten och planmässig karaktär. De anordningar som blev erforderliga, borde ansluta sig till svenska förhållanden, inte amerikanska. Skiljaktigheterna var emellertid inte så genomgripande, då även den svenska rättsordningen hade sitt ursprung i folklig självstyrelse. Det viktiga var i alla händelser inte formerna utan andan.

Fridtjuv Berg hade funnit, att det i och för sig skulle vara värdefullt, om försöken med disciplin genom självstyrelse kunde få omfatta inte bara enstaka skolklasser utan hela skolor. Fördelarna av detta ansåg han vara mycket betydande. Men det skulle förutsätta en samverkan mellan flera lärare, och då man i Sverige hellre bildade partier och grälade i årtal om en sak än anställde försök, fick man förutsätta, att experimenten rätt länge måste begränsas till sådana enstaka klasser, vilkas lärare blivit övertygade om tankens framtidsduglighet.

Berg betonade, att han med sina synpunkter i disciplinfrågan inte velat övertala någon att omfatta en viss åsikt. Hans syfte hade varit att fästa uppmärksamheten på ett ämne, som varit föremål för hans funderingar och försök, och att lämna en redogörelse för de vägar, som hans tankar råkat in på. För de lärare, som aldrig haft någon svårighet att klara upp förhållandet mellan sig och barnen, hade väl de synpunkter han anfört, inte något nämnvärt intresse. Men för dem som inte funnit resultatet av de gamla hävdvunna metoderna att hålla disciplin tillfredsställande, kunde de kanske ge någon anledning till eftertanke. Strävandena att förverkliga självstyrelsen i skollivet stod i alla händelser i närmaste överensstämmelse med den riktning, som gick genom tidens pedagogiska tänkande. Pedagogiken hade dittills i jämförelsevis ringa grad sysselsatt sig med disciplinfrågan. Visserligen hade det skrivits och talats en hel del om det viktiga ämnet. De pedagogiska undersökningar, som förekommit, hade dock så gott som uteslutande sysslat med det intellektuella livets företeelser; pedagogiken hade nästan helt och hållet varit en intelligensutvecklingens vetenskap och konst.

Också i fråga om den sedliga fostran måste man från det utvärtes söka sig fram till det invärtes, framhöll Berg. Man måste också på detta område tilldela barnet självt huvudrollen och låta det lära genom att göra. Här kunde en försiktig början knappast göras

⁸ FB hänvisar till J. Hepp, Demokratie und Schuldisciplin. Ein kleiner Versuch.

för tidigt. Så snart som möjligt borde barnet vänjas att känna ansvar för sig självt. Att vädja till dess rättsmedvetande i ord var naturligtvis bra, och det hade man ju också gjort i alla tider. Men ord hade alltid visat sig maktlösa, och barnets rättsmedvetande hade alltid förblivit oberört, så länge det inte väckts till liv genom något som barnet självt upplevat. Vad det gällde var att finna en väg, på vilken en vädjan till det rättas röst i barnets inre verkligen nådde fram. Detta var vad lärare och lärarinnor i sitt arbete mest av allt sökt och i sina lyckligaste stunder kanske också funnit. Allt som kunde hjälpa uppfostrarna att få denna röst hos barnet självt att tala klart och fritt, måste vara dem välkommet. Denna lösning av disciplinfrågan var av väsentlig betydelse i den medborgarfostran, som kunde och borde ske i folkskolan.

*De vanartades uppfostran.*⁹ Ett viktigt pedagogiskt problem, som var uppe till debatt i slutet av 1800-talet gällde uppfostran av vanartade barn. Fridtjuv Berg ansåg, att orsakerna till den sedliga förvildningen var dels av "individuell", dels av "social" natur. Den var resultatet av en felaktig avvägning och missriktning av barnets känslö-, vilje- och föreställningsliv. Detta visade sig däri att de själviska drifter, som tillhörde människans lägre natur förkvävde hennes osjälviska instinkter. Det blev en omkastning och sönderbrytning av den utveckling, som varje individ måste genomgå för att bli en sedlig karaktär. De sociala förhållandenas betydelse låg däri att de främjade eller hämmade en sund individuell utveckling.

Det gällde att anpassa den unge efter de yttre förhållandena och att förändra miljön efter den unges behov. Om en människa lyckades eller misslyckades i livet var beroende av möjligheterna att genomföra detta program.

Vid ett möte i Stockholms folkskolläraryörening 1891 diskuterade man frågan om uppfostran av vanartade och sedligt förvildade barn. Det framhölls bl. a., att det var angeläget att snarast upp-

⁹ Källor: FB, Den sedliga förvildningen bland ungdomen. Ped skr 87 s. 154 ff o. 165 ff samt osignerade artiklar av FB betitlade "Vanartade barns uppfostran" införda i SvL 1891 s. 470 f o. s. 478 f; SvL 1893 s. 322 f o. 614 f. — Jfr SFH III s. 215 ff.

rätta en uppfostringsanstalt för dessa. Denna skulle inte ha karaktären av en kasern utan inrättas som ett hem. Den borde förläggas till landet för att ge barnen en lämplig omväxling mellan kroppsarbete och skolarbete. Så länge de vanartade barnen gick tillsammans med de övriga, drog sig många föräldrar för att skicka sina barn till folkskolan. Men då en ordentlig skolgång ansågs nödvändig för att motverka asociala utvecklingstendenser, måste dessa särskilda åtgärder vidtas.¹⁰

Berg ansåg, att de uppoffringar, som gjordes för att rädda dessa vilsegångna barn, som i regel saknade ett gott hem, i själva verket var en besparing, som gjordes på framtidens fångvård och fattigvård. Svårigheten att hjälpa dem ökades genom ett tidsödande anmälningsförfarande till olika myndigheter. Som förhållandena var, kunde barn skolka och föräldrar fortsätta att tredskas, oberoende av vad som gjordes från skolans sida, och det onda spred sig som en smittosam sjukdom. De sedligt försummade barnen måste naturligtvis få hjälp även för sin egen skull, och skulle de kunna räddas åt framtiden och samhället, behövdes ett kraftigt ingripande från de maktägandes sida.

Vid 1896 års riksdag motionerade Fridtjuv Berg om åtgärder för omhändertagande av vanartade barn och minderåriga förbrytare. Efter utredning av en kommitté, där Berg var medlem, beslöt riksdagen 1902, att en statlig uppfostringsanstalt för minderåriga förbrytare bland manlig ungdom skulle upprättas och förläggas till Bona i Östergötland, samt uttalade sig för önskvärdheten av att barnhem och skyddshem inrättades. Inspektionen av dessa senare skulle utövas av folkskoleinspektörerna.¹¹

Avslutning. Comenius hade förutsett, att de önskemål, som han framfört i "Stora undervisningsläran", skulle komma att förefalla många mera såsom en drömbild än en verklighet, som var möjlig att nå.¹² Sällan sade sig Fridtjuv Berg ha fått ett så starkt och på samma gång vemodigt intryck av den långsamhet, varmed kulturen skred fram, som då han läste Comenius. Dennes uppfostrings-

¹⁰ SFH III s. 218 f.

¹¹ SFH IV s. 197 ff.

¹² Comenius, Stora undervisningsläran, Företal.

tankar, som århundraden tidigare sänts ut i världen, föreföll Berg att vara skrivna i går. Men hur långsamt det än gått, så hade det ändå gått framåt.¹³

Folkskolans undervisning genomgick inte någon revolutionerande förvandling under Bergs tid. I en institution med så många arbetare som folkskolan, kunde inte heller en sådan ske på några decennier, åtminstone inte om den skulle komma inifrån. Konservatismen på det pedagogiska området verkade återhållande. Det rådde emellertid under årtiondena kring sekelskiftet 1900 en stark livaktighet, då det gällde det inre skolarbetet, och många lärare strävade efter att komma fram till en undervisning, som bättre tillgodosåg psykologiens och det praktiska livets krav. I många fall ledde utvecklingen till en förnyelse av sättet att organisera skolans arbetsliv och den dagliga undervisningen.

¹³ FB, Comenius' betydelse för barndomsundervisningen. SvL 1892 s. 150.

BILAGA

Fridtjuf Bergs riksdagsmotioner 1891—1905.

1891. MAK nr 191.

Om skrivelse till Kungl. Maj:t med begäran om utredning i fråga om ordnande av förhållandet mellan arbetsgivare och arbetare beträffande reglering av arbetstiden.

1892. MAK nr 96.

Av FB och E. Hammarlund om indragning av de allmänna läroverkens första klass samt upprättandet av praktiska överbyggnader för folkskolan.

1893. MAK nr 111.

Av FB och E. Hammarlund om småläroverkens indragande samt deras ersättande med praktiska överbyggnader på folkskolan.

1893. MAK nr 215.

Om skrivelse till Kungl. Maj:t med begäran om utredning i fråga om ordnande av förhållandet mellan arbetsgivare och arbetare beträffande reglering av arbetstiden.

1894. MAK nr 139.

Om skrivelse till Kungl. Maj:t med begäran om utredning i fråga om ordnande av förhållandet mellan arbetsgivare och arbetare beträffande reglering av arbetstiden.

1895. MAK nr 144.

Om skrivelse till Kungl. Maj:t med begäran om utredning i fråga om ordnande av förhållandet mellan arbetsgivare och arbetare beträffande reglering av arbetstiden.

1896. MAK nr 123.

Om skrivelse till Kungl. Maj:t rörande åtgärder för beredande av lämplig uppfostran åt minderåriga förbrytare samt vanartade och i sedligt avseende försummade barn.

1896. MAK nr 203.

Av FB och E. Hammarlund om skrivelse till Kungl. Maj:t rörande vissa ändringar i undervisningsväsendet.

1897. MAK nr 134.

Av FB och E. Hammarlund om ändrade föreskrifter angående statsunderstöd till högre folkskolor.

1898. MAK nr 56.

Om tillägg till 25 kap. 20 § strafflagen.

1898. MAK nr 147.

Angående tillägg till förordningen om offentlighet vid underdomstolarna.

1899. MAK nr 169.

Av FB och E. Hammarlund om anslag för resestipendier till folkskollärare och folkskollärarinnor.

1899. MAK nr 174.

Om skrivelse till Kungl. Maj:t angående viss ändring i 18 kap. strafflagen.

1899. MAK nr 175.

Av FB och S. A. Hedin i anledning av Kungl. Maj:ts proposition om vissa ändringar i postverkets avlöningsstat.

1900. MAK nr 86.

Av FB och E. Hammarlund om löneförbättring åt lärare och lärarinnor vid rikets folkskolor.

1900. MAK nr 87.

Av FB och E. Hammarlund om löneförbättring åt lärare och lärarinnor vid småskolor och mindre folkskolor samt åt biträdande lärare och lärarinnor vid folkskolor.

1900. MAK nr 165.

Av FB och E. Hammarlund i anledning av Kungl. Maj:ts proposition med förslag till förordning angående minderårigas och kvinnors användande till arbete i industriellt yrke.

1902. MAK nr 89.

Av FB och E. Hammarlund om statsunderstöd för undervisning i huslig ekonomi vid folkskolor, högre folkskolor och folkhögskolor.

1902. MAK nr 90.

Av FB och E. Hammarlund om skrivelse till Kungl. Maj:t angående statsbidrag åt sockenbibliotek och med dem jämförliga boksamlingar.

1902. MAK nr 91.

Av FB och E. Hammarlund angående villkoren för statsunderstöd åt högre skolor för kvinnlig ungdom och vissa samskolor.

1902. MAK nr 190.

I anledning av Kungl. Maj:ts proposition angående uppfostran åt vanartade och i sedligt avseende försummade barn.

1903. MAK nr 81.

Av FB och E. Hammarlund med hemställan att reservationsanslaget till högre folkskolor måtte förändras till förslagsanslag.

1903. MAK nr 82.

Av FB och E. Hammarlund i anledning av Kungl. Maj:ts förslag om ändring av grunderna för tilldelande av understöd från anslaget till högre skolor för kvinnlig ungdom.

1903. MAK nr 193.

Om skrivelse till Konungen angående kristendomsundervisningen i folkskolorna.

1904. MAK nr 181.

Av FB och E. Hammarlund i anledning av Kungl. Maj:ts proposition angående ändrad anordning av rikets allmänna läroverk samt lönereglering för vid dem anställda lärare.

1904. MAK nr 232.

Av FB och E. Hammarlund i anledning av Kungl. Maj:ts proposition angående ändrad anordning av rikets allmänna läroverk samt lönereglering för vid dem anställda lärare.

1904. MAK nr 245.

Av FB och E. Hammarlund i anledning av Kungl. Maj:ts proposition angående lönereglering för folkskoleseminarierna.

1904. MAK nr 246.

Av FB och E. Hammarlund i anledning av Kungl. Maj:ts proposition angående ändrad anordning av rikets allmänna läroverk samt lönereglering för vid dem anställda lärare.

1905. MAK nr 113.

Av FB och E. Hammarlund om förhöjning av understödsbeloppen från småskollärares m. fl. ålderdomsunderstödsanstalt.

1905. MAK nr 152.

Av FB och E. Hammarlund om upprättande av en pedagogisk professur vid universitetet i Uppsala.

1905. MAK nr 153.

Om åtgärder för beredande av ökat utrymme åt kammarens kansli.

EXKURS 1.¹

”Det är verkligen ej mycket jag kan stå Er till tjänst med. Under det jag för andra ändamål genomrotat de gamla luntorna, har jag visserligen då och då antecknat ett och annat om pestalozzianismen i Sverige för den händelse jag längre fram någon gång skulle få tid att skriva en liten bit därom, men ännu har jag ej kunnat få så pass mycket ”puste-rum”, som härför vore nödigt. Äfven nu är jag så upptagen af arbeten, som jag för längesedan lofvat färdiga, att jag rakt inte *kan* göra något extra för att besvara Er fråga, huru gärna jag än skulle velat detta. — — — — Alltså: för tillfället kan jag icke göra mer än sända de magra anteckningar jag har till hands, Jag är förvissad om att ofantligt mycket mera skulle kunna sammanbringas, om jag blott hade tid.

1803 9/6 ventilerades i Uppsala en afhandling af Elias Christoph. Grenander: *Dissertatio artis educandi ideam significatura*, hvaruti (s. 21) ”Senem Pestalozzi” nämnes. — Förf. var 1805 Akademisk Docens i Uppf. och Underv.-Läran och utgaf som sådan en öfvers. af A. H. Niemeyers Utkast till föreläsningar öfver pedagogiken.

Den förste som synes hafva gjort något för pestalozzianismens införande hos oss var emellertid den i så många afseenden store filantropen Rutger Maklean, friherre till Svaneholm. Han utsände

1803 kongl. sekreteraren Samuel Rosenstein till Pestalozzi för att praktiskt inhämta hans metod. Enligt uppgift af M. Bruzelius (se längre fram) skulle resan bekostats af ”några enskilda”. Paulsson angifver i sin Historik s. 365 Maklean och Jakob de la Gardie. Omöjligt är ej, att den senare var med, ehuru han var en entusiast för Lancaster. Om Samuel Rosenstein äro underrättelserna ytterst magra. Han var född Aurivillius 16/12 1756, adlades och adopterades Rosen von Rosenstein 3/5 1773, blef andre sekreterare i kanslipresidentskontoret, entledigades därifrån för oförsiktigt tal

om Gustaf III under 1788 års riksdag (en anekdot härom i Biogr. Lexikon, Gamla f. XV s. 61). Guvernör för Jan Karl Adelswärd och reste med honom flera år i Tyskland, Schweiz och Frankrike. Kort efter hemkomsten från den ytterligare resa till Schweiz, som han företog för att studera Pestalozzis metod, afled han i Västergötland 15/5 1804 (Se Anreps Ättartaflor III s. 456). Torde med skäl kunna misstänkas för att hafva varit en af den tidens rabulister, dels för uppträdet 1788, dels för sin elevs uppträdande vid riksdagen 1800, hvarmed ju ock sympatierna för Pestalozzi förträffligt stämma. Något af R. utgifvet arbete känner jag ännu ej.

1804 (?) Någon tid efter Rosenstein företog, enligt Bruzelii uppgift, magister Karl Fredrik Viereck en resa till Pestalozzi. Vid sin återkomst sökte han med stor omsorg att på flera särskilda ställen införa ”metoden” och i synnerhet på öfverstelöjtnant Tornérhjelmens egendom Dömmestorp i Halland och på baron Makleans gods Svaneholm i Skåne. Genom ägarens bortflyttning från Dömmestorp afbröts där fortsättningen af magister Vierecks arbete, men vid Svaneholm begagnades den i flera år.

Förmodligen är det om Viereck (om ej Rosenstein) P. Wieselgren i Biogr. Lexikon I s. 8 talar, då han berättar att Rutger Maklean på egen bekostnad skickade ”en person” till Schweiz att på stället inhämta Pestalozzis metod och att han efter återkomsten länge hade denne person i sitt hus, där friherrens gäster kunde få tala med densamme och inhämta grunderna af Pestalozzis undervisning. Maklean, berättas där vidare, anlade 2 folkskolor, där i rymliga skolhus med goda lärare och undervisningsböcker den pestalozziska metoden infördes. Han bestod läroböckerna och betalade för de tjänandes barn. Vanligen besökte han själf skolan 2 gånger i veckan och uppehöll sig där länge, afhörde barnens undervisning och svar och deltog i undervisningen. — Brodern Gustaf Maklean efterliknade honom på sin egendom Brodda.

Karl Fredr. Viereck, som var född 1778, blef slutligen lärare i Gäfle och dog där 1853. År 1871 väcktes i andra kammaren af F. Asker en motion om pension åt hans döttrar.

1804 och 1805 reste ”på konungens frikostiga nåd” den bekante pedagogen Carl Ulric Broocman i Tyskland och Schweiz. Han besökte 1805 Pestalozzi i Yverdon. Broocman, en af vår undervisningshistorias noblaste personligheter och den förste svensk, som

¹ FB til O. Salomon 7/4 92. BK II s. 44 ff. Se min framst. s. 169.

torde kunna sägas hafva stått på höjden af sin tids pedagogiska bildning, var lärare vid Tyska skolan i Stockholm. Har utgifvit flera skrifter, bland annat en förträfflig berättelse från sin resa. Innan denna blifvit offentliggjord, utkom emellertid

1805 en liten bok: Pestalozzi, Dess Lär-Metod och Lär-Anstalt. Med anmärkningar och Tabeller af A. Soyaux. Öfversättning af Daniel Kullberg, Philos. Mag. och Vice Rektor vid Triv.-Skolan i Götheborg. Götheborg, tryckt hos Sam. Norberg 1805, 86 sid. — Ss 1—4 innehålla (den franske) förf:s företal, ss. 5—14 en lefnads-teckning öfver Pestalozzi (sympatisk), ss. 14—75 framställning af Pestalozzis Lärmetod, ss. 75—86 "Läranstalten sådan som den var uti Augusti 1802". Till sist följa några otäcka tabeller till "Åskådningens ABC". (Daniel Kullberg är mig för öfrigt en obekant storhet).

Under åren närmast efter 1805 var det väl ock, som "metoden" infördes i Malmö, vid Fattigskolan genom professor Ahlman, vid Fabriks-skolan genom grosshandlaren G. Suell. Georg Suell född 19/5 1778 i Malmö var son af den bekante Frans Suell; han var (enligt Biogr. Lex, XVI) mycket berest och mångsidigt bildad samt ägde liksom Rutger Maklean ett bibliotek, som ifråga om pedagogisk (särskilt pestalozzisk) litteratur var synnerligen fullständigt. Han utgaf flera folkskrifter (enligt Biogr. Lex.) och undervisnings-skrifter (sålunda 1824 "Tabeller till en åskådlig Läsmetod jemte anvisning till deras begagnande" med motto ur Pestalozzis Buch der Mütter).

1807 utkom förra delen och 1808 den senare af C. U. Broocmans: Berättelse om Tysklands Undervisningsverk ifrån dess äldsta intill närvarande tider. I delen II s. 170, 175—176 omnämnes hans besök hos Pestalozzi 1805 i Yverdon.

1808 trycktes förra hälften af "Pestalozzis Elementarböcker. Öfversatta af C. A. Agardh och M. Bruzelius. Första delen" (Åskådningens ABC). Den trycktes i Lund hos Agardh & Comp. Plåtarna till planscherna graverades i Stockholm, men då de ifrån skulle föras till Malmö uppsnappades de af danska kapare och kunde ej återfås förr än efter fredsslutet. Ss. 1—22 äro författade af B(ruzelius) och innehålla "Pestalozzi. Dess methods öden"; i en not ss. 19—20 omtalas Rosenstein, Maklean, Tornérhjelm, Ahlman och G. Suell. Ss. 23—39 omfatta "Kort begrepp af

Methodens grunder", författade af A(gardh). Allt särdeles läsvärdt. Af nyss anförda skäl kunde arbetet icke utkomma förr än 1812; företalet undertecknad 29 april 1812. En af utgifvarne (Bruzelius?) säges själf hafva sett Plamanns institut i Berlin. Båda utgifvarne hade haft tillträde till Makleans och Suells biblioteker.

1809 utkom ett litet häfte kalladt "Om svenska National-Scholor" (Sthm), ganska godt; å s. 11 innehållande ett litet utfall mot "Mekanisk efterhärming, sådan som i Pestalozzis öfningshus är antagen". Författaren okänd.

1811 ventilerades i Uppsala afhandlingen De Litteraria puerorum institutione privata af Sveno Otterborg och Fredericus Rådberg; å s. 6 citeras Pestalozzis naturenlighetsgrundsats (därjämte äfven Locke, Rousseau, Herbart).

1812 utkom, såsom förut nämnts, Pestalozzis elementarböcker (del I) i öfversättning af Agardh och Bruzelius.

1814 utgaf Olof Nordhammar: "Kan det bäst organiserade Undervisningsverk åstadkomma allmän Förrädling, om Tidens Anda motarbetar den? Försök till en Framställning med afseende på Sverige och i synnerhet Stockholm i närvarande tid, Sthm. — I en not å s. 44 anföres som bevis på huru svenska folket fikar efter allt utländskt och nytt följande: Hufvudstaden ägde icke längesedan en undervisningsanstalt efter Pestalozziska metoden. I början öfverhopades den med Elever. Men snart minskades och nästan upphörde de". — Hvilken denna anstalt var, har jag ännu ej efterforskat.

1817, då Magister P. R. Svensson, den bekante lankasterläraren, sändes utomlands, erhöi han den 31 mars en instruktion af kongl. Uppfostringscommissionen, hvori bl. a. föreskrefs, att Svensson skulle jämföra växelundervisningen med den s. k. Pestalozziska. Resan omfattade London, Paris, Schweiz, Tyskland och Danmark samt varade från april till den 18 december 1818. Berättelsen utkom 1819.

*

I H. G. Trolle-Wachtmeisters "Anteckningar och Minnen" finnes ock, såsom jag bestämdt erinrar mig, omnämndt ett besök hos Pestalozzi; för tillfället har jag emellertid ej denna bok till hands.

Och härmed är mitt lilla förråd dess värre uttömdt. Mätte Ni ej finna det allt för ynkligt! — — — — —

P. S. Ätminstone en af Pestalozzis lärjungar har lefvat och verkat i Sverge. Det var schweizaren Guinchard (Jean Jaques tror jag). Han var elev på Yverdon, och släkttraditionen förtäljer, att han hade sin sofplats i Pestalozzis eget rum och ofta midt i natten måste stiga upp för att tjänstgöra såsom hans handsekreterare. Han blef sedan språklärare i Sverge och Finland (vid kadettskolan vill jag minnas mig ha hört) och har utgifvit flera läroböcker i franska språket, hvilka lära varit mycket begagnade på sin tid. Därjämte utgaf han en lärokurs i teckning enligt Pestalozzis metod; jag har en gång begärt den på kungl. biblioteket, men de kunde då ej få rätt på densamma. Den står emellertid i Hjalmar Linnströms katalog jämte uppgift på Guinchards födelseår och dödsår (jag har, då jag skrifver detta, ej boken till hands). En son till denne Guinchard lefver nu som student i Stockholm och lär vara mycket begåfvad; en dotter har genomgått Norra seminariet och är, om jag ej missminner mig, nu lärarinna i Örebro.

D. S.

Om Pestalozzi-lärjungar i Finland vill jag minnas mig ha läst åtskilligt i "Tidskrift utgifven af Pedagogiska föreningen i Finland", någon af de senare årgångarna.

Besynnerligt nog synes Torpson i sin historia icke veta det minsta om något inflytande från Pestalozzi på det svenska undervisningsväsendet.

D. S."

EXKURS 2.¹

Fridtjuv Berg framhöll att för att vara "rätt genomdrifven" i sin sak, måste läraren i lankasterskolan ha noga reda på den ändlösa mängd av mekaniska detaljer, som metoden lade så stor vikt vid: "Han måste till punkt och pricka känna skolsalens 'normalplanenliga' form och utsträckningar, fönstrens antal och proportioner,

¹ Se min framst. s. 370 f.

estraden, katedern eller platformen med dess olika afsatser och lådor samt dessas former och mått, sandbänkarna med bord, säten, falsar, pinnar och strykare, alfabethjul, tabeller med trälappar, slåar och hängare, fodraler, taflor af olika dimensioner med sina reglementerade snören och öglor, tafvelbänkar, skrifbänkar och andra bänkar af skilda nummer, 'telegrafstänger', ringklockor och signalpipor, belöningskort af olika pointvärde, strafftaflor och straffmärken o. s. v. Han måste äfven veta, huru hela maskineriet skulle hållas i gång genom ordinarie, extra ordinarie och extra undervisare, generalmonitörer, klassmonitörer, gruppmonitörer, interimsmontörer, inspektionsmonitörer, ordningsmän och dörrvaktare m. m.; huru dessa skulle utnännas, aflösas och suspenderas, hurudana distinktionstecken de skulle bära: ovala förstes-brickor, rombiska monitörs-brickor och halfmånformiga ordningsmans-brickor, märkta med romerska och arabiska siffror, utrustade med bandlyckor och afsedda att bäras om halsen eller å bröstet, hvart och ett efter sin art. Item huru barnen skulle uppställas på den eller den golftiljan, huru de skulle formera led och halfcirklar, marschera, växla plats och vända sig på olika vis, knäfalla och uppstiga, sitta ned och åter resa sig, huru de skulle upptaga, vända, uppvisa, rengöra och upphänga sina taflor, när de skulle ha armbågarna i sidorna och händerna på ryggen, när de skulle räcka upp handen eller blott sticka upp lillfingret o. s. v. Äfvenså alla olika sätt, på hvilka de skulle kommenderas: genom enkla eller dubbla handslag, enkla eller dubbla ringningar, enkla eller dubbla pip-blåsningar, genom hög räkning 1-2 eller 1-2-3, genom att göra stumma tecken i tvåtakt eller tretakt, t. ex. fälla händerna till någon viss kant af bordet, draga dem tillbaka, 'göra en rörelse med dem' (underligt nog ej närmare beskriven), fatta ett på bordet liggande stift, höja och åter nedfälla det, lägga högra handen i kors öfver den vänstra, åtskilja och höja dem en tum från bordet, åter sänka och föra dem tillsammans, böja armen och ställa kommandokäppen upprätt, åter nedfälla densamma, vända sidan åt lärjungarne och utsträcka armarna o. s. v. Ett viktigt kapitel var ock att veta, huru de på olika vis skulle straffas, då de t. ex. gjort sig skyldiga till 'synens, hörselns eller tungans missbruk', ej hållit händerna på ryggen, stått oordentligt, ej lystrat kommando, vikt hörn å bok eller tabell, kommit otvättade eller för sent, skolkat, suttit krokiga, brukat ohöf-

viska ord, försummat lexorna, grälat med undervisaren, varit oaktsamma på sig själva under bönen o. s. v. För hvarje brott hade nämligen reglementet ett särskildt däremot svarande straff ofta af ganska invecklad beskaffenhet: den felande skulle hålla ena eller båda pekfingeren på ögat, sticka ena eller båda tummarna i örat, hålla öfriga fingrar på ena eller båda händerna för munnen, ställas i skamvrån, sitta under bänkänden, hålla ena eller båda händerna på hjässan, fatta uti foten med ena eller båda händerna, stå utom ledet och lyfta upp ena foten, räcka upp ena armen, sammanhållande tumme och pekfinger samt därjämte nypa sig i örat med andra handen, gå kräfta, d. ä. vandra baklänges på händer och fötter, sätta näsan mot taflan, pålägga sig oket d. v. s. hopknäppa båda händerna öfver nacken, stryka sig själf med taflan om näsan o. s. v. Genom att på mångfaldigt sätt kombinera dessa olika tuktomedel erhöill man ett helt vidlyftigt straffsystem, som det måste varit en hel lärdom att hålla reda på" (FB, Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 132 ff.).

