



**National Library
of Sweden**

Denna bok digitaliserades på Kungl. biblioteket år 2012

STATENS OFFENTLIGA UTREDNINGAR 1943:19
ECKLESIASTIKDEPARTEMENTET



1940 ÅRS SKOLUTREDNINGS BETÄNKANDEN
OCH UTREDNINGAR

—
BILAGA II

DEN PSYKOLOGISKA FORSKNINGENS
NUVARANDE STÅNDPUNKT I FRÅGA OM
DEN PSYKISKA UTVECKLINGEN HOS
BARN OCH UNGDOM M. M.

UTLÅTANDEN AVGIVNA TILL 1940 ÅRS SKOLUTREDNING

AV

Professorerna

G. A. R. ANDERBERG, J. K. G. ELMGREN,

D. KATZ och J. LANDQUIST

S T O C K H O L M

1 9 4 3

Statens offentliga utredningar 1943

Kronologisk förteckning

1. Betänkande med författnings- och organisationsförslag för genomförande av ett förstatligande av den allmänna väghållningen på landet m. m. Beckman. 321 s. **K.**
2. Flyttningersättningssakkunniga. Betänkande med förslag till författningar angående ersättning för flyttningkostnad. Marcus. 156 s. **Fi.**
3. 1941 års familjebeskattnings-sakkunniga. Betänkande med förslag till ändrade grunder för familjebeskattningen. Marcus. 170 s. **Fi.**
4. Utredning rörande skogsnäringens ekonomiska läge med förslag till åtgärder för höjande av näringens bärkraft. 3. Skogsbrukets transportfrågor: Vägar och järnvägar. Idun. 260 s. **Jo.**
5. Utredning rörande polismäns anslutning till politiska ytterlighetsriktningar m. m. Norstedt. 40 s. **S.**
6. Utredning och förslag angående pappersformaten inom statsförvaltningen. Beckman. 116 s. **H.**
7. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Bilaga 1. Hygieniska förutsättningar för skolarbetet. Av U. Hjärne. Idun. 66 s. **E.**
8. Betänkande angående levnadskostnadsindex. Norstedt. 147 s. **Fi.**
9. Utredning och förslag angående statsbidrag till daghem och lekskolor m. m. Beckman. 99 s. **S.**
10. 1940 års civila byggnadsutredning. Betänkande 1. Förslag till ändringar i Kungl. Maj:ts byggnadsstadga samt till föreskrifter rörande planläggning och utförande av byggnad för vissa vårdanstalter och folk- tandpolikliniker. Beckman. 80 s. **K.**
11. Utredning rörande den tekniskt-vetenskapliga forskningens ordnande. 4. Förslag till åtgärder för textil-forskningens ordnande. Haggström. 82 s. **H.**
12. Betänkande med förslag till statliga åtgärder för stödjande av den privata motorlösa flygningens och modellflygningens utveckling. Beckman. 77 s. **Fö.**
13. Besparingsberedningens slututlåtande. Marcus. 158 s. **Fi.**
14. Betänkande angående åtgärder mot spekulation i vattenkraft. Norstedt. 79 s. **Ju.**
15. Utredning och förslag angående statsbidrag till social hemhjälpsverksamhet. Beckman. 87 s. **S.**
16. Utredning rörande den tekniskt-vetenskapliga forskningens ordnande. 5. Förslag till åtgärder för järn- och metallforskningens ordnande. Haggström. 79 s. **H.**
17. Tillströmningen till de fria fakulteterna och arbetsförhållandena närmast efter avlagd examen samt militärjänstgöringens inverkan på universitets- och högskoleungdomens studier och ekonomiska förhållanden. Norstedt. 145 s. **S.**
18. Utredning och förslag angående planmässigt sparande för familjebildning och statens bosättningslån. Beckman. 68 s. **S.**
19. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Bilaga 2. Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m. m. Idun. 81 s. **E.**

Ann. Om särskild tryckort ej anges, är tryckorten Stockholm. Bokstäverna med fetstil utgöra begynnelsebokstäverna till det departement, under vilket utredningen avgivits, t. ex. **E.** = ecklesiastikdepartementet, **Jo.** = jordbruksdepartementet. Enligt kungörelsen den 3 febr. 1922 ang. statens offentliga utredningars yttre anordning (nr 98) utgivas utredningarna i omslag med en hetlig färg för varje departement.