Berg hänvisar här till följande arbeten rörande lankasterskolan: P. R. Svensson, Berättelse om bell-lankasterska uppfostringssystemet 1820; (A. F. Rådberg), Praktisk handbok för växelundervisningsskolor, Linköping 1820; (L. Hagstedt), Försök till praktisk handledning i växelundervisningen, Göteborg 1821; (Österlind), Kort handledning till folkskolors organisation och ledning efter växelundervisningsmetoden, Lund 1841; C. O. Fineman, Anvisning till Folkskolors organisation och ledning efter Wexelundervisnings-Metoden, Sthlm 1830. Berg påpekar, att en del av dessa böcker var försedda med rörelsetabeller och figurer, "alldeles lika dem vi nu finna i gymnastiska handböcker" (Ibid.).

ZUSAMMENFASSUNG

Fridtjuv Berg (1851—1916), schwedischer Schulmann und Politiker, war u. a. Lehrer an Stockholmer Volksschulen, Reichstagsabgeordneter und in zwei Perioden Unterrichtsminister. Er wurde der führende Mann in Sveriges allmänna folkskolläraryörening (der "Allgemeinen Vereinigung der schwedischen Volksschullehrer"). Seine pädagogisch-literarische Produktion liess er hauptsächlich in Svensk Läraretidning (der "Schwedischen Lehrerzeitung") erscheinen, wo er als einer der ersten Autoren in Fragen der Erziehung auftrat.

1. Gedanken und Strömungen der Zeit. Von den Kulturströmungen des 19. Jahrhunderts werden verständlicherweise hier nur die behandelt, die für Fridtjuv Berg besondere Bedeutung hatten.

In der Aufklärungszeit war man bestrebt gewesen, die Kultur auf Vernunft und Freiheit aufzubauen. Man hegte einen mehr oder weniger hingebungsvollen Glauben an die Fähigkeit des Menschen, mit Hilfe der Vernunft in verschiedenen Fragen klar zu sehen, und man forderte für den einzelnen die Freiheit, seine Vernunft zu gebrauchen. Dadurch glaubte man, würden die menschlichen Beziehungen verbessert werden, man würde eine fortschreitende Entwicklung in der Richtung auf eine immer vernünftige Weltordnung hin erleben. Diese Frage der Entwicklung und der Freiheit wurde zu dem Hauptproblem des 19. Jahrhunderts. Unter diesen Strömungen gab es auch eine Reaktion gegen den Vernunftsglauben der Aufklärung, die Forderung, dass Gefühl und Phantasie zu ihrem Rechte kommen sollten.

Die Entwicklung der Naturwissenschaften bildete im 19. Jahrhundert die Grundlage für eine Steigerung der materiellen Kultur und lag so zuletzt hinter den sozialen Problemen, die im Zusammenhang mit dem industriellen Vormarsch entstanden. Die Diskussionen in den Wissenschaften der Geologie und Biologie trugen in

hohem Grade zu einer neuen Auffassung der Bedingungen und der Stellung des Menschen bei. Der Glaube an die Unveränderlichkeit der Arten wurde durch die Resultate der Forschungen Darwins gebrochen, und seine Lehre von der natürlichen Auswahl im Kampfe ums Dasein wurde der Grund einer Entwicklungstheorie. Diese Auffassung zeigte dann bei der Analyse der sozialen Verhältnisse Nachwirkungen. Das Neue und Faszinierende des Entwicklungsgedankens packte viele junge Intellektuelle.

Das Entwicklungsdenken spielte in der Philosophie eine bedeutende Rolle. Der Zusammenhang tritt z. B. bei den Positivisten hervor. Eine positive Gesellschaftswissenschaft würde nach Comte der Menschheit helfen, mit der Zeit ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln, das die Religion durch Menschenliebe ersetzen würde. Das philosophische System Spencers war von dem Entwicklungsprinzip beherrscht. Dieses galt sowohl für die unorganische wie für die organische Natur und sowohl für Individuum wie für Gesellschaft.

Das Problem der Freiheit kam in den gesellschaftlichen Auffassungen zum Ausdruck, die neben dem Konservativismus im Laufe des 19. Jahrhunderts hervorwuchsen, nämlich im Liberalismus und im Sozialismus. Nachdem der Liberalismus anfangs das Recht des einzelnen in verschiedenen Beziehungen stark betont hatte, kam er jedoch allmählich dazu, dem Eingreifen der Gesellschaft einen grösseren Platz einzuräumen. Stuart Mill machte geltend, dass in dem Streben des einzelnen ein altruistisches Moment liege, das in der kulturellen Entwicklung immer klarer hervortrete. Trotz seines optimistischen Glaubens an die menschliche Natur und deren Möglichkeit, sich in gewünschter Richtung zu entwickeln, sah er sich doch genötigt, unter gewissen Umständen die Freiheit des einzelnen einzuschränken. Wenn das Freiheitsbestreben eines Menschen zum Schaden für andere werde, sei es die Pflicht der Gesellschaft einzugreifen.

Sowohl bei dem Liberalismus wie dem Sozialismus war die Forderung eines Abwägens zwischen Eigennutz und Gemeinnutz zwecks Förderung einer gesunden Entwicklung vorhanden. Aber während der Liberalismus in erster Hand das Individuum zum Ausgangspunkt nahm, sah der Sozialismus die Probleme vorzugsweise von dem Gesichtspunkte des allgemeinen Interesses.

Die politische Entwicklung während des Jahrhunderts war u. a. durch nationale Bestrebungen charakterisiert. Parallel mit diesen war man an der Arbeit, die politische Macht auf immer mehr Hände zu verteilen. Der Grundgedanke, der nach dem Historiker E. G. Geijer die Zeit charakterisierte, war das Persönlichkeitsprinzip, das nicht nur Gedankenfreiheit, sondern auch staatsbürgerliche Freiheit umfasste.

Als Hintergrund der politischen Bestrebungen muss man die sozialen Verhältnisse und die Konsequenzen der Industrialisierung betrachten. Die Lebensbedingungen der Arbeiter waren von Armut und Not geprägt. Der für soziale Verhältnisse tief interessierte schwedische Dichter Viktor Rydberg bezeichnete die Kinderarbeit in den Fabriken als einen Schandfleck der Zivilisation, der schlimmer sei als die Negerklaverei. Um den Übelständen abzuhelfen, wurde die Forderung nach politischem Mitbestimmungsrecht seitens der breiten Massen immer stärker.

In nahem Zusammenhang mit der politischen und sozialen Entwicklung erhielt das Bildungsideal seine Ausgestaltung. Die soziale Kluft zwischen den verschiedenen Ständen war schon früher stark hervorgetreten, und die Grenzlinien machten sich auch in pädagogischer Beziehung geltend. Quer durch die Standesvorurteile ging jedoch der Schnitt der Forderung, dass alle Kinder zusammen in der Volksschule erzogen werden sollten.

Bei Pestalozzi fand sich die Forderung nach der Säkularisierung des Volksunterrichtes, die im 19. Jahrhundert sich immer bestimmenderen Ausdruck verschaffen sollte. Viele führende Schulmänner, unter ihnen Fridtjuf Berg, wurden von Ideen beeinflusst, die der Schweizer Pädagoge vorgebracht hatte.

2. „Die Hausgötter“. Anders Berg. Wenn auch die allgemeinen Strömungen der Zeit der Anschauung Fridtjuvs Bergs ihr Gepräge aufdrückten, so empfing er doch seine tiefsten Eindrücke von seinem Vater und von dessen Freunden, den „Hausgöttern“ Thorsten Rudenschöld, P. A. Siljeström und Olof Eneroth.

Die Bewegung in der Gesellschaft, die Rudenschöld Standeszirkulation nannte, hatte zur Voraussetzung, dass die jungen Leute sich unabhängig von allen Standesschranken in Übereinstimmung

mit ihren natürlichen Voraussetzungen entwickeln könnten. Aber da die besonderen Anlagen in der Kindheit in der Regel noch nicht deutlich ausgeprägt seien, müsse diese Zeit, meinte er, der allgemeinen Menschausbildung gewidmet werden, die die Unterlage für alle Fachbildung sei. Die Volksschule sei der natürliche Grund aller Schulen. Sie müsse so entwickelt werden, dass ihr Unterricht von allen Gesellschaftsklassen gutgeheissen werden könne.

Von der Hauptfragen des 19. Jahrhunderts auf dem Gebiete der Erziehung, war diejenige, die Siljeström am stärksten beschäftigte, das Freiheitsproblem. In den Staatsverfassungen der angelsächsischen Völker hatte er ein Streben gefunden, Garantien für die persönliche Freiheit zu schaffen. Besonders ergriff ihn die demokratische Grundauffassung der Amerikaner; jeder Staatsbürger war dort sein eigener Vormund. Es wurde zum Ziel der Bestrebungen Siljeströms, zu versuchen, das schwedische Volk zu selbständig denkenden und handelnden Persönlichkeiten zu entwickeln.

Eneroth betonte die Notwendigkeit einer Erziehung, die eine Naturveredlungskunst sei. Demgemäss schrieb er in einem Donationsbrief für die Stockholmer Hochschule vor, dass die Professur, für die er Mittel schenke, „die Lehre vom Zusammenhang zwischen den Naturgesetzen und der sittlichen und physischen Natur des Menschen handle, unter besonderer Rücksicht auf die Erziehung der heranwachsenden Generation zu geistiger und körperlicher Gesundheit“.

Der Vater von Fridtjuv Berg, Anders Berg, gehörte politisch zu der jüngeren liberalen Schule, die die nationalen und religiösen Fragen als wichtige Momente der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtete.

Ein Lehrer dürfe, so meinte Anders Berg, sich nicht allzuviel mit Politik befassen; er dürfe nicht Parteigänger sein. Aber da es die Aufgabe der Schulen sei, Liebe zu Land und Volk zu erwecken, müsse der Lehrer zu dem Stellung nehmen, was in Staat und Gemeinde vor sich gehe, um seine Schüler orientieren zu können. Dem jungen Schüler müsse Interesse für das Allgemeine beigebracht werden, damit er sich nicht einseitig nur auf sich und das Seine einstelle.

Als Unitarist hatte Anders Berg eine für seine Zeit vorgeschrittene religiöse Auffassung. Der Ernst, den er bei denen sehen wollte, die sich Erzieher nannten, hatte einen christlichen Hintergrund.

Glaube und Bekenntnis sollten im Leben zu konkretem Ausdruck kommen und nicht nur Wortformeln sein.

Anders Berg arbeitete an der Lösung des Problems, das in der Schuldebatte immer grösseres Interesse auf sich ziehen sollte, nämlich der Frage der Grundschule. Ein bei dem Reichstage 1862—63 eingebrachter Antrag, die zwei untersten Klassen der Gymnasien abzuschaffen, war von ihm inspiriert worden.

In der Arbeit der Schule suchte Berg mit dem Formalismus fertig zu werden. Eine „innere Glut und Wärme“ sei von grösseren Werten als methodische Virtuosität. Der Leiter einer Schule dürfe nicht nur ein geschickter Organisator sein. Um nicht die Oberflächlichkeit in ein System zu bringen, müsse er Einsicht in die Natur des Kindes haben.

3. Fridtjuv Bergs Einstellung zu gewissen Lebensanschauungs- und sozialen Fragen. Im 19. Jahrhundert ging in Schweden auf dem Gebiete der inneren Politik eine starke Entwicklung vor sich. Die alte Standesverfassung löste sich auf, und ein Gemeindegelben ohne Gegenstück begann sich zu entfalten. Bei der Jahrhundertwende von 1900 war man mitten in dem Übergang zu einer demokratischen Gesellschaftsordnung begriffen.

Auch wenn es Personen gab, die in Übereinstimmung mit Grundtvig behaupteten, die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen sei von der im Lande geführten Politik unabhängig, so meinte Fridtjuv Berg, dass das Bildungswesen eines Volkes von seiner Staatsform bedingt sei. Seine Auffassung des intimen Zusammenhangs der Politik mit der Erziehung kam unter anderem in seiner Einstellung zu den Fragen des Wahlrechtes und der Wehrpflicht heraus.

Die Gegner eines allgemeinen Wahlrechtes hatten gefürchtet, dass eine Volksherrschaft zu Pöbelherrschaft ausarten würde. Gegen diese Bedrohung gab es nach Berg keinen anderen Ausweg, als den Pöbel auszurotten; rohe und ungebildete Menschen müssten zu einem in leiblicher und geistiger Beziehung gesund entwickelten Volk umgewandelt werden. Es sei eine tiefgehende Volksbildung erforderlich, damit die Menschen verstünden, dass staatsbürgerliche Rechte nicht nur Macht bedeuteten, sondern auch Aufgaben und Pflichten.

Der Idee der allgemeinen Wehrpflicht müsse das Gefühl zugrunde

liegen, etwas zu haben, das wert zu verteidigen sei. Ein Anlass dazu, dass viele Schweden in der Mitte des 19. Jahrhunderts auswanderten, sei, so wurde gesagt, dass sie glaubten, kein Vaterland zu besitzen. Aber mit grösserer politischer Freiheit folge eine neue Verantwortung für das eigene Land. Die staatsbürgerliche Erziehung, zu der in der Volksschule und ihren Aufbauten der Grund gelegt werde, müsse im Wehrpflichtsalter weitergehen.

Das Programm der Erziehung eines Volkes sei, meinte Berg, in seiner allgemeinen Politik enthalten. In der Bildungspolitik müsse der Gedanke der Persönlichkeit der bestimmende sein, und im Persönlichkeitsprinzip sah er den Kern der freisinnigen Politik. Liberal sei der, der einsehe, dass das Ziel des staatlichen Leben sei, die Forderung eines jeden Individuums, seine Anlagen und seine Persönlichkeit zu entwickeln, zu verwirklichen. Berg fand, dass wie bei Geijer das Persönlichkeitsprinzip schliesslich gesiegt habe, so sei die Entwicklung Schwedens im 19. Jahrhundert durch eine immer grössere Berücksichtigung des Einzelnen charakterisiert.

In Diskussionen über die Rolle des Volksschullehrers in der Politik behaupteten viele, Land und Reich würden ja ohne seine Mitwirkung regiert. Fridtjuv Berg war indessen der Ansicht, dass alle Staatsbürger, also auch die Volksschullehrer, ihren Einsatz in dem öffentlichen Leben leisten müssten. Als sachverständig in Erziehungsfragen müssten sie die Sache der jungen Generation vertreten. Er selbst wollte als Volksbildungspolitiker beurteilt werden.

In der Industrie versuchte die Profitgier aus der menschlichen Arbeitskraft das Meistmögliche herauszudrücken. Um eine Lösung der umfangreichen sozialen Probleme zu erhalten, forderte Berg, u. a. durch Anträge im Reichstage, eine Verkürzung der Arbeitszeit der Handarbeiter, eine Verbesserung der Arbeitslöhne und eine Versicherung gegen Unglücksfälle, Krankheiten und Alter sowie das Verbot der Verwendung von Minderjährigen in der Industrie. Die Kinderarbeit in den Fabriken war ein Problem, das ihn zu Zeiten unaufhörlich peinigte.

Ein soziales Problem von grosser Tragweite war der Alkoholmissbrauch. Berg glaubte, ein nüchterner Arbeiterstamm sei eine Voraussetzung für sozialen Fortschritt. Er betrachtete die Nüchternheitsfrage wie den ganzen sozialen Problemkomplex als eine Frage der Volksbildung.

Unter Berufung auf Autoritäten wie Pestalozzi, Diesterweg und Rudenschöld ermahnte er die schwedische Volksschullehrerschaft, sich mit den Arbeitern in dem Streben zu verbinden, die sozialen Probleme zu lösen, die er als die grosse Grundfrage seiner Zeit und seiner Kultur betrachtete. Die sozialen Fragen gehörten für Berg so intim mit den pädagogischen zusammen, dass er sagte, er wisse nicht, was hier Ursache und was hier Folge sei. In der Arbeit daran, eine Lösung des verwickelten Zusammenhangs zwischen Schule und Gesellschaft zustande zu bringen, sah Berg seine Lebensaufgabe.

Eine Beleuchtung der Fragen der Lebensanschauungen erhielt Berg während seines Aufenthaltes an der Volkshochschule von Askov in Dänemark. Hier lernte er den Grundtvigianismus kennen. Auch wenn er dessen Streben, die Jugend für hohe Ideale und für die Arbeit an der Befreiung von pädagogischem Schlendrian und Formalismus zu begeistern, so musste er sich doch einer Bewegung gegenüber fremd fühlen, die erklärte, die menschliche Vernunft führe in die Irre und die Wissenschaft laufe auf Götzenverehrung hinaus.

Ganz anders verhielt es sich mit den englischen Positivisten Mill und Spencer. Bei ihnen fand Berg eine auf Vernunft gegründete Theorie einer gesetzmässigen Entwicklung, die mit Klarheit und Gedankenschärfe dargestellt sei. Um in die Zusammenhänge einzudringen, um die es sich hier handelt, war Zutrauen zu der Fähigkeit des Menschen nötig, sich Kenntnisse zu erwerben und nach wissenschaftlicher Schulung sich in den schweren Problemen orientieren zu können, vor die er gestellt werde.

Der steigende Individualisierungsprozess der Entwicklung, von dem Spencer gesprochen hatte, hatte eine immer tiefere innere Abhängigkeit und einen tieferen Zusammenhang zur Folge gehabt. Es schien Berg eine faszinierende Aufgabe zu sein, teils in die Gesetze einzudringen und zu verstehen zu suchen, die er als die Grundlage dieser Entwicklung betrachtete, teils selbst dabei zu sein, den in der Entwicklungsidee eingeschlossenen Gemeinschaftsgedanken zu verwirklichen.

Das Streben des Menschen in dieser Hinsicht bedeutete für Berg keineswegs, dass er von der Religion Abstand nahm. Aber diese müsse eine Sache der persönlichen Überzeugung sein.

In diesem Zusammenhang ist die Auffassung Fridtjuv Bergs von

der Bedeutung des Autoritätsbegriffes von Gewicht. Er unterschied zwischen einer „bloss äusseren“ und einer „persönlichen“ oder „inneren“ Autorität. Wenn man ohne Rücksicht auf die Veranlagung eines anderen Menschen ihm seine eigene Auffassung aufzwingt, so geschehe dies durch Beeinflussung einer „äusseren Autorität“. Er betrachtete es für unmöglich, in Fragen der Überzeugung sich einem Autoritätendruck zu beugen und gleichzeitig eine eigene Überzeugung zu haben. Die „persönliche“ Autorität komme zum Ausdruck, wenn ein Individuum selbst seinen Standpunkt auf Grundlage des Vertrauens wähle, das es für den Träger einer gewissen Anschauung hege.

Berg meinte, dass viele der Volksschullehrer Sklaven unter „der Gewalt einer äusseren Autorität“ und von der Vorstellung beseelt seien, in pädagogischen Dingen gelte es, sich dem „Offiziellen“ zu beugen. Es gebe auch keine Ermahnung, die ein werdender Lehrer von seinem ersten Semester in der Lehrerbildungsanstalt an öfter zu hören bekomme als die, „eine demütige Gesinnung“ zu haben. Einem Volksschulinspektor brauche man nur gerade so lange zu gehorchen, als seine gesetzlichen Befugnisse reichten. Gehe er darüber hinaus, wolle er einen Lehrer hindern, seine eigene Ansicht in pädagogischen, politischen und sozialen Fragen auszusprechen, so untergrabe er seine Autorität in der wahren Bedeutung dieses Wortes. Ein Volksschullehrer habe das Recht, seine Auffassung öffentlich zum Ausdruck zu bringen. Aber dafür müsse er ein selbstständiges persönliches Leben leben, mit eigenen Augen sehen und mit eigenem Gehirn denken. Berg hatte dem „Korporalsgeist“ unter den Volksschullehrern einen „ewigen und unauslöschlichen Hass“ geschworen.

Fridtjuv Berg glaubte, das 20. Jahrhundert werde ein Jahrhundert der Gedanken- und Glaubensfreiheit sein, in dem die Lebensanschauung des einzelnen, die früher oft geographisch bedingt gewesen sei, als der Ausdruck einer persönlichen Auffassung werde respektiert werden.

4. **Fridtjuv Bergs pädagogisches Ziel.** Die Wahrheit, die in dem griechischen Bildungsideal gelegen sei, der Gedanke einer harmonischen Menschenbildung, habe durch die Zeiten hindurch weiter-

gelebt und habe nach Berg seinen klarsten Ausdruck bei Erziehungslehrern wie Comenius und Pestalozzi gefunden.

Die grosspolitischen Ereignisse um die Wende des 19. Jahrhunderts hatten zu nationaler Sammlung gemahnt, und im Zusammenhang damit war die Forderung nach einer erweiterten Volkserziehung immer stärker geworden. Diese allgemeinen Bildungsforderungen stünden im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung. Die Demokratie sei die Voraussetzung einer allgemeinen Volksbildung, und die Bildung sei eine notwendige Grundlage für die Demokratie.

Das öffentliche Gymnasium sei nach vielerlei Kämpfen zu einer Schule für höhere Bildung umgeschaffen worden, die nach Berg für „bessere Leute“ oder „die Besseren“ bestimmt war; man habe eine Schule für die höheren Klassen erhalten. Aber der Sieg sei nicht vollständig gewesen. Die Verbesserungen, durch die die Gymnasialreform von 1849 ergänzt werden sollte, seien wertvoll gewesen, aber sie hätten doch noch keine zufriedenstellende Lösung der Bildungsfrage geben können.

Gemeinschaftswesen und Bildung gehörten zusammen, und die Reihe der grossen Krisen auf diesen Gebieten sei nicht abgeschlossen. Nach Berg war die gefährlichste noch ausständig. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatten die Arbeiter der Hand zu fordern begonnen, an dem öffentlichen Leben teilnehmen zu können. Die Konsequenzen für das öffentliche Unterrichtswesen waren deutlich. Die Arbeiter der Hand, die früher in dem allgemeinen Gymnasium nichts zu tun hatten, seien nun daran, für sich und ihre Kinder einen offenen Weg zu all der Bildung zu erkämpfen, die die Gesellschaft zu bieten habe. Wie die Priesterausbildung zu einer Beamtenausbildung und diese wiederum zu einer sog. höheren Allgemeinbildung erweitert werden musste, so müsse nun diese letztere zu einer allgemein menschlichen und staatsbürgerlichen Bildung erweitert werden.

Die Behauptung, dass die alte Schulbildung das rein Menschliche zum Ziele gehabt habe, entbehrte nach Berg jeden Grund. Er glaubte, dass bei der Frage nach dem Ziele der Schule wohl kaum ein einziger mehr sich von dem Gerede einer humanistischen Bildung werde hinters Licht führen lassen. Die Begriffe humanistisch und human seien nicht Synonyme. Er glaube nicht, dass irgendwer das

Latein in tieferem Sinne für humanistischer ansehen könne als z. B. die Literatur und Geschichte des eigenen Landes.

Die kirchliche Verkündigung hatte mit den Predigten immer an der religiösen Bildung des Volkes gearbeitet. Als Volksschulen eingerichtet wurden, waren sie als ein Notausweg betrachtet worden. Das grosse Schulkomitee vom Jahre 1825—28 habe allerdings auf den Wert der Volksschulen in bezug auf ihre Bedeutung für Sittlichkeit und Arbeitstüchtigkeit hingewiesen, aber es habe doch eine gesetzlich festgelegte Volksschule nicht für notwendig gehalten. Bezeichnend für die Auffassung des Komitees fand Berg seinen Versuch, Volksbildung als etwas zu definieren, das von aller anderen Bildung verschieden sei; es sei dies der erste in der langen Reihe „komischer“ Definierungsversuche gewesen, die bis zum Ende des Jahrhunderts weitergingen.

Das pädagogische Ziel von Fridtjuv Berg kommt in seiner Auffassung des Bildungsbegriffes heraus. Die Art, wie man das Wort in der täglichen Rede verwende, deute darauf hin, meinte er, dass man sich Bildung als einen Majoritätbegriff vorstelle; Bildung bestehe in Examenskenntnissen. Man lebe in einer Übergangszeit zwischen zwei Auffassungen von Bildung, einer mechanischen, die im Begriffe sei zu verschwinden, und einer organischen, die im Vormarsche sei. Nach der ersteren könne die Seele mit einem Gefäss verglichen werden, das mit Kenntnissen bis zu einem gewissen Niveau angefüllt werde. Nach der zweiten Auffassung — und sie war die, die Berg teilte — wurde die Seele mit einem lebenden Wesen verglichen, das nach der Nahrung verlange, die es nötig habe.

Der Gebildete mache den Eindruck von etwas Ganzem, Allseitigem und Harmonischem, der Halbgebildete oder Ungebildete dagegen von etwas Verstümmeltem und Unterdrücktem. Dass die Volksschulbildung einen einseitigen und verkümmerten Eindruck mache, hatte nach Berg darin seinen Grund, dass man jenen Teil des menschlichen Seelenlebens so gut wie unangebaut habe liegen lassen, in dem die ästhetischen Bedürfnisse zum Ausdruck drängten. Die Gefühlsbildung war als ein Glied in Bergs Forderung nach einer allseitigen und harmonischen Erziehung enthalten.

Während früher das Ziel der Erziehung gewesen sei, die jungen Leute für die Arbeit und die soziale Klasse der Eltern vorzubereiten, habe sich im 19. Jahrhundert nach Berg immer stärker die Auf-

fassung geltend gemacht, dass „die persönliche Freiheit, die persönliche Selbstbestimmung, das Persönlichkeitsbewusstsein und der Persönlichkeitsgedanke“ es seien, die für den einzelnen in letzter Hand das Bestimmende sind. Von einem guten Staatsbürger forderte jedoch Berg etwas mehr als selbstgewählte Interessen. Wenn ein Schwede nach dem allgemein Menschlichen suche, finde er es in schwedischer Form, aber die Besonderheit der schwedischen Staatsbürgererziehung erhöhte das Recht, auch Weltbürger zu sein. Das Ziel sei zuletzt, dazu beizutragen, das Leben der Menschheit in seiner Gänze reicher und allseitiger zu gestalten.

Es gebe in der Kulturarbeit manches, das niederreissend und auflösend wirke. Berg sah in der in gewissem Sinne notwendigen Arbeitsteilung eine Ursache der Zersplitterung. Die Teilung der menschlichen Kultur in körperliche und geistige Arbeit und die Verteilung dieser Seiten der menschlichen Tätigkeit auf verschiedene Klassen, „um nicht zu sagen, verschiedene Kasten“ sei eine Ursache, dass das Gleichgewicht und die Harmonie bei der Gesellschaft wie bei dem einzelnen gestört worden sei. Der Mensch habe jedoch ein Bedürfnis nach Gleichgewicht und habe in vielen Fällen versucht, dieses durch das herzustellen, was Berg Sensualismus, Intellektualismus und Ästhetizismus nannte. Die Harmonie, die man auf diesen Wegen zu erzielen suche, ergebe jedoch ihr Gegenteil; es käme statt dessen zu einem verheerenden Feuer, das die Völker vernichte.

Um die soziale Entwicklung in eine richtige Bahn leiten zu können, sei eine Erziehung nötig, die geeignet sei, bei dem einzelnen Menschen eine natürliche Harmonie zwischen den körperlichen und geistigen Fähigkeiten zu schaffen. Diese Ausbildung der Persönlichkeit war das Zentrale von Fridtjuv Bergs pädagogischem Ziel.

5. Die Leitung der Volksschule. Seit der gesetzlichen Einführung der Volksschule war die Frage der Leitung der Schule aktuell gewesen. Es müsse nach der Auffassung Fridtjuv Bergs auf allen Gebieten der schwedischen Verwaltung eine weitgehende Selbstbestimmung zu finden sein. Aber diese müsse von einer starken zusammenhaltenden Staatsmacht angeregt und reguliert werden. Nicht zum wenigsten gelte dies von dem Volksunterricht.

Es war trotzdem dringend erforderlich, dass eine Verstärkung

der zentralen Leitung des Volksunterrichtswesens zustande kam. Im Laufe der Jahre waren neue und schwer zu lösende Fragen aufgetaucht, die gründlich und sachverständig vorbereitet werden mussten, bevor der Minister zu ihnen Stellung nahm. Berg war der Meinung, es genüge nicht, das Ministerium mit einer Anzahl neuer Dienststellen, neuer Amanuensposten usw. zu versehen. Dieser Ausweg war auch nicht betreten worden, als man 1904 die Reform der Höheren Schulen beschleunigen wollte; man hatte einen Vorstand von Fachleuten verlangt. Dies war auch das, was Berg für den Volksunterricht verlangte: die Errichtung einer Oberdirektion für die Volksschule.

Fridtjuv Berg war sich bewusst, dass starke Kräfte sich dem entgegenstellen würden, was er in dieser Hinsicht als notwendig betrachtete. Das tief eingewurzelte Misstrauen gegen die Volksschule und ihre Geringschätzung würde Hindernisse in den Weg legen. Dazu muss man den Widerstand gegen die Tendenzen der Säkularisierung hinzufügen, die einspielten, sobald es darum ging, das alte Bestimmungsrecht der Domkapitel über den Volksunterricht auf eine weltliche Behörde zu übertragen.

Bezüglich der Domkapitel als Remissinstanz für Schulfragen meinte Berg, dass, wenn sie die doppelte Aufgabe haben sollten, Leitung sowohl für Kirche wie für Schule zu sein, den Vertretern der Lehrerschaft das Recht zuerkannt werden müsse, auch rein kirchliche Fragen zu behandeln. Der Gedanke, dass die Domkapitel weiterhin eine für den Bistumbereich gemeinsame Erziehungsbehörde sein sollten, an der Kirche wie Schule zu gleichen Teilen beteiligt sein würden, hatte jedoch nicht Gehör erlangt. Die Domkapitel sollten als rein kirchliche Aufsichtsbehörden eingerichtet werden.

Als 1913 das Volksschuloberkollegium zustande kam, glaubte Fridtjuv Berg, dass in bezug auf die Leitung der Volksschule das Wichtigste gewonnen sei. Ein für Volksschule und Höhere Schule gemeinsames Oberschulkollegium werde zu seiner Zeit als reife Frucht kommen.

Das Statut der schwedischen Volksschule vom Jahre 1842 bedeutete keine Emanzipation von der Leitung der Kirche. Der Pfarrer war von Rechts wegen Vorsitzender in der lokalen Schulbe-

hörde, und auch der Volksschulinspektor war in der Regel ein Geistlicher. Berg bezeichnete viele von ihnen als Dilettanten auf dem Gebiete der Volksschule. Zwei Forderungen seien es, die erfüllt werden müssten: teils müssten die Schulleiter Fachleute sein, teils müssten sie ihre ganze Tätigkeit der Arbeit für die Schule widmen können. Für diese Aufgabe passe nur der, der selbst Lehrer gewesen sei. Nur ein solcher könne das Vertrauen der Volksschullehrer gewinnen und ihre Situation verstehen. Nur ein Lehrer könne ein richtiger Schulleiter sein.

Bereits in den ersten Anträgen über die Volksschulinspektion beim Reichstag des Jahres 1852—53 war betont worden, dass das Amt der Inspektion nur solchen Männern anvertraut werden dürfe, die sich ganz dieser Aufgabe widmen könnten. Dieser Gesichtspunkt wurde in den folgenden Jahrzehnten wiederholt. Der Zusammenhang zwischen der Volksschulinspektion und der Volksschule selbst war nach der Ansicht der Lehrer schlecht. Fridtjuv Berg bezeichnete in den 1890er Jahren das damalige Inspektionssystem als unverbesserlich. Einem Vorschlag, eine Oberinspektorstelle einzurichten, widersetzte er sich jedoch, da er meinte, ein derartiger „Generalmoniteur“ werde die Reform der Volksschulinspektion verzögern. Durch Reichstagsanträge, die von Berg inspiriert waren, suchte man seitens der Volksschullehrer eine Änderung zustande zu bringen, aber da u. a. Bischof G. Billing der Meinung war, dass die Volksschulinspektion zufriedenstellend gehandhabt werde und da man ausserdem vermehrte Ausgaben befürchtete, die man als Folgen einer Änderung voraussah, gab es viele, die dafür arbeiteten, dass das alte System bestehen bleibe, und im 19. Jahrhundert blieb die Frage ungelöst.

Die Forderungen nach einer Reform der Volksschulinspektion wurden jedoch immer stärker. Das Volksunterrichtskomitee und die Mehrzahl der Remissinstanzen sprachen sich für das Amt des Volksschulinspektors als Hauptamt aus. Der Beschluss einer Änderung der Volksschulinspektion wurde vom Reichstag des Jahres 1914 gefasst. Fridtjuv Berg, der u. a. in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Volksunterrichtskomitees tatkräftig zur Lösung der Frage beigetragen hatte, war der Meinung, dass mit der neuen Inspektorinstruktion der erste Abschnitt in der Geschichte der schwedischen Volksschulreform abgeschlossen sei.

6. Die Volksschule als Grundschule. Auf der Ebene des Organisatorischen war für Berg das Grundschulproblem die alles überschattende Frage. Am klarsten kamen seine Gedanken in der Schrift "Folkskolan såsom bottenkola" („die Volksschule als Grundschule“) heraus, die 1883 erschien. Die meisten Volksschullehrer wussten sehr wenig, worum es in der Frage ging. Und doch war das Problem nicht neu. Schon Comenius hatte die Bedeutung des Grundschulegedankens in seiner Forderung aufgezeigt, dass alle Kinder während der ersten sechs Schuljahre zusammen erzogen werden sollten. Berg leitete auch seine Schrift mit einer Biographie über Comenius ein, den er den Vater der Volksschule nannte.

Die Forderung nach einer Grundschule bedeutete, dass alle Staatsbürger ihre Kinder in eine gemeinsame Kindheitsschule schicken sollten, die Volksschule — Berg nannte sie mitunter die National- schule. Diese Schule müsse der Grund für alle weitere Ausbildung sein. Die Motivierung für diese Schulorganisation war teils psychologisch, teils soziologisch. Die Erfahrung habe, wie Berg meinte, gezeigt, dass es im allgemeinen unmöglich sei, die Veranlagung eines Kindes mit völliger Gewissheit zu entscheiden. Der Unterricht der Volksschule müsse daher von der Art sein, dass er den Schülern zum Nutzen reichen könne, was immer für verschiedene Anlagen sich dann bei ihnen zeigen würden. Das war naturgemäss, und Berg wies auf viele Pädagogen hin, um diese psychologische Auffassung zu bestätigen. Aber für den sozialen Gesichtspunkt, die Kultur- gemässheit des Grundschulegedankens, brauchte er nicht bei anderen Unterstützung zu suchen. Es war für ihn vollständig klar, dass Kinder von allen Gesellschaftsklassen miteinander aufwachsen und durch lebendige Erfahrung darüber klar werden müssten, dass das sozial besser gestellte Kind nicht aus „feinerem Ton“ geformt sei als das sozial schlechter gestellte.

Das System mit untereinander parallelen Kindheitsschulen war nach dem Gesichtspunkt aufgebaut, den man mit einem von Geijer entlehnten Ausdruck die Theorie der Büsche nannte. Die Schulorga- nisation, die auf dem Prinzip der Volksschule als Grundschule auf- baute, verglich Berg dabei mit „einem mächtigen Baum, der die Fa- milie als Wurzel habe, die allen gemeinsame Kindheitsschule als Stamm und die verschiedenartigen Spezialschulen als Äste und Zweige“. Allmählich habe man zu verstehen begonnen, dass die

Volksschule und die Elementarabteilungen der allgemeinen Höheren Schulen wesentlich verschiedene Aufgaben haben müssten. Die Ent- wicklung sei dahin gegangen, die Höheren Schulen nach unten hin zu begrenzen, und Berg fand die Vorschläge, die ein-, zwei- und dreiklassigen Untergymnasien der Volksschule einzuverleiben, ge- schichtlich durchaus berechtigt.

Die damalige Zersplitterung des öffentlichen Unterrichtswesens habe nach Berg die Eltern gezwungen, ihre Kinder vorzeitig für Handarbeit oder den Studienweg zu bestimmen. Dies sei nicht nur sozial schädlich, sondern bringe auch durch die einseitige Entwick- lung, die es verursache, schwere Übelstände auf beiden Seiten mit sich. Bei den Kindern, die im vorhinein dazu bestimmt würden, Handarbeiter zu werden, werde im allgemeinen die intellektuelle Entwicklung vernachlässigt, bei den anderen die physische. Die ersteren bekämen während der Zeit ihres Wachstums oft keinen Geschmack für geistige Beschäftigungen, die zweiten nicht für kör- perliche. Eine Änderung in dieser Beziehung könne nur dadurch erfolgen, dass der Unterricht für die Kinder aller Gesellschaftsklas- sen gemeinsam gemacht und nach ihren Bedürfnissen eingerichtet werde, was mit sich bringe, dass sowohl die körperliche wie die geistige Entwicklung berücksichtigt werden müsse.

Noch in den 1880er Jahren pflichteten die meisten dem Gedan- ken der parallelen Schulen bei, der Auffassung, die nach Berg die Berufsausbildung schon beginnen lasse, sobald das Kind in das Schulalter gekommen sei. Man ging davon aus, dass die Kultur zweifach sei, teils geistig, teils materiell, und dass beide Arten ihre Vertreter und Führer haben müssten. Für alle Berufe sei ein ge- wisses Mass von Bildung erforderlich. Die Leiter der geistigen Kul- tur müssten die Kultur kennen, die zu pflegen ihnen anbefohlen sei. Für die eigentlichen Arbeiter der Hand hielt man die sog. Volks- bildung für hinreichend.

Es war für Berg eine Kardinalfrage, ob es als pädagogisch richtig angesehen werden könne, ein Kind von acht Jahren, d. h. in Wirk- lichkeit seine Eltern, entscheiden zu lassen, ob es Handarbeiter wer- den oder seine künftige Tätigkeit auf den Gebieten der geistigen Kultur erhalten solle. Es gab Stimmen, die diese Frage mit Ja beantworteten. Man behauptete, an das Vorkommen ausgeprägter Veranlagungen nicht glauben zu können; die meisten Menschen

seien in allen Richtungen ziemlich gleichmässig begabt und könnten beinahe zu allem Beliebigen entwickelt werden. Die Wünsche der Eltern seien es, von denen die Erziehung des Kindes abhängt. Diese Auffassung lag dem Gedanken der Errichtung einer dritten Art von Schulen zu Grunde, den Kommunalschulen, die teilweise sowohl mit der Volksschule wie mit der Höheren Schule parallel gehen sollten; jeder Stand oder jede Klasse bedürfe seine besondere Ausbildung.

Nach Berg waren es mit dieser Auffassung parallel gehende Gedanken, die dem Aufbau des schwedischen Schulwesens zugrunde lagen und die in den meisten Fällen bei der Bestimmung der Lebensbahn eines Kindes immer noch befolgt wurden. Es war das Kastenprinzip, nicht das Persönlichkeitsprinzip. Eine Schulorganisation, die auf dem System der Parallelschulen gegründet sei, sei nicht nur undemokratisch und unsozial; sie sei auch durch und durch unpsychologisch und unpädagogisch.

Das Schulprogramm, an dessen Durchführung Fridtjuv Berg arbeitete, kann in fünf Punkten zusammengefasst werden:

1. Für alle normalen Kinder: ein sechsjähriger Volksschulkurs.
2. Für krankhafte und abnormale Kinder: eigene Klassen und besondere Anstalten.
3. Für die grosse Masse der Schüler, die nach dem allgemeinen grundlegenden Volksschulkurs ihren täglichen Schulgang abbrechen und in das Erwerbsleben hinausgehen müssten: Fortbildungsschulen.
4. Für Schüler mit Studienbegabung: Aufbauten auf der Volksschule (Höhere Volksschule).
5. Für Schüler mit ausgeprägter Studienbegabung: Kommunale Mittelschulen.

Jahre hindurch beschäftigte sich der Reichstag mit der Frage, ob die Volksschule die erste Klasse der Höheren Schule ersetzen könne. Während der Diskussionen beim Reichstag des Jahres 1890 behauptete der Unterrichtsminister G. Wennerberg, dass dies mit Rücksicht auf die kulturelle Grossmachtstellung Schwedens nicht möglich sei. Andere waren jedoch der Auffassung, dass die Reform eine von denen sei, die sich, wenn auch langsam, durchsetzen wür-

den. Im Jahre 1894 kam eine Bestimmung, dass die Eintrittsfordernng zur ersten Klasse der Höheren Schule dem Lehrgang in dem ersten Jahre der eigentlichen Volksschule entsprechen solle. Berg meinte, dass dieser Schritt zwar zu gering sei, dass er aber doch seinen Wert habe, weil darin ein grosses und richtiges Prinzip anerkannt werde.

Fridtjuv Berg und die übrigen Vorkämpfer für die Volksschule als Grundschule hatten durch die Diskussionen der Frage in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gewisse Erfolge erzielt. Der Reichstag hatte den Vorschlag einer neuen Schulform abgelehnt, die mit der Volksschule und der Höheren Schule parallel gehe. Die Frage der Grundschule hatte die Volksschullehrerschaft in einer Art geeint, wie es nur bei einer für die Volksschule zentralen Frage möglich war. Die Volksschule hatte auch zeigen können, dass sie wenigstens an gewissen Plätzen Voraussetzungen habe, durch ihre Aufbauten den Schülern eine Bildung zu geben, die den Bedürfnissen des Fünfzehnjährigen entspreche.

Gemäss dem Reichstagsbeschluss des Jahres 1904 wurden die fünf untersten Klassen der allgemeinen Höheren Schule sowie eine dazugefügte sechste Klasse als sechsjährige Realschule organisiert. Berg und seine Gesinnungsgenossen hielten jedoch diese Lösung der Schulfrage vom Standpunkt der Volksschule aus nicht für zufriedenstellend, da nach dieser Auffassung die Höhere Schule noch weiter auf dem Mass von Wissen aufbauen solle, das in der ersten Klasse der eigentlichen Volksschule erarbeitet wurde.

Im Jahre 1909 wurde jedoch eine Schulart eingerichtet, die den Gedanken einer vierjährigen, auf einer vollständigen Volksschule aufgebauten Kommunalschule verwirklichte und die dann weiter zu dem Ziel der staatlichen Realschule führte, nämlich die „Kommunale Mittelschule.“

7. Das Problem der Ausbildung und Fortbildung der Volksschullehrer. Auseinandergehende Auffassungen über die Aufgabe des Lehrers spiegeln sich in den verschiedenen Anschauungen über die Lehrerausbildung ab. Über die Ausgestaltung derselben kämpften in Deutschland und in anderen Ländern konservative und liberale Einstellungen. Die Ideen, die die Männer inspiriert hatten, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die schwedische Volks-

schullehrerausbildung in der Hand gehabt hatten, fussten nach Fridtjuv Berg in den im Jahre 1854 erlassenen preussischen Schulregulativen. Gemäss diesen Bestimmungen erfolgte eine starke Begrenzung des Lehrstoffes der Volksschule, und die Lehrerausbildung wurde in Übereinstimmung mit diesem Ziele ausgestaltet.

Berg lieferte eine heftige Kritik an den Lehrerbildungsanstalten, die er als Demoralisierungsanstalten bezeichnete. Eigene Studienerfolge an der Lehrerbildungsanstalt von Göteborg hatten ihn nicht von der Auffassung abbringen können, dass eine Reform dieser Anstalten erfolgen müsse. Er fand vor allem zwei Ursachen für die geringwertige Lehrerbildung: die mangelnde Vertrautheit der Seminarlehrer mit den Problemen der Volksschule und die Forderung, dass die werdenden Lehrer an einer staatlichen Anstalt studieren müssten. Berg hatte mehrere dänische sog. Freilehrerbildungsanstalten, 'Friseminarien', besucht, die er weit höher stellte als die schwedischen Lehrerbildungsanstalten. Wenn die staatlichen Lehrerbildungsanstalten mit privaten in Wettbewerb stünden, würden die Reformen von selbst kommen. Wollte man auf dem Gebiete der Lehrerbildung irgendwelche Fortschritte erzielen, so müsse das Feld dem freien Wettbewerb geöffnet werden.

Der Unterricht des Lehrers müsse auf einem Grunde von gediegenen Kenntnissen ruhen. Er müsse daher, meinte Berg, seine Ausbildung an einer Hochschule erhalten. Dass das Volksschullehrerexamen der Zukunft nicht eine Prüfung des Betreffenden über seine Allgemeinbildung sein, sondern sich auf Fachgegenstände begrenzen werde, davon war Berg völlig überzeugt.

Das Volksschullehrerexamen müsse in einen theoretischen und einen praktischen Teil geteilt werden. Zwischen diesen Prüfungen müsse der Lehrerkandidat wenigstens zwei Jahre lang sich unter der Leitung eines erfahrenen Lehrers mit Unterricht beschäftigen. Eine Abschaffung des Monopols staatlicher Lehrerbildungsanstalten müsse geschehen, und das Examen müsse vor einer Prüfungskommission vor sich gehen. Durch diese Anordnung würden die Forderungen erhöht werden können.

Eine Reform der Lehrerausbildung war nach Fridtjuv Berg nicht möglich, bevor das Interesse für die Volksschule so allgemein geworden sei, dass deren wichtige Fragen einer Diskussion für wert

gehalten würden. Die freisinnige Strömung, die in den 1850er und 1860er Jahren die Aufmerksamkeit auf die grossen Kulturfragen, unter ihnen auch auf die Fragen der Volkserziehung, gelenkt hatte, hatte ihren Gipfel erreicht, gleich nachdem sie die Verfassungsreform zum Siege geführt hatte. Danach war man in ein Wellental hinuntergeglitten. Aber auf den Niedergang sollte ein Aufstieg folgen, und es galt da für die Volksschullehrer, diesen Wellenberg so hoch wie möglich steigen zu lassen.

Der Vorschlag einer Reform der Lehrerbildungsanstalten kam von einem Gutachten des Volksunterrichtskomitees vom Jahre 1911; ein Gesetzesantrag in der Sache wurde von Fridtjuv Berg bei dem Reichstage von 1913 eingebracht.

Eine wichtige Frage galt der Weiterbildung der Volksschullehrer. Weiterausgebildete Lehrer sollten als Schulleiter und Inspektoren Dienst leisten können, und damit würde man Leiter der Schule erhalten, die in der Arbeit an der Volksschule Erfahrung hätten.

Schon in den 1850er Jahren hatte man in Dänemark die sog. Monradischen Kurse gehabt. Aber mit der Zeit wurde diese Weiterbildung als unzureichend angesehen, und man hatte die Forderung erhoben, dass die Volksschullehrer Zutritt zu den Universitäten erhalten sollten. Die Lehrerschule müsse ein organischer Teil der Universität sein, müsse eine neue Fakultät werden.

Fridtjuv Berg betrachtete die obligatorische Ausbildung der Volksschullehrer für weniger wichtig als ihre freiwillige Weiterbildung. Die erstere müsse auf einem Niveau gehalten werden, das es einer grossen Anzahl von Lehrern ermögele, sich die Kompetenz zu verschaffen, die nötig war, um einen kargen Lebensunterhalt zu erwerben. Diese Forderungen müssten bis auf weiteres noch tief unter dem Niveau bleiben, das wünschenswert sei und das zu fordern man in der Zukunft das Recht haben würde. Anders verhalte es sich mit der freiwilligen Weiterbildung. Der Ausgangspunkt müssten hier eigene Versuche unter erfahrener Leitung sein. Die Weiterbildung könne daher nicht nur eine kleine Ergänzung der vorbereitenden sein; eher sei die vorbereitende eine Einleitung zu der fortgesetzten. Der Staat könne nicht stärker für die Weiterbildung arbeiten, als indem er jenen Lehrern eine Stütze gebe, die freiwillig daran arbeiteten, ihre Erfahrung und ihre Kenntnisse zu erweitern.

Bezüglich der praktischen Weiterbildung gab es manche, die sich

gedacht hatten, dass diese an einer höheren Lehrerbildungsanstalt mit zugehöriger Übungsschule geschehen könne. Berg war der Ansicht, dass das, was an einer Übungsschule geschehen könne, nur Übungen in der Anwendung der methodischen Anweisungen seien. Dies könne man nicht selbständige Versuche nennen, und er schrieb ihnen nicht den geringsten Wert zu, wenn es sich um Lehrer handelte, die Jahre lang draussen in praktischer Arbeit gestanden hätten. Die Kenntnis des Unterrichtes der Volksschule schaffe man sich direkt nur, indem man selbst hinreichend lange Zeit unter verschiedenen Verhältnissen arbeitete. Indirekt werde sie durch Reiseberichte, Inspektionsgutachten usw. erworben. Aber nichts von dem habe mit der Übungsschule zu tun. Diese würde nur das Vorurteil am Leben erhalten, mit dem die Volksschullehrer an der Lehrerbildungsanstalt so vollgestopft worden seien, dass nämlich die Praxis die Kunst sei, eingelernte Regeln anzuwenden. Die Geschicklichkeit als Lehrer beruhe zuallererst auf Begabung und eigener Arbeit und dann auf guten Mustern, die die interessierten Lehrer selbst aufsuchen könnten, wenn man ihnen nur Reisestipendien gäbe.

Auch soweit es sich um die theoretische Fortbildung handelte, wandte sich Fridtjuv Berg bestimmt gegen den Gedanken, der Weiterausbildung der Lehrer den Charakter der bisherigen Seminarien zu geben. Wirkliche Studien bestünden darin, dass man sich selbst durch eigene Arbeit die geistige Nahrung verschaffe, die man brauche. Wenn die Fortbildungsanstalt nach dem Muster der Lehrerbildungsanstalt eingerichtet werde, würden die Forschungsergebnisse erst dann mitgeteilt werden, wenn sie durch viele Zwischenhände gegangen seien. Man dürfe nicht mithelfen, dem Geiste der Vormünderei eine neue Waffe zu schmieden. Man habe Grund anzunehmen, dass man bei einer Höheren Lehrerbildungsanstalt entweder die Ansichten der Studierenden mit einem Machtspruch zum Schweigen bringen oder diejenigen, die selbstständig seien, alle fortjagen würde.

Berg hoffte, dass, soweit es sich um die theoretische Fortbildung handle, man es zu wirklichen Studien auf wahlfreier Grundlage und mit wissenschaftlichen Lehrkräften bringen könne. Dies könne nur an einer Hochschule geschehen. In der Behauptung dieser Ansicht liege der eigentliche Kernpunkt der Frage der theoretischen Weiterbildung. Wenn die Volksschullehrer Zutritt zu den Universitäten

gehabt hätten, wäre es ebenso natürlich gewesen, Studienstipendien zu beantragen wie Reisestipendien.

Eine von der allgemeinen Vereinigung der schwedischen Volksschullehrer (Sveriges allmänna folkskolläraförning) an die schwedische Regierung eingebrachte Eingabe, dass die Volksschullehrer die Möglichkeit erhalten sollten, Universitätsstudien zu betreiben, wenn sie in ihren Zeugnissen gewisse Bedingungen erfüllen könnten, wurde von einigen Remissinstanzen befürwortet. Aber die Universitäten stellten sich abweisend. Fridtjuv Berg meinte, die Ursache davon liege in dem Umstande, dass einflussreiche Kreise noch immer von der Vorstellung beherrscht seien, die Volksschullehrerschaft sei der höheren Bildung feindlich. Es müsse jetzt die Pflicht aller Volksschullehrer sein zu zeigen, dass ihre Arbeit, recht betrieben, im Gegenteil die sicherste Grundlage für eine höhere Bildung sei.

8. Die Anschauung Fridtjuv Bergs von dem pädagogischen Stoffe.

Es war von alters her eine Forderung gewesen, dass der Unterricht praktisch sein solle; das Kind solle nicht für die Schule lernen, sondern für das Leben. Dass dies in so geringem Ausmasse geschehen sei, habe, meinte Fridtjuv Berg, teils in dem Abstand seinen Grund, der zwischen Theorie und Praxis bestehe, teils darin, dass die meisten, die nach einem praktischen Unterricht riefen, sich nicht klar gemacht hätten, was ein solcher bedeute. Was man meistens meinte, war, dass die Volksschule sich auf den künftigen Beruf der Schüler einstellen müsse. Aber falls das durchgeführt werden könnte, werde man gezwungen, in jedem Schuldistrikt die Volksschule in eine Anzahl paralleler Schulen zu zerspalten, die getrennte Ziele hätten. Dies sei schon aus ökonomischen Ursachen nicht möglich. Aber es gebe auch andere Gründe, die gegen eine solche Ordnung sprächen.

Berg sprach von dem Persönlichkeitsprinzip, das sich bei der Berufswahl geltend zu machen beginne. Es erschien ihm als eine psychologisch-pädagogische Ungereimtheit, den Unterricht des Kindes auf einen bestimmten Beruf einzustellen. In der Kindheit träten die Anlagen noch nicht deutlich hervor, und bis dies geschehen sei, müsse die Bildung für alle einen gemeinsamen Charakter haben. Erst in der Pubertät, also frühestens in der Fortbildungsschule, wo die natürlichen Voraussetzungen für einen bestimmten Beruf deut-

licher zu Tage getreten wären, könne man den Unterricht in verschiedenen Richtungen sich verzweigen lassen.

Eine Frage, die am Ende des 19. Jahrhunderts in der Presse und bei Lehrertagungen Diskussion weckte, waren die Minimumforderungen des Lehrplans der Volksschule. Eine Bestimmung des Volksschulstatus von 1842, dass arme Kinder nur ein gewisses Minimum in Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen sich aneignen müssten, hatte zur Folge gehabt, dass dieser sog. Minimum-Kurs als der eigentliche Lehrplan der Volksschule betrachtet wurde. In der Regel wurden nur die Kenntnisse in Religion und Lesen als obligatorisch angesehen. Gegen Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft erhob sich ein bestimmter Widerstand. Die Folgen der Bestimmung des Volksschulstatutes, das in dem Normalplan von 1889 näher ausgestaltet wurde, zeigten sich in der zunehmenden Anzahl von Kindern, die mit dem Bildungsmass der Minimum-Linie die Schule verliessen. In einer Eingabe an das Normalplankomitee betonte jedoch die allgemeine Vereinigung der schwedischen Volksschullehrer, dass die Minimum-Kurse sowohl bei den Lehrern wie bei den Eltern auf starken Widerstand gestossen seien. Jede Erwähnung der Minimum-Kurse war auch aus in dem Normalplan von 1900 verschwunden.

Für Fridtjuv Berg war die Frage der Minimum-Kurse ein Schlag gegen die Idee der Grundschule. Er fand es natürlich, dass der Gedanke von zwei Arten von Unterrichtskursen von der sog. Agrarpädagogik aufgenommen worden sei. Eine Sortierung der Kinder nach sozialen Verhältnissen war nach Berg der einzige Gesichtspunkt, um den die Agrarpädagogen sich kümmerten. Aber da dieses Motiv als allzu egoistisch betrachtet werden musste, war man dazu übergegangen, sich mit einer Verteilung der Kinder nach ihrer verschiedenen Begabung zu befassen.

Es war die Auffassung Bergs, dass moralisch und intellektuell abnorme Kinder ausgeschieden werden und eine Erziehung und einen Unterricht erhalten sollten, der für sie passe. Im Jahre 1896 brachte er im Reichstag einen Antrag ein, der zu dem Gesetze von 1902 über die Erziehung von abnormalen und in sittlicher Beziehung verwahrlosten Kindern führte. Durch die Ausscheidung dieser und der intellektuell abnormen Kinder meinte Berg, dass die Vorschläge einer Differenzierung der Kinder jeden Schein von Berech-

tigung verloren hätten. Die Frage sollte jedoch bald wieder zur Debatte aufgenommen werden.

Soweit es sich um die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule handelte, knüpfte sich das Hauptinteresse an den Religionsunterricht, der im Volksschulstatut als der wichtigste der Schule festgestellt worden war. Die Volksschulinspektoren berichteten, dass das Lernen des Katechismus auf Kosten der übrigen Schulfächer durchgedrückt und forciert werde. Der Angriff gegen das Auswendiglernen des Katechismus wurde jedoch von vielen als ein tödlicher Schlag gegen die Volksschule betrachtet. Es wurde als folgeschwer angesehen, aus pädagogischen Gründen ein bekenntnistreues Lehrbuch abzuweisen, und im Normalplan von 1889 für die Volksschulen des Reiches wurde vorgeschrieben, dass alle Stücke der 1878 genehmigten Erklärung des Katechismus auswendig gelernt werden sollten. Manche bezeichneten jedoch das Auswendiglernen des Katechismus als ein Verbrechen gegen die Natur des Kindes.

Vielerorts war man der Meinung, dass es die Aufgabe der Volksschule sei, den Kindern eine voll ausgebildete religiöse Überzeugung zu geben. Berg meinte, dass es die Pflicht eines jeden Erziehers sei, nicht das psychologisch Ungereimte zu versuchen, dem Kinde eine fertige und theologisch ausgeprägte Auffassung zu geben. Jeder Mensch solle eine Lebensanschauung haben, aber diese könne ihm nicht von aussen beigebracht werden. Sie müsse aus ihm selbst hervorwachsen. Die Notwendigkeit, dass der Religionsunterricht pädagogisch durchdacht werde, sei die wichtigste Reform, soweit es die innere Arbeit der Volksschule betreffe.