STATENS OFFENTLIGA UTREDNINGAR 1943:19
ECKLESIASTIKDEPARTEMENTET



1940 ÅRS SKOLUTREDNINGS BETÄNKANDEN
OCH UTREDNINGAR

—
BILAGA II

DEN PSYKOLOGISKA FORSKNINGENS
NUVARANDE STÅNDPUNKT I FRÅGA OM
DEN PSYKISKA UTVECKLINGEN HOS
BARN OCH UNGDOM M. M.

UTLÅTANDEN AVGIVNA TILL 1940 ÅRS SKOLUTREDNING

AV

Professorerna

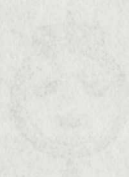
G. A. R. ANDERBERG, J. K. G. ELMGREN,

D. KATZ och J. LANDQUIST

STOCKHOLM 1943
IDUNS TRYCKERI AKTIEBOLAG



STATENS HÖGSKOLEN I UPPSALA
HÖGSKOLEN I UPPSALA



1910 ÅRS SKOLTRÄDNINGENS BETÄNKANDEN
OCH FÖREDRÅG

BLAD 11

BEVÄRNINGEN AV
DEN PSYKOLOGISKA FÖRELESNINGEN
OM
DEN PSYKISKA FÖRELESNINGEN HOS
BARN OCH UNGDOM A. M.

BEVÄRNINGEN AV DEN 1910 ÅRS SKOLTRÄDNINGEN

Professorn

E. J. SANDSTRÖM, A. K. G. BERGSTRÖM

H. KILBOM och J. LINDGREN

INNEHÅLL

	Sid.
Yttrande av professorn G. A. R. Anderberg	5
Yttrande av professorn J. K. G. Elmgren	18
Yttrande av professorn D. Katz	45
Yttrande av professorn J. Landquist	64

INDEX

- Ylände av professor C. A. B. ...
- Ylände av professor J. K. ...
- Ylände av professor D. ...
- Ylände av professor E. ...

Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m. m.

Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning.

I.

Av professorn vid universitetet i Uppsala G. A. R. Anderberg.

I skrivelse den 20 maj 1941 har skolutredningen anhållit, att undertecknad ville avgiva ett kortfattat uttalande rörande några med den psykiska utvecklingen under skolåldern sammanhängande frågor, och har detta uppdrag närmare preciserats vid muntlig överläggning med en av skolutredningens ledamöter.¹

Vid denna överläggning har jag framhållit dessa frågors nära samband med de mål för skolan och de metoder för undervisningen, som skolutredningen kan komma att rekommendera, och att man för att besvara de uppställda frågorna skulle behöva i detalj känna dessa båda mål och medel. Jag vill här ytterligare betona detta förhållande.

Skolgångens början. Redan den första frågan, »angående den för svensk ungdom lämpliga tiden för skolgångens början», vållar härvid vissa svårigheter. Betyder skolgång en mera »Kindergartenbetonad» undervisning, eller har man i fortsättningen att räkna med att skolans undervisningsverksamhet under första skolåret i stort sett skall följa hittills gällande riktlinjer? Det torde ligga i öppen dag, att svaret på frågan kommer att utfalla olika, om man utgår ifrån det förra eller från det senare alternativet.

Då undervisningen under de första skolåren på senare år har genomgått en rask utveckling i riktning mot ett förverkligande av de anspråk, som ställas på skolans grundläggande arbete, antar jag emellertid, att någon

¹ Den närmare arten av framställda frågor framgår av i föreliggande redogörelse använda rubriker.

mera revolutionerande omdaning av de första skolårens undervisning ej kommer att ske, utan att i stort sett undervisningen under första skolåret kommer att bliva den i våra skolor nu vanliga, och att nuvarande undervisningsmetoder under detta år i huvudsak komma att bibehållas.

Under sådana förhållanden reduceras frågan till en fråga om när den psykiska mognaden nått en sådan utveckling, att *denna* undervisning med fördel kan påbörjas.

Psykologiska teorier ha hävdad, att de psykiska funktionerna utvecklas i en bestämd ordning efter varandra eller att den psykiska utvecklingen sker relativt snabbt och karakteriseras av förändringar, som avspela sig inom relativt korta tidsperioder. Det som intresserade i utvecklingskurvorna för de olika psykiska funktionerna blev därför kurvornas början eller ev. plötsliga höjningar i kurvorna.