Neben den Reformbestrebungen der Lehrer bezüglich des Religionsunterrichts gab es gegen das Ende des 19. Jahrhunderts eine ähnliche Strömung unter den liberalen Theologen. Ein Vertreter derselben war in Schweden Fredrik Fehr. Er war der Meinung, dass die Abgeneigtheit gegen den Religionsunterricht irgendwie mit dem Unterricht der Schule in diesem Fache in Zusammenhang stehen müsse. Es müsse unrichtig sein, dass die Kinder durch die Autorität der Schule gezwungen würden, sich eine Menge von Glaubensformeln anzueignen, die die jungen Gemüter hinderten, mit dem Evangelium in Kontakt zu kommen. Das Auswendiglernen des Katechismus müsse eingeschränkt werden. Berg war ergriffen, dass

sich unter den Priestern ein Mann fand, der diese Auffassung in einer so heiklen Frage auszusprechen wagte. Der Einwurf Fehrs sei ein Wort zu rechter Zeit gewesen.

Fridtjuv Berg fragte sich, ob es mit dem Grundsatz der Religionsfreiheit vereinbar sei, dass der Staat durch die öffentlichen Schulen Religionsunterricht erteile. Um Streitigkeiten zu vermeiden, war der Gedanke entstanden, dass der Religionsunterricht von der Schule abgetrennt und in die Familie verlegt werde. Berg meinte jedoch, dass dies vom Standpunkte der Erziehung als gekünstelt angesehen werden müsse. Das Natürliche sei, dass die allgemeine Schule dem Kinde keines der Bildungselemente vorenthalte, die es auf jedem Stadium für seine Entwicklung brauche, also auch nicht die religiösen.

Falls das Elternrecht in diesem Punkte einmal einigen Gruppen bewilligt würde, müsse es allmählich allen zuerkannt werden. Für einen jeden sei ja seine eigene Lebensanschauung die einzig richtige. Die schliessliche Lösung würde dann sein, dass die öffentliche Schule sich mit dem Religionsunterricht überhaupt nicht befassen würde. Es könne scheinen, als ob man hier nur zwischen zwei Möglichkeiten zu wählen habe, entweder das Recht der Eltern aufzugeben oder auf jeden Gedanken einer einheitlichen nationalen Erziehung zu verzichten. Die Lösung lag nach der Auffassung Bergs darin, dass man zwischen den Standpunkt der Überzeugung der Eltern und dem der Kinder einen Unterschied machen müsse. Man müsse zwischen dem Rechte auf Freiheit für sich selbst und dem Anspruch auf Macht über andere unterscheiden. Auch aus dem Rechte der Lehrer auf Religionsfreiheit könne man keinerlei Recht herleiten, den Kindern einen agitatorischen Religionsunterricht zu geben.

Zwei Gründe konnten gegen einen dogmatischen Religionsunterricht angeführt werden: teils seien alle abstrakten Lehrsätze und Systeme der Fassungskraft des Kindes unzugänglich, teils liege es in der Natur des Dogmas, trennend zu wirken. Es war Bergs Ansicht, dass der Religionsunterricht in der Kinderschule historisch angelegt sein und mit Erzählungen von Personen und Ereignissen sich beschäftigen müsse.

Ein Lehrgegenstand der Volksschule, dem immer grössere Bedeutung beigemessen wurde, war die Muttersprache. Aber der Gegenstand hatte nicht den Inhalt bekommen, den viele wünschten.

Geijer hatte gefürchtet, die Volksschulen würden das Märchen und die Volkspoesie zerstören, und auch der finnländische Dichter Zacharias Topelius meinte, dass der Unterricht darin nicht die ästhetischen Bedürfnisse der Kinder zufriedenstelle. Fridtjuv Berg teilte diese Auffassung. Viele Lehrer der Volksschule zeigten ein mangelhaftes Interesse für ästhetische Erziehung; sie hielten sie für Sünde und Oberflächlichkeit. Poesie, Musik und Kunst seien schon recht und gut, aber die Kinder der Volksschule sollten nicht zu Schöngeistern ausgebildet werden. Die Phantasie sei eine Macht, die zurückgehalten werden müsse.

Berg gab der ästhetischen Erziehung eine psychologische Motivierung. Sowohl Begriffe wie Gefühle kämen durch die Verknüpfung der Vorstellungen untereinander zustande. Dies könne teils durch einen abstrahierenden Prozess geschehen; das sei die Methode des Wissenschaftlers. Teils könnte der Verknüpfungsprozess einen konkretisierenden Charakter haben; das sei die Methode des Künstlers. Die Kunst und in erster Linie die Poesie hätten in der Entwicklung der Menschheit eine frühere und grössere Rolle gespielt als die strenge Wissenschaft, und da das Individuum dieselben Stadien durchmache wie das Menschengeschlecht, sei die Kindheit in erster Hand das Alter der bilderschaffenden Phantasie, nicht des Sätze formulierenden Begriffes. Die Phantasie und das Schönheitsbedürfnis des Kindes könnten nicht erstickt, wohl aber missgeleitet werden. Mache man den Unterricht allzu nüchtern begriffsmässig, so würde die Folge sein, dass die hungernde Phantasie sich auf eigene Hand Nahrung suche und vielleicht Wege gehe, die nicht wünschenswert seien.

Berg betonte, dass die ästhetischen Bedürfnisse tief im Menschen wurzelten und dass sie in allen Zeiten und bei allen Völkern danach drängten, zum Ausdruck zu kommen. Es gehe nicht darum, ob das Schönheitsbedürfnis und die Lebensfreude der Jugend zufriedengestellt werden solle, sondern nur, auf welche Weise das geschehen solle. Es lag in der Natur der Sache, dass die alte Volkspoesie dem Kinde am nächsten stand, und Berg wies auf die Theorie der Kulturstadien hin. Die Volkslieder und die Volksmärchen könnten mit vielhundertjährigen Eichen verglichen werden, wenn man sie neben die zarten Schösslinge der modernen Kinderliteratur stelle. Eine Untersuchung der Unterhaltungslektüre des Kindes um die

Jahrhundertwende von 1900 zeigte, dass sie auf einer niederen Stufe stand. Es solle dem Kinde nichts als Poesie geboten werden, was nicht auch für den ästhetisch gebildeten Erwachsenen Poesie sei. Aber das müsse in einer Auswahl geschehen, und es sei die Aufgabe der Pädagogen, eine solche vom kinderpsychologischen und ästhetischen Gesichtspunkt aus zu treffen. Berg gab selbst mehrere Sammlungen von alten Volkssagen heraus.

Mit der Frage der ästhetischen Erziehung der Kinder hingen die Diskussionen der Lesebuchfrage zusammen. Das "Läsebok för folkskolan" (Lesebuch für die Volksschule) von 1868 hatte starke Kritik erfahren. Es war als eine Realenzyklopädie ausgestaltet worden, die den Zweck hatte, Material für den Unterricht in Geschichte, Geographie und Naturkunde zu geben, was der Darstellung einen uneinheitlichen Charakter gegeben hatte. Berg betonte, dass Bücher, die nach dem Mosaikprinzip geschrieben seien, leicht zu einem langweiligen Exerzieren mit dem Inhalt führen könnten.

Von 1885 an kamen an die Zentralkommission des allgemeinen schwedischen Volksschullehrervereins von mehreren Kreisen her Anträge, die ein neues Lesebuch forderten. Um diese Frage zu klären, wurde 1902 ein Komitee eingesetzt, in dem u. a. Berg Mitglied war. Man nahm "Boken om vårt land" (Das Buch von unserem Lande) von Topelius als Modell. Was man zustande bringen wollte, war eine zusammenhängende Schilderung von Schwedens Land und Volk. So kam Selma Lagerlöfs "Nils Holgersons underbara resa genom Sverige" zustande.

Die Kritik gegen das neue Lesebuch blieb nicht aus. Es gab Personen, die meinten, dass Zwerge und Trolle „den Höchsten“ nicht sehen liessen, man vermisse das enzyklopädische Material und man rügte, dass nur eine einzige Stilart, der Märchenstil Selma Lagerlöfs, zur Anwendung komme. Nach Berg war es die Aufgabe des Dichters, das Schöne hervorzulocken, das in dem Kinde gesammelt sei. Das sei Selma Lagerlöf gelungen, und deshalb sei ihr Buch ein so wunderbares Kinderbuch.

Ein Gegenstand der Volksschule, für den Fridtjuv Berg ein starkes Interesse hatte, war die Geschichte. Sie gehörte jedoch in der Volksschule des 19. Jahrhunderts zu den am wenigsten geschätzten. Unter allen Gegenständen war es am schwierigsten, ein Lehrbuch der Geschichte einzuführen.

Eines der Hauptziele der Volksschule war es, bei den Schülern Liebe zum Vaterlande zu erwecken. Besonders war es nach Berg die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, einen richtigen Nationalgeist zu erwecken. Die Schule sei ein Vorhof der Gemeinschaft. Hier sollten sich die sozialen Instinkte zu einem Gemeinsinn entwickeln. Das Kind müsse daher Kenntnisse von dem Lande und dem Volke erhalten. Der junge Schüler müsse durch den Geschichtsunterricht darüber klar werden, dass das normale Leben der Gemeinschaft nicht Stillstand oder Umsturz sei, sondern Entwicklung. Niemals war, meinte Berg, das Bedürfnis nach historischer Bildung grösser gewesen als zu seiner Zeit.

Das Hauptinteresse dem eigenen Lande zu widmen, betrachtete er als staatsbürgerliche Pflicht. Aber dummdreist über das eigene Volk als das tapferste und gebildetste der Welt zu schwadronieren, sei geschmacklos und gefährlich. Der Chauvinismus sei ein verhängnisvolles schwedisches Nationalgebrechen. Man halte sich zwei Arten von Ethik; was die Moral der Stunden des Religionsunterrichtes über das Verhalten zu anderen Menschen gebiete, dem werde in den kasuistischen Geschichtsstunden widersprochen.

Nach Berg war es das Verdienst des Holländers H. Molkenboer, an diesen kranken Punkt des Gewissens der Lehrerschaft gerührt zu haben. Er hatte eingesehen, dass das grösste Hindernis der Friedensbestrebungen in der breiten Masse des Volkes zu suchen sei. Die Veredlung des Vaterlandsgefühls sei daher eine Sache der Erziehung, vor allem der Volksschule. Wie erfüllte nun die Schule ihre Pflicht in dieser Beziehung? Stellte der Geschichtsunterricht die Wahrheit als sein höchstes Gesetz hin und die Liebe als sein letztes Ziel? Wenn man untersuche, wie ein und dasselbe Geschehen in den geschichtlichen Lehr- und Lesebüchern der verschiedenen Länder beschrieben werde, so finde man, dass die Darstellung so verschieden sein konnte, wie Schwarz und Weiss. Was Not tue, sei sachlicher Unterricht und sachliche Aufklärung. Ein gewöhnlicher Irrtum bei dem Geschichtsunterricht sei die Anschauung, dass er aus systematisierenden Übersichten bestehen solle. Aber nichts sei sicherer, betonte Berg, als dass eine Menge einzelner Vorstellungen nötig sei, um eine richtige Allgemeinvorstellung zu erzielen, und solle der Geschichtsunterricht zu dem werden, was er sein solle, so müsse er von dem Einzelnen zum Allgemeinen fortschreiten. Daraus konnte man den

Schluss ziehen, dass der erste Geschichtsunterricht den geschichtlichen Denkmälern der Heimat die grösstmögliche Berücksichtigung schenken solle, dass die Schicksale des eigenen Volkes vor der allgemeinen Geschichte behandelt werden müssten und dass man von früheren Entwicklungsstadien zu späteren fortschreiten solle. Wie lange man bei den Elementarstadien sich aufhalten solle, müsse als eine Sache der Erfahrung bezeichnet werden.

Fridtjuv Berg teilte die Auffassung des Komitees für Volksschulbücher, dass ein Geschichtslehrbuch einen sehr begrenzten Stoff haben solle. Die Erzählungen seien im mündlichen Unterricht am Platze; die Aufgabe des Lehrbuches sei, zusammenzufassen. Man dürfe es niemals aus dem Auge lassen, dass die Geschichte eines Volkes nicht aus zufälligen und voneinander unabhängigen Ereignissen bestehe, sondern dass in allem ein innerer Zusammenhang zu finden sei. Der eigentliche Sinn der Geschichte sei, aus dem Vergangenen das Gegenwärtige zu begreifen.

Diese Gesichtspunkte suchte Berg in seinem eigenen Lehrbuch der Geschichte, das 1889 erschien, zu ihrem Rechte kommen zu lassen. Eine grössere Verbreitung erhielt es nicht. Das am meisten gebrauchte Lehrbuch war das von C. T. Odhner, das einige Jahre früher in seiner elften Auflage herausgekommen war.

Ein Gegenstand, dem Fridtjuv Berg auch ein besonderes Interesse widmete, war die Geographie. Auf dem nordischen Stockholmer Schultag vom Jahre 1895 wurde festgestellt, dass auch dieser Gegenstand in der Schule nicht in Ansehen stehe. Lange Zeit nachdem Forscher wie Ritter und Humboldt das Gesetzmässige in den geographischen Erscheinungen aufgezeigt hatten, stand der Unterricht auf seinem alten Standpunkt und war eine ungeordnete Sammlung von Notizen. Die Hauptsumme des Unterrichts war eine Menge von Zahlen und Namen. Berg bezeichnete ein damaliges Lehrbuch der Geographie als ein „Ungeheuer von einem Namenmagazin“.

Er war der Meinung, dass man im Geographieunterricht etwas Typisches zu eingehendem Studium auswählen solle, z. B. ein typisches Gebirgsland, damit das Kind ein Musterbild in seinen Sinn aufnehmen, auf das man hinweisen könne. Auch kulturgeographische Erscheinungen sollten nach demselben Prinzip dargestellt werden. Die formale Bildung sei abhängig von der Gründlichkeit der Typen-

studien. Um ein leeres Wortwissen zu vermeiden, müsse auch in diesem Gegenstand die eigene Beobachtung konkreter Dinge das Primäre sein. Hier sei das Gebiet, auf dem die Heimatkunde zu ihrem Rechte komme, indem das Kind durch sie direkten Kontakt mit der lebendigen Wirklichkeit, die hinter dem Zeichen der Karte lag, erreichte.

1897 kam das „Lärobok i geografi“ von Fridtjuv Berg heraus. Es wurde als Lehrbuch an den Volksschulen Stockholms angenommen.

Auch wenn es die Fächer der Volksschule waren, die Fridtjuv Berg in erster Linie interessierten, so richtete er doch auch eine starke Kritik gegen den Lehrstoff der Gymnasien. Man habe hier nicht die natürliche Entwicklung der jungen Schüler als Leitstern vor Augen gehabt. Die Lehrkurse seien in der Weise entstanden, meinte er, dass man den neuen Fächern, die die Zeit in den Stundenplan hineinzwang, ein wenig Platz gemacht aber soviel wie möglich von dem Stoff beibehalten habe, die die Schule von früheren Zeiten ererbt habe. Viel von dem, das nur drücke und grossen Raum einnehme, müsse zugunsten der wirklichen Bildung der Nation weggeräumt werden.

Wenn die Gymnasien sich zu Einrichtungen entwickeln sollten, die dem Bildungsbedürfnis der Jugend Rechnung trügen, müssten nach Berg an ihren Lehrplänen durchgreifende Änderungen vorgenommen werden. U. a. müsse eine Einschränkung in bezug auf die Studien der Fremdsprachen erfolgen; der Kultus der Sprachen sei das grosse Schosskind des Formalismus. Der liberale Politiker S. A. Hedin war gegen den vorgeblichen formalen Bildungswert des Schullateins zum Angriff übergegangen und hatte behauptet, dass man „in Namen aller Vernunft“ endlich einmal mit dem Gerede aufhören solle, dass es eine andere grundlegende Sprache gebe als die Muttersprache. Der Weg, auf dem die jungen Schüler ihre Einsichten steigern und ihre Fähigkeiten entwickeln könnten, gehe durch eine fleissige Lektüre der Literatur des eigenen Landes in den verschiedenen Fächern. Berg war der Meinung, dass die Äusserung Hedins in der zählbaren Lateinfrage die Sache entschieden habe. Kinder und Lehrer müssten einander kennenlernen und zusammen denken. Dies könne nur in der Muttersprache geschehen.

9. Fridtjuv Bergs Auffassung der methodischen Probleme. Soweit es sich um die Methoden des Unterrichts handelte, war es eine zentrale Frage, wie man am besten eine formale Bildung erreichen könne. In der Aufklärungszeit hatten die Pädagogen in dieser Beziehung die Bedeutung der Übung des Verstandes hervorgehoben. Die Erfahrung habe gezeigt, dass das Verstandesleben des Menschen sein Gefühls- und Willensleben beeinflusse. Fridtjuv Berg nahm diese Auffassung an und bezeichnete das mangelhafte Zutrauen zur Vernunft bei der breiten Masse als eine lichtscheue Moralphilosophie, die der ärgste Feind der Volksschule sei. Auf dem Kulturstandpunkt, den man erreicht habe, sei intellektuelle Bildung ein beiträgendes Mittel und eine notwendige Bedingung für alle menschliche Kultur. Aber ein alleiniges Universalmittel sei sie nicht. U. a. hätten Rousseau und Pestalozzi eingesehen, dass ihre Bedeutung überschätzt worden sei, soweit es sich darum handle, Kinder zu glücklichen Menschen zu erziehen. Gefühls- und Willensleben würden nicht von dem Vorstellungsleben beherrscht. Bergs Hervorhebung der Bedeutung des intellektuellen Faktors im Unterrichte hinderte nicht, dass auch er der Meinung war, das Auffassen durch Gefühl und Phantasie sei das Wesentliche und Naturgemässe für das Kind.

Nach Spencer zeige sich eine beginnende Übereinstimmung der Unterrichtsmethoden mit der Verfahrungsweise der Natur vor allem darin, dass man sich bemühe, den Unterricht lockend und interessant zu machen. Ein Beispiel dafür sei die Wertschätzung, die man dem Zeichnen und Malen beimesse. Ein Kind wünsche das zu zeichnen und zu malen, was sein Interesse erweckt habe. Das Kind entwickle damit seine Fähigkeiten, weil diese Tätigkeit einem Bedürfnis entspreche. Fridtjuv Berg glaubte, dass Spencers Auffassung in diesem Falle „die einzig richtige“ sei, weil sie von der Natur des Kindes ausgehe. Das Kennzeichen einer guten Methode, d. h. einer Methode, die formal bildend sei, sei, dass sie das Interesse des Kindes wecke.

Das Bild von der Volksschule sei nach Berg mit der Erinnerung an Büffeln des Katechismus, an Prügel, Langweile und Pedanterie verknüpft. Er arbeitete daran, eine Schule zustande zu bringen, die „Sonne und Blumen und Freude“ habe, und er zitierte die Forderung von Comenius, dass die Schule für die Kinder ein angenehmer

Platz sein müsse. Dies sei eine Voraussetzung für die harmonische Bildung, die das Ziel und Lebensprinzip der Schule sei.

Es gebe, meinte Berg, zwei Arten der sog. theoretischen Bildung des Kindes: einerseits eine scheinbare, die in dem Einlernen von Worten und abstrakten Aufgaben bestehe; andererseits eine Bildung, die dem geistigen Hunger des Kindes Nahrung gebe. Um die Bedeutung einer natürlichen Erziehung zu begreifen, sei es notwendig, das Kind zu kennen. Es sei die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik, die Gesetze zu finden, nach denen die natürlichen Anlagen des Kindes sich entwickelten. Die Methodik sei eine experimentelle Wissenschaft und Kunst. Zu den rechten Methoden könne man erst nach langem Suchen kommen.

Das grosse Gewicht, das Fridtjuv Berg durch sein Denken in Kulturstadien auf einen prädisponierten Reifeprozess legte, hätte seinen Glauben an die Möglichkeiten des Erziehers begrenzen müssen. Aber da er betonte, ein Unterricht sei nur in demselben Masse sittlich erzieherisch, als er sich nur den Bedürfnissen des Kindes entspreche, sondern ihm auch höhere Lebensinteressen gebe, dass er aber anderenfalls eine gegenteilige Wirkung habe, ist es deutlich, dass die in Rede stehende Begrenzung für bestimmte Massnahmen seitens des Erziehers Raum liess. Die Spontaneität des Reifeprozesses dürfe nicht uneingeschränkt herrschen. Die Freiheit des Kindes sei begrenzt; der Verlauf der Entwicklung müsse unter der Kontrolle des Erziehers stehen.

Ein zentraler Gedanke bei Berg war, soweit es sich um methodische Fragen handelte, das Prinzip der Selbsttätigkeit. Die Reformpädagogen des 19. Jahrhunderts bauten hier ganz auf Rousseau und Pestalozzi auf. Kerschensteiner wollte eine „Arbeitsschule“ ins Leben rufen, und Dewey prägte das Schlagwort „learning by doing“.

Die Lernmethode, die in der Volksschule die vorherrschende gewesen sei, habe in Auswendiglernen bestanden. Es sei indessen eine Zeit gekommen, da man zu meinen begann, dass der Ertrag des Auswendiglernens recht gering sei. Es war dann die Lösung geworden, dass die Aufgaben allerdings eingelernt, aber vorher erklärt werden müssten. Das Definieren und Exemplifizieren der Katechisierungskunst wurde zum universalen Mittel des Unterrichtes in allen Lehrfächern. Auf gewissen Gebieten habe nach Berg die Manie

des Katechisierens mit ihrer auseinanderpflückenden Pedanterie geradezu verheerend gewirkt.

Mehr und mehr seien auch die Lehrer dieses Exerzierens mit Ausfragen so müde geworden, dass man geneigt war, das alte Auswendiglernen wieder zu Ehren kommen zu lassen.

Die Wege des Einbüffeln und der Erklärung der Aufgabe seien nach Berg jedoch nicht die einzigen, die dem Lehrer zu Gebote stünden. Eine dritte Möglichkeit sei der Weg des eigenen Erlebens. Und dieser sei der einzig richtige. Das Kind solle lernen, indem es tue. Es sei der grösste Fortschritt der Pädagogik, dass sie, während sie früher einseitig intellektualistisch war, jetzt überwiegend voluntaristisch geworden sei.

Berg gab dem Gedanken der Selbsttätigkeit eine psychologische Motivierung. Es liege im Wesen des Kindes, tätig zu sein, zu versuchen und zu erleben und auf der Grundlage des gesammelten Erfahrungsmaterials zu denken und Schlüsse zu ziehen. Die Kulturgeschichte habe nicht mit dem menschlichen Wissen begonnen, sondern mit den menschlichen Bedürfnissen, die Befriedigung verlangt und zum Handeln getrieben hätten. Auf einem späteren Stadium sei allerdings das Denken für das Handeln wegweisend gewesen. Das Denken sei sowohl nachheriger Gedanke wie Voraussehen, aber nur in dieser Ordnung.

Ein schwer zu lösendes Problem, das im Anfang des 20. Jahrhunderts, und nicht nur in den nordischen Ländern, hitzige Diskussionen veranlasst hatte, war die Frage der Differenzierung. Ein Anlass zur Forderung einer Linienteilung war, so behauptete man in Dänemark, dass so viele Kinder sitzen blieben; sie mussten die Schule mit unvollständigen Kenntnissen verlassen und ohne dass sie in den Schulfächern einen systematisch geordneten und abgerundeten Lehrkurs erhalten hätten. Es müsse vielmehr so geordnet werden, behauptete man, dass, wenn die Kinder drei Jahre in die Volksschule gegangen seien, die, die sonst sitzengeblieben wären, in eine andere Linie, eine B-Linie, übergeführt würden. Es gab jedoch Personen, die der Meinung waren, die Tatsache, dass in gewissen Klassen über sechzig Prozent der Kinder sitzen blieben, beweise, dass das Ziel des Unterrichtes zu hoch gesteckt worden sei. Falls man aber diesem Umstande durch Linienteilung abhelfe, werde es zu einem Gegensatzverhältnis zwischen den Schülern kommen; die

Einheit der Schule werde gesprengt werden. Was immer für Anstrengungen man auch mache, so würden die Schüler der B-Linie als die Subalternen der anderen Klasse gerechnet werden; sie würden unter eine Art pädagogisches „stavnsbaand“ (Schollengebundenheit) kommen.

Ein dänischer Pädagog war der Meinung, dass die Schwierigkeiten in der unrichtigen Planung der Schularbeit lägen. Die Lektionen bestünden aus Abfragen der Aufgaben, und die Arbeit zu Hause sei gedächtnismässiges Büffeln. Auch Berg meinte, dass hier eigentlich die tiefstliegende Ursache zu suchen sei. Da man nicht übereingekommen sei, die Abhilfe in einer Veränderung des Prüfungssystemes und der Forderungen für die Versetzungen zu suchen, habe man vielmehr seine Zuflucht zu der Idee genommen, die Kinder nach „Unterrichtsbedingungen“ in Linien einzuteilen.

Wenn man im Anfang des 20. Jahrhunderts auch in Schweden auf eine Verteilung der Kinder nach ihrer Begabung drängte, so war dies kein neuer Gedanke, der hier aufgenommen wurde. Schon im 18. Jahrhundert hatte der Sprachmeister Gustaf Ruder eine „Talentwahl“, eine Begabungseinteilung, die sich auf eine wissenschaftliche Untersuchung der Kinder gründete, zustande bringen wollen. Ruders Vorschlag war jedoch in Vergessenheit geraten. Berg war der Meinung, dass er eigentlich auch kein besseres Schicksal verdient habe. Ruder habe sich eine Oberflächlichkeit und Überheblichkeit zuschulden kommen lassen, als er sich, mit den unbedeutenden psychologischen Hilfsmitteln, über die er verfügte, zutraute, eine Sortierung der Kinder nach ihren geistigen Fähigkeiten vorzunehmen.

Vom Anfang des 19. Jahrhunderts an hatte man einen neuen Weg eingeschlagen. Die Frage der Differenzierung wollte durch die Anwendung des Prinzips der freien Versetzung gelöst werden. Im Zusammenhang damit waren auch die Klassenlehrer durch Fachlehrer ersetzt worden. In Schweden war u. a. C. A. Agardh für diese Auffassung eingetreten. Er meinte, dass der junge Schüler bei der Klasseneinteilung von zwei zurückhaltenden Kräften gehemmt würde, teils von den trägeren Kameraden, teils von der Verteilung seiner eigenen Verstandesgaben.

Weiter als bis zu diesem Aufheben des Klassenzusammenhanges konnte man nach Berg kaum gehen; Agardh habe die Schule zu

einer Rennbahn für die Schüler gemacht. Sein Missgriff habe darin bestanden, dass er nicht eingesehen habe, dass die Erziehung der Kinder von der der Jugendlichen zu trennen sei. Ein Pädagog, der das klar begriffen habe, sei Siljeström gewesen. Dieser habe die Grenze zwischen Kind und Jugendlichen bei der Pubertät gesetzt und gefordert, dass eine Differenzierung der Schüler erst nach diesem Zeitpunkt erfolge. Zu ungefähr demselben Schlusssatze sei Rudenschöld gekommen. In der Frage der Differenzierung seien es die von Siljeström und Rudenschöld gewiesenen Wege, auf denen man weiter zu wandern habe.

Die Frage einer Verteilung der Kinder der Volksschule auf verschiedene Begabungslinien bekam eine besondere Aktualität durch die Schulorganisation, die von 1895 an in Mannheim von dem dortigen Volksschulinspektor A. Sickinger aufgebaut worden war. In Deutschland war man von alters her gewohnt gewesen, die Kinder der Volksschule nach der Stellung der Eltern in sozialer und kirchlicher Beziehung aufzuteilen. Die nach Sickinger ideale Forderung, dass der Unterricht sich nach jedem einzelnen Individuum richte, konnte nach ihm in der öffentlichen Schule nicht erfüllt werden, da diese Massen auszubilden habe. Aber was für jeden einzelnen Schüler nicht möglich sei, das müsse wenigstens mit einer Anzahl von Kindern geschehen, die einander in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit nahe stünden. Die Schulorganisation Sickingers hatte zuletzt wenigstens fünf in gewisser Hinsicht parallele Linien enthalten.

Unter den Gegnern des Mannheimer Systemes in Schweden trat besonders Fridtjuv Berg auf. Er meinte, das System habe seine theoretische Grundlage in Herbarts Auffassung der Schulorganisation und seine praktische im Durchfallenlassen. Herbart hatte das öffentliche Unterrichtswesen auf drei parallele Schulen aufgeteilt: auf die Gelehrtschule, die Bürgerschule und die Volksschule. Sickinger habe allen schablonisierenden Unterricht als minderwertig zurückgewiesen und den Anspruch erhoben, für einen individuellen Unterricht einzutreten, aber Berg meinte, die Auffassung Sickingers sei nicht nur widerspruchsvoll, sie sei eine der grössten Begriffsverwirrungen, die in der Geschichte der Pädagogik vorgekommen seien. Die Differenzierung normaler Kinder sei eine Bankrotterklärung seitens der Volksschule. Es sei ein Irrtum zu glauben, der Unterricht in einer Klasse müsse schablonenhaft werden, wenn die Klasse

eine Vielfalt von Begabungen enthalte, er werde aber individualisierend, wenn die Zusammensetzung der Klasse so homogen gemacht werde, dass man an alle die gleichen Forderungen stellen könne. Wonach Sickinger frage, sei der Grad der Schulleistungen der Kinder. Er habe, meinte Berg, nicht das alte Weisheitswort verstanden, dass die Intelligenz der jugendlichen Schüler nicht ein Gefäss sei, das vollgefüllt werden, sondern ein Herd, auf dem Feuer gezündet werden solle.