Genom undersökningar utifrån dessa utgångspunkter trodde man sig finna, att för de yngstas undervisning var huvudsaken en fostran av sinnesiakttagelsen, motorisk förmåga och minne skulle övas före 11-årsåldern, men de ämnen som fordrade logisk överläggning och resonemang skulle sparas till tiden för puberteten.

Undersökningar av Thorndike och många andra psykologer ha emellertid visat, att anförda teorier knappast kunna anses tillfredsställande. Beträffande utvecklingskurvorna för inläring och intelligens har man funnit, att de i stort sett uppvisa en jämnt försiggående tillväxt och kunna följas från en mycket tidig ålder. Presseys och Furfey's kurvor för den emotionella utvecklingen uppvisa ett liknande sakförhållande.

Fordran att undervisningen skall uppvisa en successiv stegring och ett successivt förstörande av kunskaperna är därför berättigad, men utvecklingskurvorna uppvisa också betydande individuella skiljaktigheter. Ett visst utvecklingsstadium uppnås av olika barn vid högst olika levnadsålder. Enligt Termans undersökningar har man att vänta, att 1 à 2 % av barn i 7:e levnadsåret ha en lägre intelligensålder än 5 år och 1 à 2 % ha en högre intelligensålder än 9 år. Detta betyder, att de intellektuella differenserna i en klass på 7-åringar äro högst betydande. Härtill kommer, att om åldern för skolgångens början bestämmes till det år ett barn fyller 7 år, så innebär detta, att levnadsåldern för de intagna varierar på nära ett år (om inskrivning sker i augusti äro de i januari födda 7·7 år och de i december födda 6·7 år). De intellektuella skillnaderna i klassen kunna således bli ännu större än vad som framgår av de nämnda siffrorna.

Någon närmare motivering för att de nu gällande intagningsbestämmelserna böra ersättas med en bestämmelse om intagning i skolan grundad på intellektuell och fysisk utveckling finner jag under dessa förhållanden knappast behöfelig. Även med nuvarande åldersbestämmelser borde det icke vara förenat med några betänkligheter att i skolan intaga en 6-åring, vilken, såväl fysiskt som intellektuellt, nått en utveckling som en 7-åring (ev. 6¹/₂-

åring). Läkareundersökning rörande barnets hälsotillstånd och fysiska utveckling samt intelligensundersökning för fastställande av den intellektuella utvecklingen torde dock här bliva ofrånkomliga. Under några år som folkskolinspektör har jag själv haft tillfälle pröva ett sådant intagningsförfarande, vilket fungerade fullt tillfredsställande. Icke i något fall fanns anledning ångra en tidigare intagning av dem, som vid undersökningarna fyllt de uppställda fordringarna.

Tanken på att låta de mera försigkomna börja vid en tidigare ålder än de endast normalt utvecklade eller efterblivna är heller icke ny. I en uppsats 1926 har Penning uttalat sig för att utvecklingsåldern, icke levnadsåldern, bör läggas till grund för intagning i skolan, och 1930 pläderar Felix Krause för en »Vorschule» som skall börja i 5-årsåldern samt en »Grundschule» med början vid 7 år, dock att de mera försigkomna skulle få börja vid 6¹/₂ års ålder.

Dickson har vid undersökningar i U. S. A. funnit, att intet barn med lägre intelligensutveckling än 6 år är fullt kapabelt att följa första årets undervisning. Har barnet en intelligensutveckling på endast 5¹/₂ år äro, enligt Dickson, chanserna att klara första skolåret praktiskt taget obefintliga. Det är emellertid att lägga märke till, att den normala åldern för skolans början för de undersökta varit 6 år, och att undervisningsmetoderna sannolikt avpassats härefter.

Även om utvecklingsåldern lägges till grund för intagning i skolan behöver emellertid utvecklingsstadiet närmare fixeras. I stort sett rör sig diskussionen i den psykologiska litteraturen om intagning i skolan vid 6- eller 7-årsåldern. Argument ha anförts för båda åldersstadierna.

Det till synes starkaste argumentet mot för tidigt påbörjad skolgång ligger i att förmågan till kontinuerlig uppmärksamhet före 7-årsåldern hos barn i allmänhet knappast har nått den utvecklingsnivå, som är erforderlig för en effektiv läsundervisnings bedrivande.

Problemet kan emellertid även belysas genom att resultatet av skolans läsundervisning och undersökningarna rörande intelligensfördelningen sammanställas.

Av skolans betyg att döma går det att hos det stora flertalet i första klassen intagna barnen lägga grunden till läsningen under första skolåret.

Medellevnadsåldern för dem, som enligt gällande svenska intagningsbestämmelser börja skolan i slutet av augusti månad, är 7·2 år; omkring 60 % av dessa barn ha enligt Termans procentfördelning en intelligensutveckling från 6·5 till 8·9 år. För 20 % är intelligensutvecklingen över 8·9 år och för 20 % under 6·5 år.

Om undergränsen för intagning i skolan sättes till 6·5 intelligensår, och alltså 20 % uteslutas, skulle någon risk för att läsundervisningen ej skulle medföra resultat således knappast föreligga. Att gå ännu lägre ned på åldersskalan synes emellertid icke tillrådligt.

Det torde emellertid vara tydligt, att icke alla, som komma under 6·5 intelligensår, kunna uteslutas från inskrivning i skolan. Har ett barn, som bara uppnår 6 intelligensår, redan fyllt 7 år, går det av flera skäl, ej minst sociala, icke att uppskjuta skolgången, utan fordras att skolan på något sätt sörjer för dessa sent utvecklade barns undervisning. Problemet rörande en för de efterblivna särskilt avpassad undervisning gör sig redan på detta stadium gällande.

Differentiering efter begåvningsgrad. De riktningar inom pedagogiken, som framfört krav på en mera individualiserad undervisning, ha i resultaten för undersökningarna rörande intelligensen ett gott stöd. Variabiliteten inom en åldersklass är så stor, att den icke kan negligeras. I »Psykologiska problem och pedagogiska reformtankar» har jag till granskning upptagit en del av de nyare försök, som gjorts för att lösa individualiseringsproblemet, och därvid betonat betydelsen av en differentiering efter begåvningsgrad. Inrättandet av begåvningsklasser har mycket diskuterats i litteraturen och även kritiserats. Terman har emellertid bemött denna kritik, och efter granskning kan han sammanfatta sin mening i följande ord: »Kort sagt, någon hållbar invändning emot specialklasser för de särskilt begåvade har icke blivit framförd.» Särskilt betydelsefullt i detta sammanhang är att Terman funnit, att även den sociala anpassningen gynnas i sådana klasser. Det är först i dessa klasser de begåvade möta en verklig konkurrens, som sätter deras krafter på prov.

Undervisningsmetoden. Ansträngningen är en uppfostringsfaktor, som icke under några förhållanden kan negligeras. Redan Karl Groos betonade dess betydelse, och senare har Thorndike, med utgångspunkt från Bryans och Harters undersökningar över övningskurvans form, belyst detta problem. Utan intensiv ansträngning når en människa ej upp till sin maximala prestation. I våra vanliga odifferentierade skolklasser möter den begåvade ej den konkurrens, som åstadkommer en verklig kraftansträngning, och frågan är, om det icke är i detta förhållande vi ha att söka en av orsakerna till att en del »skolljus» misslyckas i livet. Visserligen ha försök gjorts att rehabilitera »skolljusen» och också i viss mån rehabiliterat dem, men misslyckanden av dem som varit »skolljus» kunna dock påvisas, och sådana misslyckanden äro trots allt icke alldeles ovanliga. Hög intelligens är nog bra, men den kan också vara en fara för individen, om den icke är förbunden med den rätta inställningen till arbetet och arbetsmetoderna. Om den begåvade i skolan aldrig haft en verklig svårighet att övervinna, kan det ej begäras, att han ute i livet skall göra den ansträngning, som fordras för att nå ett önskat resultat. Inställningen till arbetet blir allt för lätt felaktig. Redan ur denna synpunkt måste man uttala en varning för att bygga allt i skolan på lärjungarnas självverksamhet och eget initiativ. Thorndikes

varning för att göra allt i skolan till en lek förtjänar här beaktande.¹ Bi-bringandet av de rätta arbetsvanorna hör till skolans viktigaste uppgifter, och den uppgiften måste lösas med speciell hänsyn tagen till individernas olika utvecklingsgrad.