Es sei, meinte Berg, eine Vereinfachung des Problemes, wenn man sage, dass die einzigen Unterschiede in den Individualitäten, auf die die Schule Rücksicht zu nehmen habe, die Verschiedenheiten in der Leichtigkeit des Lernens seien und dass diese Verschiedenheiten hauptsächlich gradueller Art seien und durch Ausfragen und Zeugnisse festgestellt werden könnten. Diese ganze Betrachtungsweise sei absurd. Es sei kein Zweifel, dass sich grosse Unterschiede im Grade der Begabung fänden, aber worauf sich die Individualität gründe, sei vor allem die Art der Begabung des Kindes.

Man konnte fragen, ob nicht, wenn es darauf ankam, die Individualität des Kindes zu wahren, der private Unterricht des Ideal sei, auch wenn er nicht in den Schulen verwirklicht werden könne, die ja Massen von Kindern auszubilden hätten. Berg beantwortete diese Frage verneinend: der Mensch sei ein gesellschaftliches Wesen, und solle er naturgemäss erzogen werden, so müsse das durch Zusammenleben mit anderen geschehen.

Die Klasse sei nach Berg nicht eine unorganische, homogene Masse, die je nach Belieben zerspalten und zusammengesetzt werden könne. Dass man diese Auffassung haben können, habe seinen Grund darin, dass in der Pädagogik lange eine intellektualistische Betrachtungsart geherrscht habe. Die Forderung, dass ein Lehrer mit seiner Klasse nach und nach höher steige, sei in dem Volksunterricht aller Länder immer mehr aufgegeben worden. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Kind sei ein persönliches Verhältnis, und in noch höherem Grade gelte das von dem Verhältnis der Klassenkameraden untereinander. Eine Schulklasse sei nicht ein grösserer oder kleinerer Haufen, sondern eine Gemeinschaft im Kleinen. Die Individualität des Kindes werde weniger durch Vorbereitung und Abfragen der Aufgaben entwickelt als durch die Zusammenarbeit, die eine Klasse kennzeichnen solle. Hier könnten die

Unterschiede der Begabung weit besser zu ihrem Rechte kommen als durch ein noch so ausspekuliertes Klassifizierungssystem.

Wolle man alle die Erscheinungen, in denen die Reformbestrebungen der Zeit auf dem Gebiete der Erziehung ihren geschworenen Feind sahen, in einem Worte zusammenfassen, so könne das nach Berg vielleicht am besten durch das Wort Examensherrschaft geschehen. Wie das Kind durch Aufgaben, Ausfragen, Zeugnisse und Versetzungen dazu angetrieben und angespornt werden müsse, um es dazu zu bringen, seine Pflicht zu tun, so müsse man auch, um die Lehrer dazu zubringen, eine tüchtige Arbeit zu leisten, sie durch entsprechende antreibende Mittel aufmuntern: durch eine effektive Aufsicht, eine detaillierte und eingreifende Inspektion, sowie durch ein wohlberechnetes Zeugnis- und Beförderungssystem. Die Lehrpläne, die u. a. den Weg zu den Kulturidealen weisen sollten, bekämen durch eine mechanische Prüfungsmethode den Charakter von einer Art Polizeiverordnungen, die vorschrieben, was der Schüler bei der Prüfung „beherrschen“ solle. Man habe allen Grund, gegen Vorschläge misstrauisch zu sein, die geeignet seien, die Herrschaft des Examens zu verstärken, indem man den Versetzungen, den Ausfragungen und Zeugnissen erhöhte Bedeutung verleihe.

Eine Frage von grosser Bedeutung war die Frage der Disziplin. Ein Kind müsse lernen, dass sein Verlangen nicht Herr über die Eltern sei. Diese Erfahrung solle dem Kind ohne Willkür und Härte, aber auch ohne Zögern und Weichlichkeit beigebracht werden: das Kind gehorche der Notwendigkeit der Natur. Es müsse aus eigener Erfahrung gehorchen lernen. Man konnte nach Berg viele Wege versuchen, aber man werde nach jedem Versuch finden, dass dies die einzige haltbare Lösung sei. Sie war einst von Rousseau gegeben worden.

Berg stellte fest, dass der Geist der Schüler in den Schulen besser sei als früher, aber gleichzeitig trügen gewisse Umstände dazu bei, die Disziplinschwierigkeiten grösser zu machen. Der Respekt für eine „rein äussere Autorität“ sei bei den Kindern in Abnahme begriffen, was damit zusammenhänge, dass diese Art von Respekt bei den Erwachsenen in noch grösserem Masse abgenommen habe. Trotzdem stand Berg dem alten Verhältnis zwischen Behörden und der Allgemeinheit fremd gegenüber, der Zeit, wo der Bauer mit gekrümmtem Rücken und der Mütze in der Hand hatte stehen müs-

sen. Er wünschte nicht, dass dieser alte Zustand mit seinem blinden Übermut auf der einen Seite und seiner kriecherischen Unterwürfigkeit auf der anderen wieder zurückkehre.

Dass die soziale Ordnung, solange sie von Rechts wegen gelte, aufrechterhalten werden müsse und dass der Wille der Gemeinschaft von dem einzelnen Gehorsam fordere, darin seien alle denkenden Menschen überein. Gegen die Ungebundenheit habe man die Gesetze gestellt und zu ihrer Aufrechterhaltung habe man die Ordnungsmacht gehabt. Und bei der Anwendung dieser Mittel sei man früher nicht weichlich gewesen. Wie die Schulordnung ihr Symbol in der Rute gehabt habe, so habe die staatliche Ordnung ihre Symbole im Schandpfahl und im Henkerschwert gehabt. Das Leben sei hart gewesen und die Gesinnungen danach.

Fridtjuv Berg fragte, wie man verhindern könne, dass gemeinschaftauflösende Kräfte sich ausbreiteten. Seien die alten äusseren Machtmittel hinreichend? Es gab Leute, die meinten, die breite Masse könne nur durch Zwang gezügelt werden. Dabei war man zuletzt auf die Armee der Wehrpflicht, d. h. auf die Volksmasse selbst, hingewiesen. Aber auf diese Weise geriet man mit seinen Gedanken in einen Zirkel. Für die Schule könne man mit Sicherheit voraussehen, dass die alten Kraftmittel, Ordnung und Zucht aufrechtzuerhalten, mehr und mehr als hinfällig abkommen würden. Auch die, die geneigt seien, die Kräfte zu unterschätzen, die nicht auf Zwang gegründet seien, müssten sich zum Schluss fragen, ob es nicht neben den äusseren Machtmitteln auch solche gebe, die ihren Grund im Inneren des Menschen hätten und denen sich der Mensch deshalb nicht so leicht entziehen könne.

Die staatsbürgerliche Bildung, an die Berg dachte, müsse sich von einer Erziehung jener Art unterscheiden, die auf einer konservativen Auffassung des Staates als eines Organismus beruhe, bei der der Wert des einzelnen durch seinen Einsatz für die Allgemeinheit bestimmt sei. Bergs Auffassung war liberal, und staatsbürgerliche Bildung bedeutete für ihn vor allem eine Entwicklung des Individuums durch freiwillige Übernahme von Verantwortung.

Man müsse hier auch zwischen den Begriffen Bürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung oder zwischen staatsbürgerlicher Erziehung in weiterem und gleichzeitig tieferem Sinne scheiden. Versuche, den jungen Schülern staatsbürgerliche Kenntnisse mitzutei-

len, seien auch in der Volksschule gemacht worden. Aber sie seien nach Berg nicht gut ausgefallen, trotz der Versuche, den Unterricht so anschaulich und einfach wie möglich zu machen. Die Kinder hätten „die ganze Staatsbürgerlichkeit nur angegähnt“. Bei einigen Schulen glaubte man die Schwierigkeiten überwunden zu haben, indem man dem Unterricht in Bürgerkunde dramatische Form gab. Berg wollte diese Versuche nicht tadeln, aber sie widerstrebten seiner Auffassung. Politik zu spielen, schien ihm dem Wesen der Politik zu widerstreiten. Aber auch wenn die Volksschulkinder zu klein seien, den verwickelten Bau der Staatsmachinerie zu fassen, so könne doch staatsbürgerliche Bildung in ihrem tieferen Sinne auch in der Volksschule mitgeteilt werden. Und das nicht im Spiele, sondern im Ernste. Wie der Reichstag mit den Angelegenheiten des Staates und die Gemeindevertretung mit denen der Gemeinde sich befasse, so müsse eine Schulklasse sich mit den ihrigen befassen. Erst wenn dies geschehe, könne zu seiner Zeit ein wirkliches Interesse für den Unterricht in Staatskunde erwachsen.

Wie das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern früher das einer Alleinherrschaft gewesen sei, so sei das Verhältnis der Schüler zueinander eine Herrschaft der höheren Klasse gewesen. Der Pennalismus der Schulen habe nur in dem Masse gemildert und ausgerottet werden können, als man in die politischen und sozialen Zusammenhänge den Geist einer grösseren Gleichheit habe eindringen lassen. Es seien meistens die grossen Schulinternate gewesen, in denen der Pennalismus sich ausgetobt habe, und dort seien auch die bemerkenswerteren Ansätze zu Versuchen mit Selbstbestimmung aufgetreten.

Was für die Lehrer der Volksschule von Interesse sei, sei die Frage, ob es angehe, die Arbeit so zu ordnen, dass auch hier die Kinder sich selbst regieren könnten. Berg wusste, dass am Ende des 19. Jahrhunderts in den Vereingten Staaten derartige Versuche gemacht worden seien. Er bezeichnete diese Experimente als sehr bedeutungsvoll. Die Erfahrungen diese Versuche hätten eine bejahende Antwort auf die Frage gegeben, ob es möglich sei, die Selbstregierung auch in der Volksschule einzuführen. Falls man in den schwedischen Volksschulen den Gedanken einer Disziplin durch Selbstbestimmung verwirklichen wolle, so brauche dies nur zu bedeuten, dass man auf dem weiterbaue, was man an vielen Orten begonnen habe. Die Versuche, die bisher mehr zufälliger Art ge-

wesen seien, müssten einen zielbewussteren und planmässigeren Charakter erhalten. Es wäre wertvoll, wenn diese Experimente nicht nur einzelne Schulklassen, sondern ganze Schulen umfassen würden.

Die Bestrebungen, die Selbstbestimmung im Schulleben zu verwirklichen, stünden, meinte Berg, in engster Übereinstimmung mit der Strömung, die durch die Erziehungsanschauungen der Zeit gehe. Der Weg zum Wissen gehe durch Handeln. Dies sei der rote Faden in den grössten pädagogischen Bewegungen der Zeit, und es sei auch der Kern in dem Gedanken einer Erziehung durch Selbstbestimmung. Worum es hier gehe, sei, einen Weg zu finden, auf dem ein Anruf an die Stimme des Rechten im eigenen Innern dem Kinde wirklich ins Herz dringen könne. Dies könne nur durch die eigene Erfahrung geschehen.

KÄLLFÖRTECKNING

OTRYCKTA KÄLLOR

*Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek**Anna Sandströms arkiv*

Brev till Anna Sandström
vol. 1. Från A-C

*Riksarkivet**Fridtjuv Bergs arkivalier*

Brev från Fridtjuv Berg 1861—1905

Fridtjuv Bergs brevkopieböcker

I	5/8	1891—19/3	1892
II	7/4	1892—29/6	1893
III	5/7	1893—11/2	1894
IV	5/2	1894—9/11	1894
V	25/4	1893—17/5	1894
VI	17/7	1894—10/4	1895
VII	2/5	1895—27/7	1895
VIII	27/7	1895—6/4	1896
IX	6/4	1896—20/5	1898
X	15/9	1897—1/10	1905

Brev till Fridtjuv Berg

[Dossier 1.]	1864—1870
[„ 2.]	1871—1873
[„ 3.]	1874—1875
[„ 4.]	1876—1877
[„ 5.]	1878
[„ 6.]	1879
[„ 7.]	1880—1881
[„ 8.]	1882—1883
[„ 9.]	1884
[„ 10.]	1885
[„ 11.]	1886
[„ 12.]	1887
[„ 13.]	1888
[„ 14.]	1889

TRYCKTA KÄLLOR

Skrifter, tidskrifts- och tidningsartiklar samt recensioner av Fridtjuv Berg.

- FB, Adolf Hedin och folkskolan. SvL 1905 s. 849, 870, 910 o. 934.
 —, Akademiska rättstafningsläror. (Rec. av) Kabner, H. o. Victorin, J. G., Svensk rättskrifningslära; Pira, G., Lärobok i modersmålet för folkskolor; Regné, P. B., Kortfattad svensk rättskrifningslära; Sturzen-Becker, V., Svensk rättskrifningslära; Sundén, A., Ny rättskrifningslära. SvL 1889 s. 409.
 (FB),* Allmänt svenskt folkskolläremöte nästa år. SvL 1887 s. 411.
 FB, Anders Fryxell som pedagog. SvL 1895 s. 65.
 —, Anna Sandström. Något om "Uffes" första framträdande i offentligheten. SvL 1897 s. 757.
 (FB), Arbetarna och folkundervisningen. SvL 1890 s. 266.
 —, Arbetarna och folkupplysningen. SvL 1886 s. 219.
 FB, Artur Hazelius — skolmannen. SvL 1901 s. 397.
 —, Askepåten samt pojken och näcken. Två svenska folksagor berättade för barn. (Barnbibl. Saga V. Sthlm 1903).
 —, "Att lära genom att göra". Växiö 1913.
 —, Axel Oxenstierna och Comenius. SvL 1890 s. 101.
 (FB), Beretning om Det femte nordiske skolemöde. SvL 1886 s. 410.
 FB, Bibliotek för undervisningen. En samling åskådliga skildringar till skolbruk och självstudium. Utg.: F. Berg. Sthlm 1890—92.
 (FB), Bibliska historiens plats i folkskolan. SvL 1888 s. 149.
 FB, Bildning och arbete. Ped skr 86.
 —, Bildning och halvbildning. SvL 1913 s. 215.
 —, Blanka vapen? SvL 1893 s. 480.
 —, "Boken om vårt land". En verklighet i Finland — ett önskemål hos oss. SvL 1903 s. 306.
 (FB), Bottenskolefrågan i ny belysning. SvL 1890 s. 494.
 —, Bör Sveriges allmänna folkskollärareförening ombildas. SvL 1889 s. 410.
 —, Comenius' betydelse för barndomsundervisningen och särskilt för folkskolan. Tal vid Comenius-festen på Vetenskapsakademiens hörsal den 28 mars 1892. SvL 1892 s. 149.
 —, Danmarks Lärareförening. SvL 1884 s. 369.
 FB, De frisinnades uppfostringspolitik och dess närmaste uppgifter. (Frisinnade landsföreningens småskrifter 6. Sthlm 1912).

* Enligt Tor Berg markerade FB genom förprickning i sina egna exemplar av Svensk Läraretidning de artiklar, som han skrivit men inte signerat. Dessa har i notapparaten och litteraturförteckningen signerats (FB). FB:s förprickningar har dock tyvärr endast skett för åren 1882—1894. Hans egna exemplar av Svensk Läraretidning finns i Umeå universitetsbibliotek.

- (FB), Den allmänna folkskolläreföreningens sammansättning. SvL 1890 s. 415.
- , Den allmänna folkskolläreföreningens verksamhet. SvL 1889 s. 166.
- , Den första geografiundervisningen. SvL 1894 s. 81.
- , De nya kristendomskurserna för Stockholms folkskolor. SvL 1890 s. 113.
- , Den nya kursindelningen för Stockholms folkskolor. SvL 1889 s. 427, 458 o. 486.
- FB, Den sedliga förvildningen bland ungdomen. Ped skr 87.
- (FB), Den skolhygieniska undersökningen. SvL 1889 s. 315.
- FB, De ortografiska "växelformerna". SvL 1902 s. 554.
- (FB), De pedagogiska invändningarna mot indragningen af läroverkens första klass. SvL 1890 s. 177.
- , Det nuvarande och det tillkommande. SvL 1892 s. 186.
- FB, Det svenska bildningsväsendet i det hela. Ped skr 123.
- (FB), Eddas pedagogik. SvL 1882 s. 349.
- FB, En bortgången folkbildningskämpe. SvL 1900 s. 649 o. 671.
- , En folkskolans välgörare. Hjalmar Petre. SvL 1893 s. 25.
- , En folkskoleöverstyrelse. SvL 1907 s. 584.
- , En folkskollärekämpens förkämpe. Fredrik Vilh. Dörpfeld. SvL 1893 s. 641.
- (FB), En folkupplysningens förkämpe. SvL 1885 s. 467.
- FB, En folkupplysningens förkämpe. SvL 1890 s. 533.
- , En hundraårig "borgareskola". Kraftska skolan. SvL 1909 s. 489, och Berg, Hj., Enkla övningar i grafisk framställning. Sthlm 1910.
- (FB), En mera verksam folkskoleinspektion. SvL 1890 s. 138.
- FB, En misslyckad demonstration. SvL 1889 s. 262.
- , En målsman för sund ungdomsläsning. SvL s. 861.
- (FB), En märklig reform på folkskolans område. SvL 1889 s. 499.
- FB, En pedagogie professor i — Stockholm. SvL 1894 s. 669.
- (FB), En pedagogisk förening. SvL 1887 s. 134.
- , En pedagogisk högskola. SvL 1890 s. 374.
- , En pedagogisk lärokurs. SvL 1889 s. 273.
- FB, En praktisk afslutning. Verdandi 1895.
- (FB), En praktisk bildningslinie. SvL 1887 s. 77, 103 o. 111.
- FB, En professur i pedagogik. SvL 1902 s. 960.
- (FB), En präktig apparat för uppsugning. SvL 1894 s. 371.
- , En riksdagsmotion om folkskolan som bottenskola och öfverbyggnader på folkskolan. SvL 1892 s. 49 o. 61.
- FB, En roman om lärarinnor. Mathilda Roos, "Vit ljung". SvL 1907 s. 661.
- , En skolhygienisk upptäckt. SvL 1883 s. 451.
- , En språkman om våra skolspråk. SvL 1900 s. 809.
- , En undervisningskonstens mästare. SvL 1909 s. 637.
- , En vecka i grundvigianismens högkvarter. SvL 1896 s. 472, 486, 533 o. 541.

- (FB), En öfverbyggnad på folkskolan. SvL 1890 s. 104.
- , "En öfverinspektör". SvL 1891 s. 107.
- FB, Ernst Carlson. SvL 1893 s. 381.
- (FB), Ersättning för småläroverken. SvL 1893 s. 127.
- , Ett betydelsefullt uttalande. SvL 1888 s. 138.
- FB, Ett första steg mot lösningen af frågan om lagstadgad maximalarbetsdag. Tal till Stockholms arbetare den 1 maj 1894. Sthlm 1894.
- (FB), Ett nytt inspektionssystem! SvL 1894 s. 106.
- FB, Ett ord i lönefrågan. SvL 1882 s. 234.
- , Ett pedagogiskt halvsekeljubileum. SvL 1898 s. 829.
- (FB), Ett protestmöte. SvL 1891 s. 419.
- , Ett samfolkligt uppfostringsråd. SvL 1887 s. 72.
- , Ett stort förbiseende. SvL 1894 s. 639.
- , Ett "upprörande" majestätsbrott. SvL 1889 s. 382.
- FB, Ett uttalande om barnbiblioteket Saga. SvL 1902 s. 900.
- [FB], Examen, förhör och betyg. SvL 1905 s. 474.
- FB, "Fader Pestalozzi". SvL 1892 s. 647.
- (FB), Femte nordiska skolmötet till Kristiania. SvL 1885 s. 267.
- FB, Flickskolekommitténs förslag. Några betraktelser vid läsningen därav. Verdandi 1889 s. 72.
- , Folkbildningspolitikern Adolf Diesterweg. Ett hundraårsminne. (Studentför. Verdandis småskrifter 26. Sthlm 1890).
- (FB), Folkskolan bottenskola. SvL 1889 s. 178.
- , Folkskolan bottenskola. SvL 1894 s. 612.
- , Folkskolan och dagdrifveriet. SvL 1891 s. 431.
- , Folkskolan och folkskolläraren. SvL 1882 s. 181.
- FB, Folkskolan och läroverket. Ped skr 55.
- (FB), Folkskolan och läroverket. SvL 1890 s. 190.
- FB, Folkskolan och samhället. Ped skr 55.
- , Folkskolan och småläroverket. Om "kommunalskolor". Ped skr 55.
- (FB), Folkskolan och tidslytena. SvL 1891 s. 429.
- FB, Folkskolans kunskapsresultat. SvL 1911 s. 997.
- , Folkskolans ledning. SvL 1908 s. 893.
- , Folkskolan som bottenskola. Ped skr 87.
- (FB), Folkskolan som bottenskola. SvL 1888 s. 429.
- , Folkskolan som bottenskola. SvL 1894 s. 144 o. 240.
- FB, Folkskolan såsom bottenskola. Ett inlägg i en viktig samhällsfråga. Sthlm 1883.
- (FB), Folkskolan såsom bottenskola. SvL 1894 s. 69.
- FB, Hugg i vädret mot folkskolan som bottenskola. SvL 1912 s. 805.
- , Folkskolans lokalstyrelse. (Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888).
- , Folkskolans praktiska läggning. SvL 1909 s. 812.
- (FB), Folkskolefrågan i Norge. SvL 1884 s. 377 o. 385.
- , Folkskoleinspektionen. SvL 1894 s. 106.
- , Folkskoleinspektionens brister. SvL 1890 s. 166.
- , Folkskoleinspektörernas reseräkningar. SvL 1891 s. 93 o. 275.

- FB, Folkskolemännen och det allmänna läroverket. (Svenska Dagbladet 25/4 1904).
- , Folkskolereformatorn Torsten Rudenschöld. SvL 1891 s. 313, 333, 357 o. 369.
- , Folkskolereformatorn T. Rudenschöld. De senaste åren af hans lefnad. SvL 1898 s. 134, 149, 167, 181, 231, 246 o. 261.
- , Folkskolereformatorn T. Rudenschöld. Något om hans lifsåskådning och lifsgärning. SvL 1898 s. 197.
- , Folkskolestadgans män. SvL 1892 s. 292.
- , Folkskolestadgans tillkomst. Minnesblad vid Svenska Folkskolans 50-års jubileum. SvL 1892 s. 291.
- (FB), Folkskolestriden i Belgien. SvL 1884 s. 353 o. 361.
- , Folkskollärares fortbildningsfråga på väg mot sin lösning. SvL 1893 s. 427.
- , Folkskollärares fortsatta utbildning. SvL 1890 s. 535.
- [FB], (sign. Balder), Folkupplysning (Norrköpings Tidningar 18/7 1867).
- (FB), Fredrik Fehr. En kyrklig undervisningsreformator. SvL 1891 s. 393.
- FB, Fredrik Fehr. SvL 1895 s. 253.
- FB, Front mot socialismen. Sthlm 1908.
- (FB), Frågor och svar måste det vara. SvL 1890 s. 414.
- , Från gamla tider. SvL 1882 s. 162 o. 177.
- , Från Schweiz. SvL 1884 s. 396, 433 o. 455.
- FB, F. W. Dörfeld. SvL 1893 s. 641.
- (m. fl.), Förberedelse litteratur för undervisningen. SvL 1905 s. 729.
- FB, För församlingsfriheten. Några anföranden vid protestmötet i Sveasalen den 9 mars 1890. Utg.: sekr. [FB]. Sthlm 1890.
- , För hundra år sedan. En bild från vändpunkten i Pestalozzis lif. SvL 1899 s. 414.
- (FB), För mycket begärtd. SvL 1892 s. 163.
- FB, Första dagen på Askov. Verdandi 1914.
- [FB], Gamla banor och nya. SvL 1905 s. 516.
- FB, Gamla läseboken. SvL 1907 s. 810.
- , Geijer som uppfostringstänkare. SvL 1897 s. 201, 213, 226, 237, 271 o. 288.
- , Geografiska skioptikonbilder, valda och ordnade för undervisningen 1—6. Sthlm 1901—1902.
- Gleerupska biblioteket. Naturen och människolivet i skildringar och bilder. Utg.: F. Berg tills. med N. Lundahl m. fl. Lund 1907—1913.
- , Gustaf II Adolfs uppfostran samt hans tankar om uppfostran. SvL 1894 s. 622.
- , Herman Molkenboer. Skolan och fredssaken. SvL 1886 s. 64 o. 92.
- (FB), Historieundervisningen såsom uppfostringsmedel. SvL 1892 s. 433.
- FB, Huru folkskolestadgan tillkom. SvL 1892 s. 229, 241, 253, 265, 277, 314, 325, 337 o. 349.

- (FB), Huru tankar mogna. SvL 1894 s. 259.
- , Hvad skall göras med "smäläroverken"? SvL 1892 s. 79.
- FB, Hvad var det gamla läroverkets mål? Verdandi 1885 s. 35 o. 143.
- (FB), Hvarför är en stadgeändring öfverflödig? SvL 1890 s. 362.
- , Hvertill användas våra skolor för högre undervisning? SvL 1892 s. 93.
- FB, Hvem bör ifrågakomma vid fyllnadsvalet? SvL 1895 s. 295.
- (FB), Högre folkskolan. SvL 1893 s. 141.
- FB, Högre folkskolan. SvL 1909 s. 79.
- , Högskola och folkskola. Två tal av ecklesiastikministern. SvL 1911 s. 908.
- , Icke kunna eller icke vilja? SvL 1886 s. 299.
- , I den skrifhygieniska frågan. SvL 1884 s. 32 o. 113.
- , I läseboksfrågan. SvL 1909 s. 705.
- , I frågan om ny läsebok för folkskolan. SvL 1890 s. 325.
- , Individualitet eller schablon: det är frågan. Sthlm 1905.
- , Inför genombrottet. Några inlägg i svensk vänsterpolitik. Sthlm 1906.
- [FB], Inför vår framtid. SvL 1905 s. 496.
- (FB), Ingen utbrytning, ingen misshällighet. SvL 1887 s. 361.
- , Inträdesfordringarna till läroverkens första klass. SvL 1887 s. 151.
- , I rättstafningsfrågan. SvL 1886 s. 44.
- , I rättskrifningsfrågan. SvL 1884 s. 189, 193, 225 o. 337.
- FB, Johan Amos Comenius, uppfostringslärans och folkskoletankens fader. En lifsbild från 1600-talet. (SAF:s småskrifter 2. Sthlm 1892).
- , Johan August Lundell. SvL 1893 s. 422.
- (FB), Kan folkskolan ersätta läroverkens första klass? SvL 1890 s. 173.
- , Kan folkskolan ersätta första klassen af allmänna läroverket. SvL 1884 s. 440.
- FB, Kartbok för folkskolan. Sthlm 1888. 2.a uppl. 1899. 3.e uppl. 1909.
- , Kartbok för folkskolan. SvL 1889 s. 273.
- , Kartritningsblad för skolor jämte anvisningar för deras begagnande. Sthlm 1900.
- (FB), Katekesen skall genomgå i sin helhet. SvL 1890 s. 413.
- , Katekesläsningen. SvL 1890 s. 258 o. 424.
- , Klagomålen mot folkskolan. SvL 1891 s. 484.
- FB, Kommunalskolefrågan och centralstyrelsen. SvL 1886 s. 249.
- , Kommunalskolefrågan och kretsarne. SvL 1886 s. 387.
- , Konsten och folkskolan. Ped skr 100.
- , Konsten och skolan. (Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1903).
- , Konung och statsråd. Sthlm 1914.
- (FB), Kristendomskurserna vid Stockholms folkskolor. SvL 1888 s. 157.
- , Kristendomskurserna vid Stockholms folkskolor. SvL 1889 s. 167.
- FB, Kristendomsundervisningen i folkskolan. Ped skr 123.
- (FB), Kristendomsundervisningen och pedagogiken. SvL 1890 s. 31 o. 63.
- FB, Kroppslig och andlig kultur. SvL 1913 s. 423.
- , Kulturen och nationerna. SvL 1907 s. 635.
- , Kung Gösta och skolan. SvL 1896 s. 291.