Övergång från folkskola till läroverk. Om differentiering efter begåvningsgrad av folkskolans klasser kommer till stånd, blir frågan om tidpunkten för övergång från folkskola till läroverk ett underordnat problem, men utan sådan begåvningsdifferentiering måste man på grund av de resultat, som erhållits vid undersökningar rörande förhållandet mellan social ställning och intelligens, rekommendera en tidig övergång. De som undersökt barn från olika sociala befolkningslager ha i de allra flesta fall funnit ett förspår i intelligensutvecklingen hos barn från mera gynnade befolkningslager. Om barn från olika sociala befolkningslager sammanförs till en klass följer härav, att spridningen i intelligenshänseende blir större än om grupperna hållas åtskilda. Denna större heterogenitet måste i sin ordning försvåra undervisningen, då det blir så gott som omöjligt att ge de olika begåvningarna en efter deras egenart avpassad ledning.

Det ovan sagda betyder emellertid icke, att en efter sociala linjer skedd uppdelning är idealisk, även om den är bättre än ingen differentiering alls. Intelligensfördelningskurvorna för de olika grupperna gripa över i varandra, och barn från den socialt mera gynnade gruppen kunna komma under genomsnittet för den andra gruppen, och tvärtom, barn från den senare gruppen kunna komma över genomsnittet för den förra gruppen. Därför blir en uppdelning efter begåvningsgrad att föredraga. Den skänker större rättvisa i det individuella fallet.

Med differentiering efter begåvningsgrad blir det tydligen ur anförda synpunkter relativt likgiltigt, om undervisningen av de mera begåvade sker inom folkskolans eller läroverkets ram, blott undervisningen blir fullgod. Gränsen för begåvningsdifferentieringen bör emellertid ej sättas så högt, att ett stort antal av dem som kunna följa undervisningen fram till real- eller studentexamen kommer att uteslutas från den högre undervisningen.

Att hålla intelligenskvoten så hög, som Terman angivit för de amerikanska begåvningsklasserna, är under dessa förhållanden uteslutet. Några siffror erhållna vid undersökning av anställningssökande vid svenska flottan samt av ett antal individer, som avlagt real- eller studentexamen, äro här upplysande. Intelligensfördelningarna visa, att endast 8 % av dem som avlagt studentexamen komma under 55 point. För dem, som avlagt realexamen, är motsvarande procenttal 26, under det att det för den odifferentierade anställningssökande gruppen uppgår till 69 %. Ingen av dem, som avlagt student- eller realexamen, har haft mindre än 47 point, vilket point-

¹ Rörande den mera ingående diskussionen av undervisningsmetoderna ber jag få hänvisa till anf. skrift: »Psykologiska problem och pedagogiska reformtänkar».

tal samtidigt utgör medelpointtal för dem inom den anställningssökande gruppen, som endast genomgått folkskola.¹

Att under dessa förhållanden sätta differentieringsgränsen högre än 55 point är uteslutet. Detta pointtal motsvarar, att döma av procentfördelningarna, en kvot på approximativt 1:1 hos Terman. Ett definitivt fixerande av gränsen måste emellertid ske med hänsyn till hur student- och real-examina i framtiden skola ordnas, och med hänsyn till det antal, som man anser normalt bör passera genom dessa examina.

Skolämnenas införande på schemat. Med frågan om den individuella utvecklingen sammanhänger även frågan om den lämpliga tidpunkten för skolämnenas införande på schemat.

Kroh har karakteriserat utvecklingen från »Grundschulalter» till »Oberstufenalter» som ett successivt fortskridande till relationsuppfattning och reflexion, under det att W. Hansen hävdar, att den skillnad, som föreligger närmast, visar sig i hur de olika åldrarna uppleva »das Gegenständliche» och hur de fatta detta innehållsligt. Men detta betyder icke, att det vid tidpunkten för övergång till »Oberstufe» skulle uppträda något nytt slags »Gegenstandserfassung». Skillnaden är endast graduell, men utvecklingen går mot ett lösgörande från ett mera affektivt till ett mera realistiskt värderande av det upplevda, och det är denna realistiska värdering, som vid åldern för övergången börjar dominera. Därför, menar Hansen, erbjuder »Oberstufe» särskilt goda förutsättningar för en matematisk, geometrisk och naturvetenskaplig undervisning. Det är med detta lösgörande från det affektiva som också de kausala relationerna börja genomskådas.

För ett genomskådande av dessa relationer fordras, att även abstraktionsförmågan nått en sådan höjd, att relationsuppfattning blir möjlig. En relationsuppfattning, som rör det mera »Gegenständliche», ligger emellertid, utan tvivel, på ett enklare plan än den relationsuppfattning, som rör språkliga symboler och språkliga relationer.

Det torde ur denna synpunkt vara tydligt, att en undervisning rörande språkliga förhållanden och språkliga regler skall stöta på betydande svårigheter vid en intelligensutveckling på endast 9 à 10 år. Undervisning rörande ett främmande språk och dess grammatik kan därför icke anses tillräddlig i en vanlig odifferentierad klass av 9- à 10-åringar. För dess effektiva bedrivande fordras ett högre utvecklingsstadium. Ett sådant högre utvecklingsstadium i en klass kan man emellertid erhålla, icke bara genom att uppskjuta tidpunkten för språkundervisningens början utan även genom att för språkundervisning uttaga de i intelligenshänseende bättre utvecklade i en lägre levnadsålder. Med hänsyn till den psykiska utvecklingen bör åt-

¹ För beviset att här angivna differenser äro verkliga *begåvningsdifferenser* hänvisas till Anderberg: Recruitment at the Royal Swedish Navy with the aid of intelligence tests. Uppsala 1935.

minstone den bättre tredjedelen av folkskolans elever i 9—10-årsåldern vara mottaglig för en elementär undervisning i främmande språk, men att man ej heller för denna del får ställa fordringarna för högt framgår ur det redan sagda. Allt kommer här an på det material, som införes i undervisningen, och på hur denna undervisning i övrigt bedrives.

Att materialet och metoden för undervisningen även spelar en avgörande roll, när det gäller att fixera tidpunkten för övriga ämnens införande på skolschemat ligger i öppen dag. En sådan fråga, som när t. ex. geografi eller historia med fördel kan påbörjas, låter sig icke besvara med mindre man först fixerat dessa ämnens innehåll. Redan under de första skolåren kan man börja bygga upp den materiella bakgrunden för geografin, och detta göres ju nu i hembygdsundervisningen. Att historiska berättelser komma till användning på ett tidigt stadium är det heller intet att invända mot, lika litet som att någon kännedom om djur och växter bibringas tidigt. Hela detta problem sammanhänger för övrigt intimt med frågan om en mera samlad undervisning eller strängt genomförd ämnesuppdelning. För en undervisning, där sammanhanget mellan de olika skolämnena starkare betonas, blir frågan icke, när geografi, historia eller naturvetenskapliga ämnen kunna införas på skolschemat, utan i stället vid vilka tidsperioder skilda delar av dessa ämnen kunna upptagas till behandling. I Wienskolans undervisning i de första klasserna åskådning- och hembygdsundervisning. På mellanstadiet gör sig en gruppering i natur- och människoliv gällande, och först i folkskolans högre klasser förekommer uppdelning i de vanliga skolämnena, dock även här med starkt betonande av ämnenas inbördes sammanhang. Även om man icke i allt kan instämna i Wienskolans principer, måste man dock erkänna det berättigade i dess reaktion mot den splittring i arbetet, som vår skolas ämnesläsning medfört.

Det jag anfört från W. Hansen om tidpunkten för de matematiska och naturvetenskapliga ämnenas upptagande på skolschemat talar icke emot en mera samlad undervisning, då det för Hansen närmast kommer an på att försöka fixera, vid vilket åldersstadium individen är vuxen uppgiften att börja förstå och fatta de kausala relationerna inom dessa ämnen.

Differentiering till praktiska skolformer. Att differentiering med hänsyn till begåvning kan ske och helst också bör ske på ett tidigt stadium, har jag redan framhåvt, men när det gäller en differentiering till mera praktiskt betonade skolformer, ligger problemet något annorlunda till. Hans Lämmerman har i en uppsats 1931 betonat, att utvecklingen med pubertetens inträdande kännetecknas av »eine zunehmende Herausmodellierung der Sonderfähigkeiten, die bewirkt dass die allgemeine Gradabstufung relativ etwas zurücktritt zugunsten der qualitativen Richtungsunterschiede». Detta uttalande kan man i huvudsak instämna i. Många psykologiska undersökningar tala härför, och de flesta praktisk-psykologiska undersökningar utgå

från ett liknande utgångsläge. Även om några nya psykiska egenskaper icke plötsligt träda i dagen eller några mera tvära omkastningar icke äga rum, nå dock de mera speciella färdigheterna först med pubertetens inträdande en sådan utvecklingsgrad, att psykologisk anlagsprövning i yrkesvalets tjänst kan äga rum.