- (FB), Kyrkomötet och folkskollärarinnorna. SvL 1894 s. 17, 29, 42, 56, 70, 85, 97, 107 o. 121.
- , "Kärt besvär". SvL 1890 s. 22.
- , Land och stad. SvL 1892 s. 103.
- [FB], Linjedelningsförslag i Norge. SvL 1905 s. 285.
- FB, "Ljusets bonde". (I: Läsebok för folkskolans högre klasser I).
- , Luther. SvL 1896 s. 93, 112 o. 131.
- , Lärarutbildningen i kantonen Zürich. SvL 1885 s. 273 o. 281.
- (FB), Lärarebildningsfrågor. SvL 1886 s. 420.
- FB, Lärarebildningsfrågan i Norge. SvL 1885 s. 185, 225 o. 233.
- (FB), Lärarepersonalen om katekesutanläsningen. SvL 1888 s. 137.
- FB, "Lärareskandinavismen" på 1860-talet. SvL 1901 s. 139.
- , Lärarkårens medinflytande i folkskolans angelägenheter. SvL 1908 s. 645.
- (FB), Lärdomar från halfsekelfesten. SvL 1892 s. 485.
- FB, Lärobok i geografi för folkskolan. Uppl. 1—6. Sthlm 1897—1905.
- o. Berg, Hj., Lärobok i geometri för folkskolan I—II. Sthlm 1890.
- , Lärobok i Sveriges historia för barndomsskolor I—II. Sthlm 1889—90.
- (FB), Läroverksfrågan. SvL 1890 s. 193.
- , Läroverksfrågan inför riksdagen. SvL 1890 s. 197.
- , Läroverksfrågans utgång. SvL 1893 s. 190.
- , Läroverkskomitén och teckningsundervisningen. Ett bidrag till svar på frågan: I hvilken riktning bör läroverksreformen gå? af Sv. Teckningsläraresällskapet. Sthlm 1885.
- , Läroverkskomiténs "kommunalskolor". SvL 1887 s. 2.
- , Läroverkspropositionen. SvL 1890 s. 82.
- , Läroverksreformen. SvL 1892 s. 39 o. 175.
- , Läroverksreformen. SvL 1893 s. 40.
- , Läseboksfrågan. SvL 1887 s. 191.
- Läseböcker för Sveriges barndomsskolor I—IV. Utg.: F. Berg och A. Dalin. Sthlm 1906—1914.
- Läseböcker för Sveriges ungdomsskolor. Utg.: F. Berg och A. Dalin. Sthlm 1911.
- [FB], Mannheimersystemet. Dess förutsättningar och uppkomst. SvL 1905 s. 560.
- , Mannheimersystemet. Dess motivering och karaktär. SvL 1905 s. 640.
- , Mannheimersystemet i dess nuvarande gestaltning. SvL 1905 s. 599.
- FB, Melanchton. Ett 400-årsminne. SvL 1897 s. 77 o. 93.
- , Mindre lärobok i geografi för folkskolan. Uppl. 1—5. Sthlm 1900—1906.
- , Mindre geografi och kartbok för folkskolan. Sthlm 1911.
- (FB), Minimikurser eller kvarsittaresystem? SvL 1890 s. 428.
- , Missnöjet fortfar. SvL 1890 s. 445.
- FB, Nordens gudar. (Sv. familjejournalen 1875, XIV s. 1).
- (FB), Nordiska skolmötet i Kristiania. Frågan om seminarierna och folkskoleinspektion. SvL 1885 s. 317.

- , Nordiska skolmötet i Kristiania. Frågan om ungdomens känsla och fantasi. SvL 1885 s. 361.
- , Nordiska skolmötet i Kristiania. Om en organisk förbindelse mellan det högre läroverket och folkskolan. SvL 1885 s. 325 o. 337.
- , Nordiska skolmötet i Kristiania. Åtgärder för folkskollärares fortsatta utbildning. SvL 1885 s. 293 o. 301.
- [FB], Normala och abnorma barn. SvL 1905 s. 246.
- FB, Normalarbetsdagen och barnet. Tal vid arbetardemonstrationen i Stockholm den 1 maj 1890. Sthlm 1890.
- , Nutidsfrågor på uppfostrans område. Några inlägg i svensk pedagogik och skolpolitik. Ped skr 55, 86, 87, 100, 101, 121 o. 123.
- , Nykterhetsundervisningen. (Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1903).
- (FB), Ny kursindelning i kristendom. SvL 1889 s. 185.
- , Nyårsönskningar. SvL 1894 s. 3.
- , Något litet om subjekt och predikat. SvL 1882 s. 341.
- FB, Några folkskolemän. SvL 1892 s. 309.
- , När bör studiet af främmande språk begynna? Verdandi 1892 s. 70.
- (FB), Obligatoriska fortsättningsskolor. SvL 1889 s. 165.
- , Olika meningar. SvL 1894 s. 206.
- FB, Olof Eneroth. Verdandi 1903 s. 127.
- (FB), Omarbetning af folkskolans läsebok. SvL 1889 s. 398.
- , Omarbetning af läsebok för folkskolan. SvL 1889 s. 402.
- FB, Om behandlingen af sedligt försummade och vanartade barn. En redogörelse för tvångsuppföringskommitténs förslag i denna fråga. (SAF:s småskrifter 10. Sthlm 1900).
- , Om en folkskoleöverstyrelse. (Växjö stifts 16:de folkskoll.-möte 1907).
- , "Om examensväsendet". SvL 1913 s. 757.
- , Om folkpoesien och dess betydelse för folkuppfostran. Ped skr 100.
- Om folkskolans kunskapsresultat. Undersökningar av rektor C. Edquist m. fl. med uttalande av F. Berg. (I: Från arbetsfältet. Tidskrift utg. av Sv. sällsk. f. nykterhet o. folkuppfostran 1911 s. 243, 675 o. 997).
- , Invigningstal. (I: Årsredogörelse för folkskoleseminariet i Göteborg 1912—1913 s. 21).
- , Om folkskolelärares utbildning. Verdandi 1883 s. 125 o. 147.
- [FB] (sign. Balder), Om Folkupplysning. (Norrköpings Tidningar 7/10 1867).
- FB, Om nyttan av sagor. SvL 1902 s. 931.
- , Om ungdomens "förvildning". (Tolfte allm. sv. folkskoll.-mötet 1898).
- , Om åtgärder för folkskollärares fortsatta utbildning. (Beretning om Det femte nordiske skolemöde 1885 s. 152).
- , Om öfverbyggnader på folkskolan. (Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet 1888).

- (FB), Organfrågan. SvL 1887 s. 2.
 FB, Oxenstierna och Comenius. SvL 1890 s. 101.
 —, Partiernas ansvar. Skola vi svenskar nu inför världen stå samlade eller splittrade? Sthlm 1914.
 —, Partiuttalanden i kvinnornas rösträttsfråga. Sthlm 1909.
 (FB), P. A. Siljeströms jordfästning. SvL 1892 s. 108.
 —, P. A. Siljeström som människa och reformator. SvL 1892 s. 128.
 FB, Pedagogiska biblioteket i Stockholm. Resebrev från Sverige. Kbhvn 1887.
 —, Pedagogiska valprogram. SvL 1886 s. 82.
 —, Per Adam Siljeström. SvL 1892 s. 89.
 —, Poesien i barndomsskolan. Ped skr 100.
 —, Praktisk undervisning och fortsatt undervisning. SvL 1908 s. 832.
 —, (Rec. av) Haesters, A., Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterlassen der Volksschule. SvL 1884 s. 174.
 —, (Rec. av) Jäderholm, A., Skrifundervisningens inflytande på kroppsställningen. SvL 1884 s. 365.
 —, (Rec. av) Kamke, J., Praktisk lärobok i tyska språket. SvL 1884 s. 310.
 (FB), (Rec. av) Lyttkens, I. A. o. Wulff, F. A., En svensk uttals-ordbok. SvL 1889 s. 325.
 —, (Rec. av) Sander, F., Lexikon der Pädagogik. SvL 1884 s. 102.
 FB, (Rec. av) Stenkula, A. O., Modersmålets form- och satslära. SvL 1889 s. 359.
 —, (Rec. av) Sundén, D. A., Ordbok öfver svenska språket. SvL 1885 s. 457.
 —, (Rec. av) Svensson, V., Sångmetodik. SvL 1891 s. 5.
 (FB), "Reformatoriska" röster. SvL 1893 s. 287.
 —, Reform i folkskoleinspektionen. SvL 1894 s. 83.
 —, Reform i seminarieundervisningen. SvL 1887 s. 283.
 —, Reglementerad rättskrifning. SvL 1889 s. 446.
 FB, Religionsfrihet och religionsundervisning. SvL 1908 s. 783.
 —, Religionundervisningen i folkskolan. Kan denna undervisning ordnas så, att den ej kränker någons rätt? Sthlm 1915.
 —, "Religionsundervisningens pedagogiserande". SvL 1892 s. 564.
 (FB), Riksdagen om folkskolan såsom bottenskola. SvL 1892 s. 220.
 —, Riksstafningen. SvL 1889 s. 458.
 —, Rätt kurs. Öfverbyggnader på folkskolan förordade af statsutskottet. SvL 1893 s. 175.
 —, Rättstafningsreformen. En sexårig "afskrifning" af de svåraste oegentligheterna. SvL 1889 s. 226.
 FB, Rättvisa lönegrunder. Några bidrag till lönefrågans utredning. Sthlm 1911.
 —, "Sak- och definitionskunskap vid kristendomsundervisningen". SvL 1915 s. 316.
 —, Nicolaisen, J., Larsen, J., m. fl., Samarbeide mellem Nordens Barne-

- skoler. (Beretning om det ottende nord. Skolemøde i Kristiania 1900. Kristiania 1901).
 (FB), Sambandet mellan folkskola och allmänt läroverk. SvL 1894 s. 185.
 —, Sambandet mellan folkskolan och allmänna läroverket. SvL 1894 s. 120 o. 286.
 —, Sammanslutningens betydelse särskilt för lärarekåren. SvL 1890 s. 198.
 —, Sammanhållning — eller söndring? SvL 1887 s. 142.
 FB, Selma Lagerlöfs femtioårsdag. Varför vi fira den. SvL 1908 s. 1046.
 —, Seminarierector Johan Wickbom. SvL 1901 s. 817.
 —, Sextiotre år i folkuppfostrans tjänst. SvL 1897 s. 589.
 (FB), Sitt tioårs-jubileum. SvL 1890 s. 307.
 —, Trettio väggtavlor för teckning på fri hand. af A. Sjöström. SvL 1891 s. 172.
 —, Skolfrågan vid riksdagen. SvL 1887 s. 70.
 —, Skolfrågorna under åttonde huvudtiteln. SvL 1892 s. 197.
 —, Skolfrågor vid riksdagen. SvL 1887 s. 35.
 —, Skolfrågor vid riksdagen. SvL 1890 s. 51.
 —, Slöjdundervisningen i Stockholms folkskolor. SvL 1884 s. 273.
 FB, Silverhvit och Lillvacker. Svensk folksaga, berättad för barn. Sthlm 1904.
 —, Skolbibliotek och folkbibliotek. En uppgift för folkskollärarekåren. SvL 1905 s. 662.
 —, Skolhistoriska typer. SvL 1889 s. 265 o. 497.
 (FB), Skolreformens vänner ökas. SvL 1888 s. 159.
 —, Småläroverkens ersättande med borgareskolor. SvL 1893 s. 62.
 —, Småläroverkens indragning. SvL 1893 s. 50.
 Småskolan. Veckoblad för den första undervisningen 1911. Utg.: F. Berg och G. Björkman.
 —, Småstädernas anspråk. SvL 1893 s. 115.
 [FB], "Söndring efter evner". SvL 1905 s. 307.
 (FB), Splittringsförsök. SvL 1890 s. 338.
 FB, Stafnings-reformen, dess historiska utveckling och nuvarande ställning.
 —, En öfverblick. (SAF:s årskrift 1902 II. Sthlm 1902).
 (FB), Stafningstvängets ekonomiska sida. SvL 1889 s. 486.
 FB, Stockholm och dess omgifningar. Geografisk inledningskurs för skolor i Stockholm. Sthlm 1899.
 (FB), Stockholms folkskolors utgiftsstat för 1895. SvL 1894 s. 425 o. 639.
 FB, Svenska akademien och rättstafningsreformen. SvL 1889 s. 289.
 —, Svenska akademiens nya ordlista. SvL 1889 s. 297, 333, 353 o. 389.
 —, Svenska folksagor berättade för barn I—II. Sthlm 1899—1903.
 —, Svenska folkskolan i tjugonde seklets begynnelse. (Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1903).
 (FB), Svenska folkskolans halfsekelfest. SvL 1892 s. 208.
 —, Svenska folkskolans historia. SvL 1887 s. 229.
 FB, Svenska folkvisor i urval för barn. (Barn-bibl. Saga VII. Sthlm 1900).

- Svensk Läraretidning 1907—1911 o. 1915. Utg.: F. Berg, 1911 F. Berg o. G. Björkman, 1915 F. Berg o. J. G. Söderberg.
- Sveriges allmänna folkskollärareförening:
1. Meddelande från centralstyrelsen 1888. Utg.: F. Berg.
 2. Årsskrifterna för 1889—1897. Utg.: F. Berg.
- FB, Sveriges allmänna folkskollärareförenings stiftelse, syfte och utveckling. Ped skr 87.
- (FB), Sveriges allmänna folkskollärareförenings verksamhet. SvL 1893 s. 451.
- FB, Tal för svenska folket. Ped skr 86.
- [FB] (sign. Balder), Talkonsten i skolan. (Norrköpings Tidningar 14/9 1867).
- FB, Tal på 50-årsdagen. SvL 1901 s. 210.
- , Tal på 60-årsdagen. SvL 1911 s. 239.
- , Tal vid avslutningen av femtonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1913. (Femtonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1913).
- , Tal vid Gymnastiska centralinstitutets jubileum. (Svenska Dagbladet 27/4 1913).
- , Tal vid öppnandet av fjortonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1908. (Fjortonde allm. sv. folkskoll.-mötet 1908).
- , Tegnéer och skolan. SvL 1896 s. 633, 661 o. 673.
- o. Berg, Hj., Textbok till geografiska skioptikonbilder. Flera uppl. Sthlm 1901—26.
- [FB], Till linjedelningens historia. SvL 1905 s. 223.
- FB, Till tidningens läsare. SvL 1911 s. 870.
- Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet i Sthlm 1888. Utg.: F. Berg. Sthlm 1889.
- (FB), "To klasserækker". Organisationsförslag i Köpenhamn. SvL 1905 s. 348, 387 o. 456.
- , Tredje allmänna flickskolemötet. SvL 1886 s. 196.
- Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet i Sthlm 1903. Utg.: F. Berg. Sthlm 1903.
- FB, Trojanska kriget. Forngrekiska guda- och hjältesagor. Efter de homeriska dikterna berättade. (Barnbibl. Saga IX. Sthlm 1901).
- , Två skolmöten. SvL 1894 s. 245, 258, 269 o. 297.
- , Två skolprogram. SvL 1909 s. 280.
- , Tänk själv i rösträttsfrågan. Jönköping 1906.
- , Under 1914 års kris. Några inlägg i svensk vänsterpolitik. Sthlm 1914.
- (FB), "Undervisning i kristendomen". SvL 1894 s. 655.
- , Uppfostran och rusmedlen. SvL 1893 s. 333.
- FB, Uppfostran till självstyrelse. (Social Tidskrift 1914 s. 241).
- , Ur forna dagars skolliv. SvL 1907 s. 193, 213, 385 o. 477.
- , Utanläsning i kristendomsundervisningen. (Elfte allm. sv. folkskoll.-mötet 1893).
- (FB), "Utdömd af alla pedagoger". SvL 1890 s. 274.
- , Utlandets föredöme. SvL 1893 s. 102.

- FB, Valen i SAF. SvL 1895 s. 283 o. 324.
- (FB), Vanartade barns uppfostran. SvL 1891 s. 470 o. 478.
- , Vanartade barns uppfostran. SvL 1893 s. 322 o. 614.
- FB, Vid Hjalmar Petrés graf. SvL 1898 s. 709.
- , Vid hvilken ålder bör studiet af främmande språk begynna. Verdandi 1892 s. 70.
- (FB), Vid riksdagens slut. SvL 1890 s. 210.
- FB, Vit ljung. SvL 1908 s. 661.
- , Våra barns nöjesläsning. Ped skr 101.
- , Våra barns skald. SvL 1896 s. 525.
- (FB), Våra "högre folkskolor". SvL 1892 s. 194.
- , Vår folkskoleundervisnings tillstånd och framtidsutsikter. SvL 1911 s. 243.
- FB, Vårt barnproletariat. Några bilder av dess liv. SvL 1901 s. 196.
- , Vänstern och dess program. Sthlm 1906.
- , Är folkskolans självständighet hotad? SvL 1883 s. 273.
- (FB), Öfverinspektörsförslaget. SvL 1891 s. 168 o. 179.

ÖVRIGA TRYCKTA KÄLLOR OCH LITTERATUR

- A. (sign.), Några barndomsminnen från Anders Bergs lärareverksamhet. SvL 1912 s. 654.
- Aftonbladet 1886—1887 o. 1891.
- Agardh, C. A., Jemförelse emellan de tvenne olika Skolsystemen, som uppkomma efter de tvenne olika principerna af Klassläsning och Ämnesläsning. Anföranden och Reservationer. (Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk 1828).
- , Slut-Anförande, hållet inom "Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk" 1828. ÅSU 18.
- Ahlberg, A., Filosofiens historia. Sthlm 1946.
- Allehanda för folket 1876 o. 1877.
- Allmänna kyrkomötets protokoll år 1873. Sthlm 1873.
- Almquist, Cramér, Kryger, Siljeström m. fl., Tidiga enhetsskoletankar. ÅSU 32.
- an- (sign.), P. A. Siljeström. Folkskolans vän 1892.
- Anders Berg hädangången (anon.), SvL 1912 s. 633.
- Anderson, F., I hvilken riktning bör en reform af våra undervisningsanstalter gå? (I: Tidens frågor III. Sthlm 1881).
- Anderssen, O., Billeder af Dannelsearbeidets historie. Kristiania 1908—1912.
- Andersson, A. P. m. fl., Lankasterskolor. Interiörer från Dalarna, Gästrikland, Uppland, Småland, Västergötland, Halland och Skåne. ÅSU 6.
- Andersson, R., Svenska Dagbladet och det politiska livet 1897—1918. Uppsala 1952.

- Andra privata nordiska skolmötet å Nääs den 3—8 augusti 1898 (u. utg.). Sthlm 1901.
- (Anon. rec. i SvL 1891 s. 351 av) F. Berg o. Hj. Berg, Lärobok i geometri för folkskolan.
- Arcadius, C. O., Bilder ur svenska folkundervisningens historia. Sthlm 1897.
- , De svenska folkskoleseminariernas uppkomst och utveckling. (I: Folkundervisningskommitténs betänkande I: 3. Sthlm 1911).
- Arnoldson, K. P., En reformator. Per Adam Siljeström, svenska folkets lärare. Sthlm 1892.
- Arrhenius, S., Världarnas utveckling. Sthlm 1906.
- Aulén, G., Den allmänna kristna tron. Sthlm 1923.
- , Dogmhistoria. Sthlm 1933.
- Avesta Tidning 1905.
- Axel B[ergquist], Religionsundervisningens pedagogiserande. SvL 1892 s. 551.
- Bang, N., Uppfostran och undervisning. Sthlm 1921.
- Beretning om det femte nordiske skolemöde i Kristiania 3—12 augusti 1885. Utg.: O. Anderssen, H. Christiansen og M. Gjör. Kristiania 1886.
- Beretning om det 9de Nordiske Skolemöde i Köbenhavn den 8, 9, 10 och 11 August 1905. Utg.: Fr. Thomassen. Kbhvn 1906.
- Beretning om det ottende nordiske Skolemöde i Kristiania 7—10 Aug. 1900. Udg.: en redaktionskomité. Kristiania 1901.
- Berg, A., Minnen från folkskoleseminarium. ÅSU 47—48.
- Berg, Hj., Anders Berg. En föregångsman i den svenska folkskolan. Sthlm 1940.
- , "En skollärares memoarer". SvL 1897 s. 702 f.
- , Hågkomster från en lång levnad. Sthlm 1942.
- , Minnen från skolmästarhemmet i Finspång 1863—81. (I: Virdestam, Från gamla skolhus och lärarehem I. Uppsala 1935).
- Bergman, C., Om de Danska folkhögskolorna jemförda med de Svenska högre folkskolorna samt resultatet af jemförelsen. Kristianstad 1868.
- Bergman, J., Nykterhetssaken och uppfostran. Vänersborg 1894.
- Bergquist, A., (Rec. av) F. Berg, Lärobok i geografi. SvL 1898 s. 246 o. 1899 s. 693.
- , (Rec. av) F. Berg, Mindre lärobok i geografi. SvL 1900 s. 811 o. 1902 s. 735.
- Bergqvist, B. J:son, Skola och seminarium. Sthlm 1924.
- Berättelse om det elfte allm. sv. läraremötet i Sthlm den 17—19 juni 1884. Utg.: C. Falk. Sthlm 1885.
- Berättelse om nionde allm. sv. folkskoll.-mötet i Upsala den 8, 9 och 10 Aug. 1883. Utg.: Mötets förste sekreterare [E. Bergsten]. Sthlm 1883.
- Berättelse om det nionde allm. sv. folkskoll.-mötet i Uppsala den 8, 9 och 10 augusti 1883. Utg.: Mötets förste sekreterare. Sthlm 1883.

- Berättelse om det tionde allm. sv. läraremötet i Örebro den 15—17 juni 1882. Utg.: A. Bellinder. Örebro 1882.
- Berättelse om folkskolorna i riket för åren 1887—1904, afgivna av tillförordnade folkskoleinspektörer I—II, 1887—1892. Sthlm 1894; I—II, 1893—1899. Sthlm 1900; I—II, 1899—1904. Sthlm 1906.
- Berättelse om Växjö stifts tolfte folkskoll.-möte i Jönköping den 9, 10 och 11 augusti 1892. Utg.: Victor Hamnér. Jönköping 1893.
- Beskow, W., Matrikel öfver folkskoleinspektör samt lärare. Sthlm 1882.
- Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk den 28 Dec. 1828. Sthlm 1829.
- Betänkande afg. den 8 dec. 1902 af den för utredning af vissa frågor rörande de allmänna läroverken den 26 maj 1899 i nåder tillsatta kommittén.
- Betänkande ang. minderårigas antagande och användande i fabrik, handverk eller annan handtering. Sthlm 1877.
- Betänkande afg. den 11 mars 1892 af Komitén för revision af förordningen den 18 nov. 1881 angående minderårigas användande i arbete vid fabrik, handverk eller annan handtering m. m. Sthlm 1892.
- Betänkande ang. ordnande af den lägre landtbruksundervisningen I. Sthlm 1909.
- Betänkande ang. ordnandet af teckningsundervisningen. Sthlm 1879.
- Billing, G., Herdabref till Vesterås stifts presterskap. Vesterås 1884.
- Bjelfvenstam, E., Sverige och Pestalozzi. Sthlm 1927.
- Björkman, G., Från samarbetet med Fridtjuv Berg. SvL 1916 s. 210.
- Boethius, B., Anders Berg. (Svenskt biografiskt lexikon III. Sthlm 1922).
- Bondeson, A., Skollärare John Chronsoughs memoarer. Sthlm 1940.
- Bore 1851.
- Borgh, P., När ecklesiastikministern första gången besökte centralstyrelsen. SvL 1916 s. 288.
- Bottenskolans verkningar (anon.). SvL 1903 s. 953.
- "Bottenskoleprogrammet" behandlat i en roman (anon.). SvL 1909 s. 603.
- Brandell, G., Svenska undervisningsväsendets och uppfostrans historia I—II. Lund 1931.
- Branting, Hj., En roman om socialismen. Antikrists mirakler af Selma Lagerlöf. (Folkbladet 8/1 1898).
- , Varför arbetarörelsen måste bli socialistisk. Sthlm 1887.
- Brilioth, Y., Svensk kyrkokunskap. Uppsala 1946.
- Broström, K. O., Levnadsminnen från Ätvidaberg, Linköping och Stockholm. Om tiden 1852—1932. ÅSU 71.
- Brubacher, J. S., A History of the Problems of Education. N. Y. & London 1947.
- Bruce, N. O., Den svenska folkskolan och dess uppgifter. Sthlm 1935.
- , Johan Fridtjuv Berg. (Svenskt biografiskt lexikon III. Sthlm 1922).
- , Några data ur Fridtjuv Bergs liv. (I: Fridtjuv Berg. Några minnesblad. Sthlm 1916).

- , Personlighetspolitikern och folkbildningspolitikern Fridtjuv Berg. SvL 1916 s. 227.
- Brusewitz, N., Rudenschöldforskningen, några bidrag och synpunkter. (I: Festskrift tillägnad B. Rud. Hall. Nässjö 1946).
- Carlsson, S., Ståndsamhälle och ståndspersoner 1700—1865. Lund 1949.
- Carlsson, S. o. Rosén, J., Svensk historia II. Tiden efter 1718. Av Sten Carlsson. Sthlm 1961.
- Cederblad, C., Bildningens väg. Sthlm 1933.
- Centralstyrelsen för S. A. F. om Fridtjuv Berg (anon.). SvL 1916 s. 208.
- Chefsbyte i undervisningsdepartementet (anon.). SvL 1911 s. 865.
- Cirkulär till prästerskapet i Lunds stift 1890—1905. Lund 1906.
- Cleve, Z. J., Försök till lärobok i psykologi. Helsingfors 1854.
- Comenius, J. A., Stora undervisningsläran eller konsten att gifva alla en allmän bildning. Göteborg 1892.
- Dagens Häfder. Utg.: P. A. Siljeström. Sthlm 1853—54.
- Dagens Nyheter 1892.
- Dahlbom, F., Den svenska folkskolans kristendomsundervisning 1842—1919. Sthlm 1927.
- Dahlgren, H., Ett bidrag till skolfrågan. (Se sign. H. D.).
- Dahlgren, H., Folkskolemännen och det allmänna läroverket. (Svenska Dagbladet 20, 27, 28, 30 mars 1904).
- Dalin, A., Fridtjuv Berg som barnpedagog. SvL 1916 s. 208.
- , Huru skola folkskoll.-seminarierna och folkskoleinspektionen bäst kunna tillgodogöra sig den erfarenhet, som vinnes under arbetet i folkskolan? (Beretning om Det femte nordiske skolemöde 1885).
- , (Rec. av) Berg, F., Kartbok för folkskolan. SvL 1888 s. 449.
- Dalsjö, M., Öfversigt af den svenska skollagstiftningens historia i vårt århundrade. Sthlm 1871.
- Das Kommunistische Manifest. Berlin 1906.
- Den Nya Tiden. Demokratiskt Organ. 1890.
- Den sansade kritiken (anon.). SvL 1907 s. 176.
- Den svenska folkskolan 100 år. Red. av E. Eljas. Sthlm 1942.
- Det nittonde århundradet. Under redaktion af professor Aage Friis. Sthlm 1918 ff.
- Diesterweg, A., Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften II. Herausgeb. von E. von Sallwürk. Langensalza 1899—1900.
- , Die Volksschule auf dem evangelischen Kirchentage. (I: Diesterweg, A., Darstellung seines Lebens...).
- , Organisation und Emancipation der Volksschule. (I: Diesterweg, A., Darstellung seines Lebens...).
- , Ur Vägvisare till bildning för tyska lärare. Övers. av K. Olofsson. Ped skr 13.
- , Über den allgemeinen Religionsunterricht. (I: Diesterweg, A., Darstellung seines Lebens...).

- Domkapitelskommitténs betänkande I. Stiftsstyrelsernas organisation. Sthlm 1919.
- Där folkskolan är bottenskola (anon.). SvL 1903 s. 930.
- Dörpfeldt, F. W., Der didaktische Materialismus. Gütersloh 1900.
- , Lärarebildning, lärarekall och lärarekår. (SAF:s småskrifter IV. Sthlm 1894).
- Eby, F. och Arrowood, C. F., The Development of Modern Education. N. Y. 1947.
- Ecklesiastikministerskifte (anon.). SvL 1906 s. 481.
- Ecklesiastikministerskifte (anon.). SvL 1914 s. 125.
- Ek, S., Den svenska folkvisan. Uddevalla 1924.
- Eklund, J. A., Erik Gustaf Geijer. Sthlm 1942.
- Elfte allm. sv. folkskoll.-mötet i Göteborg den 9, 10 och 11 aug. 1893. Utg.: Joh. Ohlander. Göteborg 1894.
- Elvander, N., Harald Hjärne och konservatismen. Uppsala 1961.
- Emigrationsutredningen. Betänkande. Sthlm 1913.
- Eneroth, O., Folkskolläraren E. G. Walker i Lötén, Ludgo. ÅSU 63.
- , Industrien och folkuppfostran. ÅSU 42—43.
- , Om barnets rätt att icke lida våld i religiöst-dogmatiskt hänseende. (I: Folkpedagogiska utlåtanden i urval av B. Rud. Hall. ÅSU 45—46).
- , Om det gamla skolsystemets faror. (I: Eneroths pedagogik. ÅSU 25).
- , Om folkskolan i Sverige I—IV. Sthlm 1863—69.
- , Om folkundervisningen i Sverige. (I: Framtiden — Tidskrift för fosterländsk odling. Utg.: Carl von Bergen. Sthlm 1868).
- , Trädgårdsodling och naturförsköningskonst I. Sthlm 1857.
- Eneroths pedagogik. Valda uttalanden jämte kortfattad biografi. ÅSU 25.
- Eneroths pedagogiska tankemiljö. Donators och hans förebilders idéer om människans förädling. Urkunder med kommentarer av B. Rud. Hall. ÅSU 42—43.
- En obligatorisk fortsättningsskola (anon.). SvL 1886 s. 297.
- Erslew, E., Lärobok i geografi för Sveriges folkskolor. Sthlm 1873.
- Evangelisches Gemeindeblatt für Rheinland und Westfalen. Krefeld 1894. Falu-Kuriren 1905.
- Fehr, F., Några tankar om kristendomsundervisningen i våra skolor. SvL 1891 s. 394.
- , Undervisning i kristendom i anslutning till Luthers lilla katekes. Sthlm 1894.
- Femtonde allm. sv. folkskoll.-mötet i Lund den 1—3 juli 1913. Utg.: F. Bjerken. Arlöv 1913.
- Festskrift til Overlærer J. Nicolaisen, Kristiania, paa 70-årsdagen den 18 dec. 1917. Kristiania 1917.
- Fichtes Reden an die deutsche Nation. Berlin 1912.
- Fineman, C. O., Anvisning till Folkscholors organisation och ledning efter Wexelundervisnings-Methoden. Sthlm 1830.

- Fjortonde allm. sv. folkskoll.-mötet i Gävle den 1, 2 och 3 juli 1908. Utg.: Joh. Lindholm. Gävle 1909.
- Folkbladet. Tidning för Sveriges arbetarklass 1898.
- Folkens historia genom tiderna V. Red.: H. Maiander. Sthlm 1939.
- Folkets uppfostran förr och nu (anon.). SvL 1885 s. 470.
- Folkskolan och privatskolan. Förtroendet till folkskolan växer (anon.). SvL 1888 s. 425.
- Folkskolans kunskapsresultat (anon.). SvL 1911 s. 997.
- Folkskolan som bottenkola (anon.). SvL 1894 s. 69; 1895 s. 500, 516 o. 527; 1908 s. 414; 1909 s. 685 o. 837.
- Folkskolans plats i vårt skolsystem (anon.). SvL 1883 s. 201 o. 1884 s. 4.
- Folkskolans Vän 1891—92.
- Folkskolestadgan med flera författningar rörande folkundervisningen. Sthlm 1874.
- Folkskolestadgan med flera författningar rörande folkundervisningen. Utg.: A. Th. Bruhn. Sthlm 1882.
- Folkskoletidskrift för Gefleborgs län 1880.
- Forhandlingerne ved det sjette nordiske Skolemøde i Kjöbenhavn 5—8 August 1890. Udg.: Mødets danske bestyrelse. Kbhvn 1891.
- Forum. Frisinnad veckotidskrift 1914—1915.
- Framtiden. Tidskrift för fosterländsk odling 1877.
- Franzén, J., Fridtjuv Berg. Några minnesord. Ped skr 86.
- , Historik över folkskoleinspektionen i Sverige. (I: Folkundervisningskommitténs betänkande III. Sthlm 1913).
- , Sveriges allmänna folkskollärförening 1880—1930. Sthlm 1930.
- Fredriksson, V., Sveriges första folkskollärförening. Sthlm 1938.
- Freeman, L., Med liberalismen i blodet. Sthlm 1958.
- Fridén, A., Fridtjuv Berg — kamraten. SvL 1916 s. 228.
- Fridholm, R., Folkriksdagarna 1893 och 1896. (Statsvetenskaplig Tidsskrift 1927).
- Fridtjuv Berg hädangången (anon.). SvL 1916 s. 150.
- Fridtjuv Berg. Några minnesblad. Sthlm 1916.
- Fridtjuv Bergs eftermäle (anon.). SvL 1916 s. 186.
- Fridtjuv Bergs griftefärd (anon.). SvL 1916 s. 166.
- Fridtjuv Bergs sextioårsdag. SvL 1911 s. 237.
- Fridtjuv Berg utnämnd till ecklesiastikminister (anon.). SvL 1905 s. 933.
- Fries, S. A., Fredrik Fehr. Sthlm 1896.
- Fryxell, A., Förslag till Enhet och Medborgerlighet i de allmänna Undervisnings-Verken. Sthlm 1823.
- , Försök att närmare bestämma frågorna om undervisningsverkens reform. ÅSU 18.
- Furuland, L., Statarna i litteraturen. Sthlm 1962.
- Föreningen, Tidskrift för Sveriges allmänna folkskollärförening. Andra häftet. Sthlm 1915.
- Förhandlingar vid Sveriges socialdemokratiska arbetarpartis sjätte kongress i Stockholm 1905. Sthlm 1905.

- Gammaldags penalism vid läroverken. Primärkällor och skildringar, utg. av B. Rud. Hall. ÅSU 34.
- Gardell, C. J., Fridtjuv Berg såsom seminarist. ÅSU 63.
- G. B-n (sign.), En stadsfullmäktigedebatt om folkskolan såsom bottenkola. SvL 1906 s. 1112.
- Geijer, E. G., Samlade skrifter I, III o. VII. Red. av J. Landquist 1923 ff.
- , Familjebrev. Saml. skr. VII.
- , Minnen. Saml. skr. VII.
- , Människans historia. (I: Kjellén 1947).
- , Några anmärkningar om uppfostran och undervisning. Saml. skr. III.
- , Också ett ord över tidens religiösa fråga. (I: Kjellén 1947).
- , Om det offentliga läroverket. Saml. skr. I.
- , Om sann och falsk upplysning med avseende på religionen. Saml. skr. I.
- , Program och tal vid magisterpromotionen i Uppsala 1836. Saml. skr. VII.
- , Rec. av Tal vid invigning af nya Katedral-Skolehuset i Upsala d. 21 Okt. 1837 af J. O. Wallin. ÅSU 20.
- , Svar på Svenska Akademiens prisfråga angående inbillningsgåvan m. m. Saml. skr. I.
- Geijer, R., Studier i pedagogikens historia I. Lund 1907.
- Gerdner, G., Branting och liberalerna. (Upsala Nya Tidning 23/11 1960).
- Gerelius, J. A., Det brittiska eller lancasterska uppfostringsväsendet. Sthlm 1820.
- Granskning af Läroböcker för Folkskolan jemte Grundsatser för deras uppställning. Sthlm 1887.
- Grauers, S., Anna Sandström (1854—1931). En svensk reformpedagog. ÅSU 104.
- , Pedagogiska sällskapet i Sthlm 1892—1942. (Skola och samhälle 1943).
- Grove, C., Friskolerne paa Landet. ÅSU 47—48.
- Grundtvig, N. F. S., Nordens Mythologi. Sthlm 1839.
- Gårdlund, T., Industrialismens samhälle. Sthlm 1942.
- Gödecke, P. A., I frågan om ny Läsebok för folkskolan. (Ny svensk tidsskrift 1890).
- Göteborgs Aftonblad 1905.
- Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning 1873 o. 1893.
- Göteborgs-Posten 1883, 1900 o. 1905.
- Haeckel, E., Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des Menschen. Leipzig 1874.
- Hagstedt, L., Försök till praktisk handledning i vexelundervisningen. Göteborg 1821.
- Hall, B. Rud., Carl Grove och Olof Eneroth om *fria* folkskolor och *fria* folkhögskolor. ÅSU 47—48, extra bil.
- , Grafiska konturer till organisationen i läroverksstadgarna 1561—1693, 1807—1905. ÅSU 74.

- , Katekeser av och efter Luther. ÅSU 74.
 —, Pennialism och prygelpedagogik. ÅSU 74.
 —, Svensk och utländsk litteratur i pedagogik, psykologi och etik. Ped skr 64 o. 69.
 —, Vår tidigaste katekesundervisning och kunskapskontroll. ÅSU 74.
 Hallgren, J. A., Försök till en kortfattad öfversigt af Den svenska Elementarundervisningens Historia. Sthlm 1877.
 Hallström, A., Det föreslagna latinsgymnasiet. Pedag. Tidskr. 1902 s. 126.
 Handlingar rörande Sveriges historia. Serie II: 2. Kyrko-Ordningar före 1686. Sthlm 1872.
 Handlingar vid frikyrkokonferensen 1905. Sthlm 1905.
 H. D. [Harald Dahlgren], Ett bidrag till skolfrågan. Kunna våra allmänna läroverk allt fortfarande vara i saknad af en verklig avslutningsklass på skolans mellanstadium? (Svensk Tidskrift 1894).
 Heckscher, E. F., Industriens historiska förutsättningar och allmänna karaktär. (I: Sveriges industri. Översikt utg. av Sveriges industriförbund. Sthlm 1936).
 —, Merkantilismen II. Sthlm 1931.
 Heckscher, G., Svensk konservatism före representationsreformen I. Uppsala o. Sthlm 1939.
 Hedén, E., Den klassiska bildningen i nutidens Sverige. (I: Ord och bild 1920).
 (Hedin, S. A.), Hvad folket väntar af den nya representationen. Sthlm 1868.
 Hedin, S. A., Om latin-herraväldet. Sthlm 1883.
 Hedlund, S. A., Till undervisningsfrågan. Göteborg 1868.
 Henningsson, B., Geijer som historiker. Uppsala 1961.
 Herbart, J. F., Pädagogische Schriften I. Herausgeg. v. O. Willmann. Leipzig 1875.
 Hernlund, H., Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia I o. I B. Sthlm 1882 o. 1892.
 Hertzberg, N., Indberetning om nogle Lærerseminarier i fremmede Lande fra en Rejse i 1866 og 1867. (I: Norske Universitets- og Skole-Annaler).
 Hessler, A., Geijer som politiker I—II. Uppsala 1937 o. 1947.
 Heubaus, A., J. Heinr. Pestalozzi. Berlin 1920.
 Hildebrand, B., Torsten Rudenschöld. (Personhist. tidskr. 1938).
 Holck, A., Sociala förhållanden under nittonde århundradet. (I: Det nittonde århundradet XI. Sthlm 1924).
 Hollander, A. G., Svenska undervisningsväsendets historia. Uppsala 1884.
 Holm, C., Fridtjuf Bergs otryckta handlingar i Riksarkivet. (Pedagogisk Tidskrift 1962, häfte 5—6).
 Holmberg, J. J., Grunddragen af den svenska folkundervisningens historia. Sthlm 1853.
 Holmberg, N., Medelklassen och proletariatet. Lund 1934.
 Holmberg, O., Viktor Rydbergs lyrik. Sthlm 1935.

- Humble, J., Hvad sagan är för barnåldern. Halmstad 1885.
 —, Vår tids ungdomsläsning. Sthlm 1871.
 Hundraårafest till minne af Johan Henrik Pestalozzi, firad i Stockholm den 12 januari 1846. Utg. af P. E. Swedbom. Sthlm 1846.
 Husén, T., Anders Berg under folkskolans pionjärår. Ped skr 205.
 —, Fridtjuf Berg. Folkskollärarkåren och stavningsreformerna. Ped skr 192.
 —, Fridtjuf Berg och enhetskolan. Ped skr 199.
 Hyllningsfest för Fridtjuf Berg (anon.). SvL 1901 s. 210.
 Höffding, H., Ledande tankar under det nittonde århundradet. (I: Det nittonde århundradet III. Sthlm 1921).
 —, Om grundlaget för den humane Ethik. Kbhvn 1876.
 —, Personlighetsprincipen i filosofien. Sthlm 1911.
 —, Psykologi. Kbhvn 1911.
 —, Ethik. Leipzig 1888.
 Högre folkskolan kan och bör få en betydelsefull framtid. (anon.). SvL 1902 s. 267.
 Jansson, A., Frihetskamp och enhetsrörelser 1848—1860. (I: Folkens historia genom tiderna V).
 Jägerskiöld, S., Från prästskola till enhetskola. Uppsala 1959.
 (Järta, H.), Om Sveriges Läroverk. Uppsala 1832.
 Junius (J. A. Hallgren), Några bref om det allmänna skolväsendet i Sverige. Göteborg 1897.
 Kaper, E., Den daglige undervisnings form. Kbhvn 1903.
 Karlman, N., Per Adam Siljeström, Några biografiska notiser. (Kalmar nations skriftserie XIV. Uppsala 1937).
 Karlstads-Tidningen 1905.
 K[astma]n, C., Ett och annat från folkskolans område. (Tidskrift för folkundervisningen 1906).
 K[astma]n, C., Öfversigt af den svenska folkskolans utveckling sedan 1842. (Pedagogisk Tidskrift 1880).
 Kihlberg, L., Karl Staaff. Sthlm 1962—63.
 Kjellén, A., Den levande Geijer. Ett pressurval belysande den andliga linjen i Geijers författarskap. Sthlm 1947.
 Kongl. Maj:ts förnyade Nådiga Reglemente för Folkskollärare-Seminarier i Riket 1865. Svensk författningssamling 1865 nr 84.
 Kongl. Maj:ts förnyade nådiga stadga angående folkundervisningen i riket 1882. ÅSU 13.
 Kongl. Maj:ts Nådiga Kungörelse angående Folkskolelärare-seminarierna i riket den 22 april 1864. Sv. förf.saml. 1864, nr 27.
 Kongl. Maj:ts Nådiga stadga angående Folk-undervisningen i Riket den 18 juni 1842. ÅSU 13.
 Kongl. Maj:ts nådiga Reglemente för Folkskolelärare-Seminarier i Riket 1862. ÅSU 41.
 Köpings-Posten 1905.

- Lagerstedt, N. G. W., De allmänna läroverkens mål enligt gällande stadga och äldre skolordningar. Verdandi 1914. Sthlm 1915.
- , Svenska uppfostringsväsendets historia. Sthlm 1938.
- Landberg, Gustava, Fridtjuv Berg och småskolan. SvL 1916 s. 229.
- Landberg, Georg, Historia. Sthlm 1954.
- Landquist, J., Erik Gustaf Geijer. Sthlm 1924.
- , Geijer. En levnadsteckning. Sthlm 1954.
- , Folkskolans första årtionden. (I: Svenska folkskolans märkesmän).
- , Pedagogiska tankar hos Geijer. Geijerstudier I. Utg. av Geijersamfundet. Sthlm 1951.
- , Skolformer och universitetsliv. (I: Svenska folket genom tiderna X).
- , Skolbildning och högskolebildning. (I: Svenska folket genom tiderna VIII).
- Lange, B., Christoffer Isak Heurlin som politiker. Lund 1948.
- Larsson, A. G., Några minnen och intryck från ett fyrtiofemårigt arbete i folkskolans tjänst. (Stencilerad uppsats i förf:s ägo).
- Lay, W. A., Experimentelle Didaktik I. Wiesbaden 1903.
- Legouvé, E., Det nittonde århundradets fäder och söner. Sthlm 1869.
- Lessel, A. L., Enighet och god anda inom lärarekåren. SvL 1916 s. 209.
- Ligthart, J., Om uppfostran. Sthlm 1940.
- Lind, C., Lärobok i geografi för folkskolan. Sthlm 1881.
- Linder, G., Våra barns fria läsning. Sthlm 1916.
- , Våra barns nöjesläsning. Sthlm 1902.
- Lindgren, J., Fackföreningsrörelsens genombrottsår. (I: Svenska folket genom tiderna X).
- Linge, K., Stockholms folkskolors organisation och förvaltning åren 1842—1861. Sthlm 1914.
- Lundahl, N., Adolf Gotthard Noreen. SvL 1893 s. 423.
- Lundell, J. A., Om organiskt samband mellan folkskolan och den högre skolan. (Sjunde nordiska skolmötet 1895).
- , Om rättstafningsfrågan. Sthlm 1886.
- Lundgren, F., Katekesens vanrykte. Sthlm 1890.
- Luther, M., Om den trålbundna viljan. Uppsala 1925.
- Lyttkens, I. A. och Wulff, F. A., Bort med stumma tecken! Norrköping 1898.
- Läroverkskommitténs utlåtande och förslag angående organisationen af rikets allmänna läroverk 1884. Sthlm 1884.
- Läroverkslärarna och bottenskolan (anon.). SvL 1909 s. 391.
- Läroverksreformen och folkskolan (anon.). SvL 1898 s. 263.
- Läsebok för folkskolans högre klasser I. Utg.: H. Schüek o. N. Lundahl. Lund 1924.
- Löfberg, D., Det nationalekonomiska motivet i svensk pedagogik under 1700-talet. Uppsala 1949.
- , Våra bildningsmål. (Skola och samhälle 1954 nr 4).
- Magnusson, G. G., Socialdemokratien i Sverige. Sthlm 1920—24.

- Marc-Wogau, K., Kritiska studier i socialfilosofi och etik. Uppsala 1939.
- Marin, O. U., Om folkuppfostran. Särtryck ur ÅSU 106. Nytryck 1963 med introduktion av S. Marin. Lund 1963.
- Martig, E., Åskådningspsykologi med tillämpning på uppfostran. Lund 1898—99.
- Matrikel öfver Sveriges folkskollärare. Utg.: F. Borgh. Norrköping 1889.
- Mazér, Th., Kristendomsämnnets ställning vid våra läroverk enligt "ytt-rande i läroverksfrågan" af den 20 juni 1899. (Kyrklig tidskrift 1900. Häfte 4 o. 5).
- Melander, E., Etisk fostran. ÅSU 109.
- Meumann, E., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik II. Leipzig 1913.
- Mill, J. S., On Liberty. London 1867.
- , Om friheten. Sthlm 1881.
- , The Subjection of women. London 1869.
- , Three Essays on Religion. London 1874.
- , Utilitarism. Sthlm 1885.
- Minderårigas förvärvsarbete. Danmark åter före (anon.). SvL 1902 s. 474.
- Minnesskrift tillägnad Fridtjuv Berg på 60-årsdagen 20/3 1911. Sthlm 1911.
- Montgomery, A., Industrialismens genombrott i Sverige. Sthlm 1947.
- , Svensk socialpolitik under 1800-talet. Sthlm 1934.
- National-Tidningen 1893.
- Nelander, M., En ny historisk lärobok för folkskolan. SvL 1890 s. 305.
- , Hvad bör förstås med en "praktisk" folkskoleundervisning. (Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet i Sthlm 1888).
- , (Rec. av) Berg, F., Lärobok i Sveriges historia för barndomsskolor. SvL 1890 s. 305.
- , Sommarkursernas betydelse för folkskollärarkåren och folkbildningen. SvL 1893 s. 423.
- Nft (sign.), Kort redogörelse för Kungl. Maj:ts proposition i läroverksfrågan till 1904 års riksdag. (Pedagogisk Tidskrift 1904 s. 49).
- , Kort redogörelse för läroverkskommitténs den 8 dec. 1902 afgifna betänkande. (Pedagogisk Tidskrift 1902 s. 401. Sthlm 1902).
- , Kort redogörelse för viktigare ändringar i läroverksstadgan. Pedagogisk Tidskrift 1905 s. 97.
- Nordlund, K., Om begreppet "enhetsskola". Verdandi 1914.
- Nordström, J., Folkskolelitteratur. (Svensk literaturtidskrift 1869).
- Nordström, N. J., Samvetsfrihetens princip och konsekvenser. (I: Frikyrkomötet 1924. Sthlm 1924).
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1878. Sthlm 1878.
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1889. Sthlm 1889.
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1900. Sthlm 1900.

- Norrköpings Tidningar 1867.
 Norske Universitets- og Skole-Annaler. Tredie Række. IX. Christiania 1868.
 Ny Tid 1905.
 Nya Dagligt Allehanda 1905.
 Nya Wermlands-Tidningen 1943.
 Nya Wexjö-Bladet 1905.
 Nyblom, H., Det var en gång. Sthlm 1897.
 Nygren, A., Etiska grundfrågor. Uppsala 1926.
 —, Religiositet och kristendom. Sthlm 1926.
 Nylund, S., Fridtjuv Berg som SAF:s sekreterare. SvL 1916 s. 209.
 —, Vår folkskola. Sthlm 1924.
 Ny svensk tidskrift 1890.
 Ohlander, J., Göteborgs folkskoleväsen i gamla dagar och i våra. Göteborg 1923.
 Olofsson, K., Mannheimersystemet. Lund 1905.
 Olsson, J., Anders Berg, överlärare i Finspong. ÅSU 63.
 (Oscar), Om folkskolor. ÅSU 20.
 Palme, S. U., Stånd och klasser i forna dagars Sverige. Sthlm 1947.
 Paulsen, F., Det tyska undervisningsväsendet i dess historiska utveckling I—II. Ped skr 48 o. 50.
 Paulsson, P., Historik öfver folkundervisningen i Sverige. Sthlm 1866.
 Pedagogiska skrifter. Utg.: Sveriges allmänna folkskollärafförenings litteratursällskap. Lund 1898 ff.
 Pedagogisk forskning. Nordisk tidsskrift for pedagogikk. Oslo 1958.
 Pedagogisk Tidskrift 1890 ff.
 Petersson, E., Kring utgestaltningen av August Bondesons "John Chronschough". ÅSU 54—55.
 Petrén, A., Grunddragen av sinnesslövårdens utveckling i Sverige. Mariestad 1916.
 Pestalozzi, J. H., Ausgewählte Werke III. Herausgegeben von F. Mann. Langensalza 1894.
 —, Die Abendstunde eines Einsiedlers. (I: J. H. Pestalozzis Ausgewählte Werke III).
 —, Lienhard und Gertrud. Ein Versuch die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen. Zürich u. Leipzig 1790—92.
 —, Enslingens aftenstund. Ped skr 17.
 —, Rede an mein Haus. (I: J. H. Pestalozzis ausgewählte Werke III).
 —, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. (I: Philipp Reclam's Universal-Bibliothek. Leipzig u. ä.)
 Pingel, V., Om Hovedmanglerne ved den lærde Skole. Kbhvn 1878.
 Pleijel, H., Bibeln i svenskt fromhetsliv. Malmö 1941.
 Privatskolans plats i vårt skolsystem (anon.). SvL 1906 s. 307.
 Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok. Sthlm 1943.
 Rein, W., Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik I—II. Langensalza 1903—04.

- , Grunddragen af pedagogiken. Ped skr 18.
 Rendahl, V., Stockholms folkskolors centrala förvaltning 1862—1958. Särtryck ur Stockholms stads arkivnämnds verksamhetsberättelse för år 1962. Sthlm 1964.
 Richardson, G., Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala mot-sättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet. Göteborg 1963.
 Riksdagens protokoll 1815, 1828—1829, 1834—1835, 1840—1841, 1867, 1884, 1891—1915.
 Rodhe, B. C., Läro- och Läsebok för Barn i Hemmet och småskolan. Lund 1869.
 Rodhe, E., Den religiösa liberalismen. Sthlm 1935.
 —, Svenska kyrkan omkring sekelskiftet. Uppsala 1930.
 Rousseau, J. J., Emil eller Om uppfostran I—II. Uppsala 1912.
 Rudenschöld, T., Den svenska folkskolans praktiska ordnande. Ped skr 96.
 —, Några tankar om folkskolan. Ped skr 96.
 —, Tankar om folkskolan. Ped skr 96.
 —, Tankar om ståndscirkulation. Sthlm 1845.
 —, Tankar om ståndscirkulationens verkställighet. Sthlm 1846.
 —, Tankar om vår tids samhällsfrågor. Ped skr 92.
 Russell, B., Västerlandets filosofi. Sthlm 1948.
 Rydberg, V., Den siste atenaren. Sthlm 1928.
 —, De vandrande djäknarne. Sthlm 1920.
 —, Dikter. Sthlm 1920.
 —, Huru kan Sverige bevara sin självständighet. Sthlm 1921.
 Rääf, L. F., Samlingar och anteckningar till en beskrifning öfver Ydre härad i Östergöthland IV. Örebro 1865.
 Sahlin, E., Den svenska enhetsskolan inför den preussiska undervisningskommissionen. Pedagogisk Tidskrift 1891.
 S. A. Kinbergs dagbok. Anteckningar från seminarie- och lärarår i Göteborg 1864—1868. Redigerade och kommenterade av Olof Em. Olsson. ÅSU 105.
 Salmonsens konversationslexikon. Kbhvn 1915 ff.
 Salomon, O., I pedagogiska frågor. Spridda uppsatser. Göteborg 1905.
 Salqvist, B., Anders Berg — en folkskolans storman. (Vår kyrka 1942 nr 23).
 —, Folkskolans kristendomsundervisning med särskild hänsyn till 1919 års undervisningsplan. Göteborg 1947.
 —, Thorsten Rudenschöld, "den svenska folkskolans grundläggare". Ped skr 159—160.
 —, Thorsten Rudenschöld och Fridtjuv Berg. (Skola och samhälle. Tidsskrift för uppfostran och undervisning. Utg.: L. Gottfr. Sjöholm. Sthlm 1942).
 Samlaren 1942—46. Utg.: Svenska litteratursällskapet.
 Sandström, A., Folkskolläraren, Statsrådet Fridtjuv Berg, Stockholm. ÅSU 63.

- , Fridtjuv Berg död. Verdandi 1916.
- , Fördelarna af en typisk framställning vid geografiundervisningen. (Sjunde Nordiska skolmötet 1895).
- , Grundtvig, Nordens störste folkuppfostrare och den danska folkhögskolan. Verdandi 1897.
- , Historieundervisningens betydelse i intellektuellt och moraliskt avseende. (Forhandlingerne vid det sjette nordiske Møde i Kjöbenhavn 1890).
- , Ludvig Schröder. Några minnesord. Verdandi 1908.
- , Om den muntliga framställningens betydelse. (Andra privata nordiska skolmötet 1898).
- , Otto Salomon död. Verdandi 1907.
- , Pestalozzi som experimenterande och uppfinnande pedagog. Verdandi 1896.
- , Pestalozzi som praktisk uppfostrare. Verdandi 1898.
- , Överläraren, sedan Undervisningsrådet A. Dalin, Huskvarna. ÅSU 63.
- Schéele, F. v., Om examensväsen och läxläsning. (I: Skolproblem på dagordningen).
- , Några nutida strävanden inom skolundervisningen. SvL 1913.
- Schmidt, K., Geschichte der Pädagogik. Cöthen 1867.
- Schwartz, E., Skolreformen. Pedagogisk Tidskrift 1904 s. 193.
- Schück, H. o. Warburg, K., Illustrerad svensk litteraturhistoria VII. Sthlm 1932.
- S-dt (sign.), S. A. Hedlund och folkskolestadgan. SvL 1900 s. 695.
- Seminariekommitténs män (anon.). SvL 1906 s. 670.
- Seminariestadga 1865. (Ped. källskr. XII. Seminarierna. ÅSU s. 99).
- Sickinge, A., Der Unterrichtsbetrieb in grossen Volksschulkörpern. Mannheim 1904.
- , Mannheimersystemet i sin nuvarande gestaltning. Övers. af T. Bjerkén. Lund 1905.
- , Organisation grosser Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Mannheim 1904.
- Siljeström, P. A., Bref i blandade ämnen. Kalmar 1844.
- , Folkbildningen. Något om emigrationen samt ett ord till herrskapsklassen. (Dagens häfder 1853—1854).
- , Handlingar och skrifter rörande undervisningsväsendet. Norrköping 1884.
- , Kristendomen enligt Kristus. Sthlm 1871.
- , Lärjungen eller om individualitetens betydelse för uppfostran. (I: Siljeström, Smärre skrifter rörande uppfostran och undervisning).
- , Läsebok vid de första innanläsningsöfningarna i skolan och hemmet. Sthlm 1885.
- , Om utsigterna och hindren för en högre folkskolebildning. (Framtiden 1877).
- , Resa i Förenta staterna. Sthlm 1852.
- , Smärre skrifter rörande uppfostran och undervisning. Sthlm 1884.

- , Tankar om uppfostran. Sthlm 1869.
- Siljeströms promemoria av 1858. (I: Ohlander 1923).
- Silverstolpe, G. A., Ideer om Uppfostrings-verkets förhållande till Staten. ÅSU 18.
- Sjunde nordiska skolmötet i Stockholm den 6, 7 och 8 aug. 1895. Utg.: C. Falk. Sthlm 1896.
- Sjöholm, L. G., Att bli undervisad. Ped skr 231.
- , Folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg 1843—1956. Göteborg 1957.
- Sjöstedt, C. E. o. Sjöstrand, W., Skola och undervisning i Sverige och andra länder. Sthlm 1962.
- Sjöstrand, W., Den formella bildningens och medövningens (den allmänna formella bildningens) problem I. Uppsala 1945.
- , Målsättningarna och den spontana mognaden. (Pedagogisk forskning 1958. Häfte 2).
- , Pedagogikens historia I, II o. III: 1. Malmö 1954, 1958 o. 1961.
- , Tegnérns uppfattning om läroverk och folkskola. (Pedagogisk Tidskrift 1964, häfte 4).
- , Torsten Rudenschöld och småskolan. (Svenska Dagbladet 6/8 1964).
- Skola och samhälle. Tidskrift för uppfostran och undervisning. Utg.: L. G. Sjöholm. Sthlm 1942 f.
- Skolbibliotek och folkbibliotek. En skrifvelse från centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraryörening. SvL 1903 s. 811.
- Skolproblem hemma och ute. Festskrift till L. G. Sjöholm den 4 april 1952. Göteborg 1952.
- Skolproblem på dagordningen. Föredrag, anföranden, uppsatser samlade och utgifna genom centralstyrelsen för föreningen af lärarinnor och lärare vid Sveriges högre flickskolor och samskolor. Sthlm 1905.
- Skol- och folkbibliotek (anon.). SvL 1904 s. 694.
- Skolvännen. Utg.: Medlemmar i Göteborgs skollärare-förening. Göteborg 1866 o. 1869.
- S. N. (sign.), (Rec. av) F. Berg, Stockholm och dess omgivningar. SvL 1901 s. 170.
- Social-Demokraten 1885—1888.
- Social Tidskrift 1914.
- Spencer, H., Education: intellectual, moral, and physical. London & Edinburgh 1891.
- , Inledning till samhällsläran I—II. Sthlm 1880—81.
- , Uppfostran i intellektuellt, moraliskt och fysiskt afseende. Sthlm 1890.
- Spångberg, V., Adolf Hedin i liv och gärning. Uppsala 1925.
- , Liberalismen i svensk politik I—II. (Studentföreningen Verdandis småskrifter 310—311. Sthlm 1927).
- Staaft, K., Det demokratiska statskicket. Sthlm 1917.
- Stadga för Stockholms Folkskolor. Sthlm 1880.

- Starbäck, C. G., Försök till Lärobok. Svensk Historia för folkskolor och nybegynnare. Norrköping 1885.
- Starcke, C. N., Vetenskapen och kulturutvecklingen under nittonde århundradet. (I: Det nittonde århundradet VIII. Sthlm 1925).
- Stockholms stads bokauktionskammars katalog nr 33. 1921—22. Sthlm 1921.
- Svanberg, V., Medelklassrealism. (Samlaren 1942—46).
- Svea [illustr. kalender] 1895.
- Svedelius, C., Några önskvärda förändringar i vår gällande skolstadga. (Pedagogisk Tidskrift 1900 s. 428).
- Svenska Dagbladet 1888—1890 o. 1904.
- Svenska folket genom tiderna VIII o. X. Red.: E. Wrangel. Malmö 1939.
- Svenska Folk-sagor och äfventyr I, samlade och utgifna av G. O. Hyllén-Cavallius o. G. Stephens. Sthlm 1844.
- Svenska folkskolans historia. Utg.: Centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskollärförening under redaktion av V. Fredriksson.
- II. Aquilonius, K., Det svenska folkundervisningsväsendet 1809—1860. Sthlm 1942.
- III. Sörensen, A., Det svenska folkundervisningsväsendet 1860—1900. Sthlm 1942.
- IV. Bruce, N. O., Det svenska folkundervisningsväsendet 1900—1920. Sthlm 1940.
- Svenska folkskolans märkesmän. Utg.: A. Gierow. Lund 1942.
- Svensk folkskoletidning 1880.
- Svensk Författnings-Samling 1862, 1865 o. 1905.
- Svensk Läraretidning 1881—1916.
- Svensk Tidskrift 1894. Utg.: F. von Schéele. Uppsala 1895.
- Svensk Uppslagsbok. Första uppl. Lund o. Malmö 1929 ff.
- Svenskt biografiskt lexikon. Sthlm 1917 ff.
- Svensson, P. R., Berättelse om Bell-Lancasterska Undervisningssätten. Sthlm 1819.
- , Praktisk Handledning för Vexelundervisningen i Folkskolan. Sthlm 1823.
- Sveriges allmänna folkskolestadgar 1842—1921. Utg.: B. Rud. Hall. ÅSU 13.
- Sveriges allmänna folkskolläreförening:^{*}
1. Meddelanden från centralstyrelsen. Sthlm 1880—1888.
 2. Årsskrift utgifven av centralstyrelsen. Sthlm 1889—1903. (Red. t. o. m. 1898 av F. Berg.)
 3. Föreningen, tidskrift för Sveriges allmänna folkskolläreförening. Sthlm 1903 ff.
- Sveriges industri. Översikt utg. av Sveriges industriförbund. Sthlm 1936.

* SAF:s protokoll och kommittéhandlingar finns i SAF:s arkiv, Hantverkar-gatan 34, Stockholm.

- Sånger och visor för hemmet och skolan. Samlade och utgifna af Olof Eneroth. Sthlm 1871.
- Söderberg, J. G., Adolf Fredriks skola, D:r Meijerberg och "Mariakriget" i Stockholm. ÅSU 38.
- , Fridtjuv Berg 1857—20 mars—1901. SvL 1901 s. 193.
- Söderblom, N., "Det nittonde århundradet". (I: Tal och skrifter III. Sthlm 1933).
- Sörensen, A., Væxelundervisningssällskapets normalskola och folkskoleseminariet i Stockholm 1880—1930. Sthlm 1930.
- T. (sign.), Anders Berg, överlärare i Finspong. ÅSU 63.
- Tarschys, K., "Svenska språket och litteraturen". Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor. Sthlm 1955.
- Tennman, M., En episod. SvL 1916 s. 229.
- Thermænius, E., Demokratiens genombrott. (I: Svenska folket genom tiderna X. Malmö 1939).
- Thunander, G., Fattigskola-medborgarskola. Studier i den svenska folkskolans historia med särskild hänsyn till Malmö. Malmö 1946.
- Thörnberg, E. H., Samhällsklasser och politiska partier i Sverige. Sthlm 1917.
- Tidiga enhetsskoletankar. Kommenterade av B. Rud. Hall. ÅSU 18, 20 o. 32.
- Tidning för folkskolan 1866.
- Tidskrift för folkundervisningen. Sthlm 1882 ff. Utg.: Ch. Anjou, C. Kastman m. fl.
- Till skolfrågans belysning (anon.). SvL 1883 s. 221.
- Tingsten, H., Demokratiens problem. Sthlm 1961.
- , Den svenska socialdemokratiens idéutveckling II. Sthlm 1941.
- Tionde allm. sv. folkskoll.-mötet i Stockholm den 8, 9 och 10 Augusti 1888. Utg.: F. Berg. Sthlm 1889.
- Tionde nordiska skolmötet i Stockholm den 9, 10, 11 och 12 aug. 1910. Utg.: A. Jonsson. Sthlm 1914.
- Tolfta allm. sv. folkskoll.-mötet i Norrköping den 10, 11 och 12 aug. 1898. Utg.: J. Cederberg. Norrköping 1899.
- Topelius, Z., Läsning för barn I—II. Sthlm 1865.
- Torpson, N., Svenska folkundervisningens utveckling från reformationen till 1842. Sthlm 1888.
- Trettonde allm. sv. folkskoll.-mötet i Stockholm den 1, 2 och 3 juli 1903. Utg.: F. Berg. Sthlm 1903.
- Uffe (Anna Sandström), En plan för framtidens skola. Verdandi 1886.
- , Folkskolans läsebok och modersmålet som huvudämne. Verdandi 1886.
- , Folkskolekurser, pluggläsning och minnesodling. Verdandi 1888.
- , Geografiska kurser. Verdandi 1888.
- , Gifva våra flickskolor berättigade anledningar till missnöje. (Tidskrift för hemmet 1880).
- , Minnen och intryck från 1885 års Nordiska skolmöte i Kristiania. Verdandi 1885.

- , Realism i undervisningen. Sthlm 1882.
 Underdånigt betänkande med förslag till lag angående organisation af stiftsstyrelse m. m. afg. den 31 dec. 1906. Sthlm 1907.
 Underdånigt betänkande och förslag till ordnande af Andesvagas Undervisning afg. i mars 1894. Sthlm 1894.
 Undersökning af Sveriges högre flickskolor. Underdånigt utlåtande afg. den 19 jan. 1888. Sthlm 1888.
 Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919. Sthlm 1919.
 Upsala Nya Tidning 1905 o. 1912.
 Ur Växjö stifts folkundervisnings historia 1795—1865. Acta och skildringar rörande Tegnér, G. Adlerbeth, J. Lagergren, J. Rydeman m. fl. Meddelade av bl. a. K. A. Hultkvist, B. Rud. Hall och L. Rydeman. ÅSU 14.
 Valda aktstycken till svenska undervisningsväsendets historia. Utg.: B. Rud. Hall. Sthlm 1912.
 Walli, G., Fridtjuv Berg och Göteborgs folkskoleseminarium. (I: Skolproblem hemma och ute. Festskrift till L. G. Sjöholm. Göteborg 1952).
 Wallin, J. O., Tal vid invigning af Nya Katedral-Skolehuset i Upsala den 21 okt. 1837. ÅSU 20.
 Wallner, J., Folkskolans organisation och förvaltning i Sverige under perioden 1842—1861. Lund 1938.
 Warne, A., Om tilkomsten av vår första folkskolestadga. ÅSU 103.
 Veckoblad för folkundervisningen 1878 ff.
 Vensterkandidaternas program vid riksdagsmannavalet i Stockholm 1886. Utg.: B. Lundqvist. Sthlm 1886.
 Verdandi genom femtio år. Ur den svenska radikalismens historia. Sthlm 1932.
 Verdandi. Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner i hem och skola. Utg.: "Uffe" o. Lars Hökerberg. Sthlm 1883 ff.
 Vesternorrlands Allehanda 1905.
 Westin, G., De religiösa folkväckelsernas uppkomst i vårt land. (I: Svenska folkkrörelser II. Sthlm 1937).
 Westling, G., Hufvuddragen af den svenska folkundervisningens historia. Sthlm 1900.
 —, Svenska folkskolan efter år 1842. Sthlm 1911.
 Wiberg, A., Bidrag till Gustaf Ruders biografi. ÅSU 66.
 —, Carl Ulric Broocman. Bidrag till en biografi. ÅSU 77—78.
 —, En nyfunnen Geijer-upsats. (Nya Wermlands-Tidningen 17/3 1943).
 —, Från Thorsten Rudenschölds studieår. Lund 1964.
 —, Lärarutbildning. En historisk återblick. (Pedagogisk Tidskrift 1962, häfte 5—6).
 —, Pehr Olof Emanuel Eneroth. (Särtryck ur Svenskt biografiskt lexikon).
 —, Sveriges allmänna folkskollärareförenings litteratursällskap. Återblick på en 60-årig verksamhet. Ped skr 222.

- , Till skolslödjens förhistoria. Några utvecklingslinjer i svensk arbetspedagogik intill 1877 I. Tiden intill 1861. ÅSU 56—57.
 Virdestam, G., Från gamla skolhus och lärarehem I. Uppsala 1934.
 Wittrock, U., Ellen Keys väg från kristendom till livstro. Sthlm 1953.
 Wolgast, H., Das Elend unserer Jugendliteratur. Leipzig u. Berlin 1905.
 Vor ungdom. Tidskrift for opdragelse og undervisning. Udg.: J. Pio, H. Trier og P. Voss. Kbhvn 1880.
 Voss, P., Forslag til oprettelse af en offentlig høiskole for folkskolelæreres videre uddannelse. (Vor ungdom 1880).
 Våra minderåriga industriarbetare. (anon.). SvL 1903 s. 78.
 Vår praktiska bildningslinje (anon.). SvL 1902 s. 491.
 Vårt Land 1905 o. 1907.
 Växjö stifts 16:e folkskoll.-möte i Jönköping 26—28 juni 1907. Utg.: G. Stagnér. Jönköping 1908.
 Ziegler, T., Pedagogikens historia. Lund 1900.
 Ziehen, Th., Barnets idéassociation. Ped skr 15.
 —,Handledning i fysiologisk psykologi. Ped skr 14.
 Zweigbergk, O. v., Studentföreningen Verdandi 1882—92. Uppsala 1892.
 Årsböcker i svensk undervisningshistoria 1921 ff. Utg.: B. Rud. Hall (vol. 1—76) o. A. Wiberg (vol. 77 ff.).
 Åsbrink, E., Studier i den svenska kyrkans syn på kvinnans ställning i samhället åren 1809—1866. Uppsala 1962.
 Öman, I., Karl Staaffs första ministär. Norrköping 1923.
 Öfverbyggnader på folkskolan i skilda land (anon.). SvL 1893 s. 102.

FÖRKORTNINGAR

AB	Anders Berg
AK	Andra kammaren(s protokoll)
BK	Fridtjuv Bergs brevkopieböcker
FB	Fridtjuv Berg
(FB)	Osignerad artikel av Fridtjuv Berg
FK	Första kammaren(s protokoll)
MAK	Motion i andra kammaren
MFK	Motion i första kammaren
Ped skr	Pedagogiska skrifter
RA	Riksarkivet
SAF	Sveriges allmänna folkskollärförening
SFH	Svenska folkskolans historia
SvL	Svensk Läraretidning
ÅSU	Årsböcker i Svensk undervisningshistoria. (Hänvisningarna dit avser årsvolym)

Boktitlar har i notapparaten ofta angivits i förkortad form.

PERSONREGISTER

- Adelswård, J. K. 429.
 Agardh, C. A. 172, 209 f, 355, 397 f, 430 f, 467.
 Ahlman, G. R. 430.
 Almén, A. M. 349.
 Almquist, C. J. L. 173, 209.
 Almquist, S. 344, 358.
 Ambrosius, J. M. 296.
 Andersen, H. C. 330.
 Andersson, F. 220 f.
 Andersson, J. 57, 210.
 Anjou, C. L. 248, 250.
 Arnoldson, K. P. 133.
 Arrhenius, S. 20.
 Arvesen, O. 54, 66, 71.
 Asker, F. 429.
 Axell, S. 365.
- Basedow, J. B. 377.
 Beckman, E. 122.
 Beneke, F. E. 33.
 Bentham, J. 17.
 Berg, Anders 37, 47, 52—82, 99, 117, 140, 175, 200, 210, 218, 256, 298, 301, 303, 370, 437—439.
 Berg, A. C. 78.
 Berg, Axel 83, 85, 102, 119, 121.
 Berg, Hj. 77, 255 f, 294, 389.
 Berg, T. 84.
 Berg, Y. 84.
 Bergen, C. v. 55.
 Bergman, C. G. 92, 133, 354.
 Bergman, C. J. 337.
 Bergstedt, C. F. 301.
 Bergström, D. 94, 130, 134.
 Billing, G. 124, 202, 229, 230—234, 304, 447.
 Bismarck, O. v. 86, 209.
 Björk, G. D. 252.
- Björkman, G. 107.
 Björnson, B. 66, 103, 111, 264.
 Blomquist, A. 306 f.
 Bondeson, A. 176, 177.
 Borg, F. T. 193, 221, 261, 368, 375.
 Borin, I. 55.
 Boström, C. J. 12, 23.
 Boström, G. B. 92 f, 354.
 Brandes, G. 24, 55, 94, 116.
 Branting, Hj. 24 f, 27 f, 122 f, 304, 312.
 Bring, E. G. 303.
 Broocman, C. U. 13, 169, 209 f, 429 f.
 Bruce, N. O. 128, 390.
 Bruhn, A. T. 230.
 Brunius, T. 351, 358.
 Bruun, K. A. 59.
 Bruzelius, M. 428, 431.
 Bucht, G. W. 250.
 Byström, J. 304, 311 f.
 Bäckman, J. 351, 358.
 Bäckström, T. 400.
- Campe, J. H. 334.
 Cantù, C. 113.
 Cardon, J. E. 380.
 Carlson, F. F. 47, 200, 205, 230, 232 f, 301 f, 337.
 Cederschjöld, P. G. 209.
 Celander, G. M. 358.
 Channing, W. E. 44.
 Cnattingius, J. D. 335.
 Comenius, J. A. 36, 45, 48, 167, 169, 206, 213, 217, 222, 232, 238, 297, 307, 372 f, 377, 382, 423, 443, 448, 464.
 Comte, A. 16 f, 436.
 Cramér, J. N. 209, 228.
- Crispi, F. 93.
 Cronstrand, B. 380.
 Cygnæus, U. 62, 297, 383.
- Dahl, F. 271.
 Dahlgren, H. 228.
 Dahm, O. E. L. 249, 351, 358.
 Dalin, A. 100, 106, 122 f, 200, 236, 274 f, 296, 299, 303, 337 f, 396.
 Danielsson, A. 166, 172.
 Darwin, C. 19 ff, 117, 436.
 De Geer, L. 11.
 Dewey, J. 383, 465.
 Diesterweg, A. 34, 36, 45, 135, 152, 197 f, 203, 241, 297, 304, 318, 332, 441.
 Dybdal, T. 391 ff.
 Dörpfeld, F. W. 34, 36, 137.
- Edén, N. 149.
 Ekendal, J. H. 64, 209.
 Ekman, C. 56 f, 62 ff, 73, 200.
 Ekman, E. J. 109 f.
 Eneroth, O. 37, 48—52, 98, 129, 210, 284 f, 315, 437 f.
 Engels, F. 27 f.
 Erasmus Rotterdamus 110.
 Erslev, E. 358.
 Estrup, J. 92 f.
- Fechner, G. T. 21.
 Fehr, F. 23, 94, 304, 309 f, 317 f, 457.
 Fichte, J. G. 12 f, 18, 88, 165.
 Foerster, F. W. 420.
 Francke, A. H. 307, 397.
 Franzén, J. 337 f.
 Fredrik II 87.
 Fries, S. A. 304.
 Friesen, C. v. 196, 204.
 Fryxell, A. 48, 209 f, 221, 249, 297, 342, 367.
 Fritze, C. E. 350.
 Fröbel, F. 383.
- Galilei, V. 113.
 Gehlin, J. G. 358.
- Geijer, E. G. 13 f, 23, 33, 35, 44, 48, 87 ff, 107, 138, 140—145, 166, 170 f, 182, 209 f, 212, 244, 263 f, 300, 322, 347, 410 f, 437, 440, 448, 459.
 Geijerstam, C. af 123.
 Gerdner, G. 122.
 Gezelius, J. 164.
 Gilljam, G. F. 92, 354.
 Goethe, J. W. v. 18, 21, 24, 88, 264.
 Grenander, E. C. 428.
 Grubbe, S. 165, 221.
 Grundtvig, N. F. S. 22, 67, 103 f, 111—116, 124, 135, 165, 218, 439.
 Guinchard, J. J. 432.
 Gustav III 87, 161, 429.
 Gödecke, P. A. 321, 338 ff.
- Haeckel, E. 21, 117, 326.
 Hallberg, B. W. 276.
 Hallgren, J. A. 159, 298, 337.
 Hallström, P. 177.
 Hammarlund, E. 100, 123, 151, 238, 296, 425 ff.
 Hammarskjöld, H. 204, 375.
 Hammarskjöld, L. 35, 87, 193.
 Harnisch, W. 241.
 Hartmansdorff, J. A. v. 170.
 Hazelius, A. 335.
 Heckscher, E. F. 10.
 Hedin, S. A. 11, 33, 35 f, 75, 121, 123, 192 ff, 212, 215, 225, 249, 301, 304, 367 f, 375, 426, 463.
 Hedlund, S. 140.
 Hedlund, S. A. 58, 75, 78, 80, 122, 139, 140 f, 144, 252, 304, 316, 368, 375.
 Hegel, F. 12.
 Heinecker, W. 399.
 Helmholz, H. v. 20.
 Henschen, L. W. 304.
 Herbart, J. F. 33, 352, 402, 431, 468.
 Herder, J. G. v. 88.

- Hernlund, H. 396.
 Hertzberg, N. 243, 246 f.
 Heubaum, A. J. 33.
 Heurlin, C. I. 170, 199.
 Hierta, L. J. 172.
 Hjörne, H. 121, 282, 320.
 Holmberg, O. 258.
 Humble, J. 333.
 Humboldt, W. v. 355, 462.
 Hummel, A. 357 f.
 Husén, T. 218, 221, 320.
 Hyltén-Cavallius, G. O. 330.
 Hägerman, A. 351, 358.
 Höföding, H. 85, 108.
 Höijer, B. 13.
 Hökerberg, L. 217.
- Ibsen, H. 177.
- Jespersen, J. 269.
 Jonsson, A. 62, 199 ff.
 Järta, H. 244.
- Kant, I. 12 ff, 19, 88, 188.
 Kaper, E. 392 f.
 Karl XIV Johan 165.
 Kastman, C. 92 f, 100 f, 202, 214,
 238, 351, 354.
 Kerschesteiner, G. 209, 383.
 Key, E. 24, 335, 383.
 Kilberg, A. 200.
 Kjellberg, K. 304.
 Kjellén, R. 319.
 Klefbeck, E. 345.
 Klingspor, C. 298.
 Kold, C. 70.
 Kryger, J. F. 209.
 Kullberg, D. 430.
 Käberg, V. (M.) 79 f, 84, 107, 255.
- Lagerlöf, S. 325, 338 f, 460.
 Lagerstedt, N. 163.
 Landgren, C. J. 335.
 Langkjær, J. 270.
 Laplace, P. S. de 19.
 Larsson, L. O. 302.
- Lay, W. A. 407.
 Leffler, A. 253.
 Lefrén, J. P. 397 f.
 Legouvé, E. 85.
 Leidesdorff, C. 302.
 Leinberg, K. G. 87.
 Levertin, O., 190.
 Ligthart, J. 383.
 Lind, C. 358 f, 361.
 Lind, E. H. 320.
 Lindberg, J. C. 113.
 Lindblom, A. 276.
 Lindblom, J. A. 302.
 Lindén, A. 294.
 Linder, G. 331 ff.
 Lindvall, F. W. 338 f.
 Ling, P. H. 166.
 Linnström, Hj. 432.
 Locke, J. 431.
 Lundell, J. A. 226, 236, 282, 320.
 Lundeqvist, A. E. 351, 358.
 Lundgren, F. 100, 134, 304, 316 f,
 354.
 Luther, M. 110, 159, 302, 304, 309,
 315, 317 f.
 Lyttkens, I. A. 296.
 Lönborg, S. 319.
- Maklean, G. 429.
 Maklean, R. 428, 431.
 Mankell, J. 302.
 Marin, O. U. 39.
 Marx, K. 27 f.
 Mayer, R. 20.
 Meijer, J. F. 179.
 Meijerberg, C. J. 53, 70, 74, 92, 283.
 Melanchton, F. 110, 159.
 Melander, E. 142, 248, 304.
 Meumann, E. 405.
 Mill, J. S. 10, 17 ff, 28, 88, 116,
 436, 441.
 Molbech, C. M. 22.
 Molkenboer, H. 343, 346, 461.
 Monrad, D. G. 270, 453.
 Montaigne, M. de 218.
 Müller, J. 21.

- Natorp, P. 208.
 Nelander, M. 352 ff, 360.
 Nicolaisen, J. 393—396.
 Niemeyer, A. H. 428.
 Norbeck, A. E. 252.
 Nordhammar, O. 431.
 Nordlund, K. 399.
 Noreen, A. 282.
 Norlén, M. W. 276, 303.
 Nyblom, H. 322.
 Nygren, S. 254.
- Odhner, C. T. 351, 353 f, 462.
 Oehenschläger, A. 165, 264.
 Olsson, J. 68.
 Oscar I 172 f, 199, 209.
 Oscar II 25, 68, 123 ff.
 Otterborg, S. 431.
 Otterström, J. 41.
 Oxenstierna, A. 168.
- Palm, G. W. 380.
 Palmgren, K. E. 276.
 Parker, T. 44, 60.
 Paulsen, F. 191, 368.
 Paulsson, P. 428.
 Pestalozzi, J. H. 33 f, 36, 48, 85,
 138, 147, 151 f, 165, 167 ff, 172,
 186, 217, 222, 232, 264, 297, 304
 —307, 373 f, 377 f, 381 ff, 410 f,
 428—432, 437, 441, 443, 464 f.
 Pettersson, C. F. 358.
 Pingel, V. 351.
 Puttkamer, R. v. 86.
- Rein, W. 128, 208, 284, 352, 366.
 Retzius, A. 133.
 Richardson, G. 123, 216.
 Ritschl, A. 317.
 Ritter, C. 355, 462.
 Robertson, F. 60, 62.
 Rodhe, B. C. 322.
 Rolfsen, N. 345.
 Rosenberg, S. 371.
 Rosenstein, S. 428 ff.
 Rousseau, J. J. 11, 31, 34, 88, 217,
 221 f, 304, 307, 374, 381 ff, 405,
 411, 431, 464 f.
- Rudenschöld, T. 37—42, 48, 52,
 56 f, 61, 63 ff, 68, 72 f, 80, 98,
 138 ff, 151, 210 f, 233, 297, 300,
 304, 370, 399, 437, 441, 468.
 Ruder, G. 396 f, 467.
 Rundgren, C. H. 29, 303, 375.
 Runeberg, J. L. 46.
 Rydberg, V. 15, 23, 29, 30, 44,
 107, 138, 144 f, 437.
 Rådberg, F. 431.
 Rääf, L. F. 244, 328.
- Sahlin, E. 368.
 Sahlström, P. 199, 201.
 Salomon, O. 53, 99, 101, 138, 169,
 276, 344, 383.
 Salqvist, B. 300.
 Samuelsson, F. W. 132 f.
 Sandström, A. ("Uffe") 116, 127,
 182, 200, 276, 335 f, 344, 355 f,
 358, 361, 363, 369, 377 f, 383,
 387.
 Schéele, F. v. 236, 304, 408 f.
 Scheffer, C. F. 210.
 Schelling, F. v. 12 f.
 Schiller, J. C. F. 88.
 Schröder, L. 58, 103 f, 111—117,
 135 f.
 Schönbeck, H. 255.
 Secher, W. 111 f, 116.
 Sickinger, A. 400—403, 468 f.
 Siljeström, P. A. 37, 42—48, 53, 57,
 65, 78, 90, 98, 100, 120, 209 f,
 233, 294, 316, 320, 398 f, 437 f,
 468.
 Silverstolpe, A. G. 136.
 Silverstolpe, G. A. 34, 136, 166,
 209 f.
 Sjöstrand, W. 158 ff, 164.
 Skard, M. 30 f.
 Smith, A. 10.
 Sondén, A. F. 303.
 Soyaux, A. 430.
 Spencer, H. 17, 19, 20 f, 30 ff, 89,

- 117, 218, 307, 373 f, 378 f, 436,
441, 464.
Staaß, A. W. 102 f.
Staaß, K. 84, 126 f, 131, 134 f.
Starbäck, C. G. 351.
Stenkula, A. O. 221.
Stigzelius, L. 396.
Strindberg, A. 123.
Suell, G. 430 f.
Sundberg, A. N. 205, 303, 319.
Sundblad, C. 109.
Svensson, J. A. 351, 358.
Svensson, P. R. 370, 431, 434.
Söderblom, N. 107, 304.
Söderstedt, J. G. 351, 358.
- Taine, H. A. 20.
Tarschys, K. 331.
Tegnér, E. 33, 35, 46, 87, 166, 170,
310, 320, 347, 382.
Terserus, J. 164.
Thysell, J. 295.
Topelius, Z. 184, 320 f, 325, 330,
337 f, 459 f.
Torén, C. A. 248.
Torpson, N. 432.
Treffenberg, C. 30.
Trier, H. 391 ff.
Trolle-Wachtmeister, I. H. G. 431.
- Walker, E. G. 52.
Wall, R. 123.
Wallin, J. O. 48, 172 f, 210, 297.
Weber, E. H. 21.
Wendell, H. 351.
Wennerberg, G. 202, 225, 228, 304,
450.
Westling, K. A. 250.
Wetterbergh, C. A. 39.
Whitlock, A. 362 f.
Wiberg, C. F. 351.
Wicksell, K. 123.
Viereck, K. F. 429.
Wieselgren, P. 429.
Vig, O. 268.
Wilberforce, W. 10.
Winge, J. M. 351, 358.
Wingård, C. F. af 170.
Wisén, T. 320.
Vohnsen, W. 54.
Voss, P. 268 f.
Wolgast, H. 333.
Wundt, W. 21.
- Zetterstrand, T. 224.
Ziller, T. 208, 352 f, 361.
- Åberg, L. 351.
Åkesson, K. 296, 299.
- Wærn, L. M. 348, 362.
Waldenström, P. P. 24, 105, 129,
304.
Öhrwall, Hj. 19, 214.
Örsted, H. C. 22, 116.