Med hänsyn till bl. a. dessa »Richtungsunterschiede» och även med hänsyn till att den allmänna intelligensen befinner sig i utveckling fram till 16- à 17-årsåldern, bör differentiering till praktiskt betonade skolformer icke äga rum på ett för tidigt stadium. De undersökningar, som utförts rörande skolundervisningens resultat med hänsyn till de grundläggande ämnena läsning, skrivning och räkning, tala också för att den tid, som användes för dessa ämnen, icke ytterligare får splittras. Det är visserligen sant, att ändrade metoder, särskilt för rättskrivningen, kunna bättra resultaten, men tidsfaktorns betydelse får därför ej förbises. Den tid, som nu användes på dessa ämnen, är snarare för liten än för stor.

Även andra argument för att tidpunkten för den allmänna skolans avslutande ej bör sättas till ett för tidigt stadium ha anförts. Så t. ex. skriver A. V. Gierke i Nohl—Pallats Handbuch der Pädagogik, »dass die einzig erfolgreiche Jugendwohlfahrtsmassnahme für vierzehnjährige Schulkinder in einer Verlängerung der Schulpflicht zum 15 Lebensjahre bestehen würde, denn viele Massnahmen der Jugendwohlfahrt an Schulentlassenen sind heute in ihrer Auswirkung durch die zu frühe Schulentlassung hinfällig».

Det obligatoriska sjunde läsåret är, ur psykologisk synpunkt, väl motiverat.

Tidpunkten för avläggande av studentexamen. Gäller det däremot avslutningen av den högre skolans gymnasieundervisning, blir läget ett annat. Studentexamen i sin nuvarande form har ju två uppgifter, dels att vara en medborgerlig högre bildningsexamen och dels att förbereda för inträde vid universitetet, fackhögskolor och därmed jämförliga utbildningsbanor, men frågan är, om studentexamen i sin nuvarande form kan fylla båda dessa uppgifter. Med anledning av »Betänkande och förslag angående studentexamen» (statens offentliga utredningar 1937: 45), vilket betänkande remitterats till bl. a. humanistiska sektionen i Uppsala, har undertecknad tillsammans med professor G. Paulsson avgivit ett yttrande i denna fråga. Då även tidpunkten för studentexamens avläggande diskuterats i yttrandet, går jag ej närmare in härpå utan bilägger yttrandet i huvudsak i samma form som det hade vid sektionssammanträdet (bil. 1).

Intelligensundersökningarnas praxis. För elevernas differentiering efter begåvningsgrad ha intelligensundersökningar, med gott resultat, flerstädes kommit till användning. Att intelligensundersökning kan utgöra ett icke föraktligt hjälpmedel vid intagning av underåriga i skolan, vid överförandet

till hjälpklass, vid övergång från folkskola till läroverk samt eventuellt vid övergång från andra skolor till gymnasiet, kan icke betvivlas av den, som genom praktisk användning av dessa undersökningsmetoder fått en närmare inblick i deras funktion.

Att intelligensundersökningen ej bör spela den ensamt avgörande rollen behöver dock knappast betonas. Det torde vara tydligt, att en lärare, som under flera skolår haft tillfälle iakttaga en elev i hans dagliga arbete, har gjort iakttagelser och skaffat sig erfarenheter om denne, som icke kunna erhållas vid en kortvarig undersökning. Att lämpligheten för studier icke är ensamt beroende av begåvningsgraden gör också, att man har all anledning vid differentiering tillvarata och använda sig av läraromdömet, där ett sådant kan erhållas. Intelligensundersökningen kompletterar emellertid på ett ofta mycket värdefullt sätt läraromdömet och betygen. I de flesta fall, där intelligensundersökning kommit till användning, har också såväl skolbetyg som läraromdöme räknats som med intelligensundersökningsresultaten jämbördiga faktorer.

Som exempel på ett förfaringssätt, där nämnda tre faktorer likställts, kan jag nämna en undersökning av W. Sander (1931) rörande övergång från »Grundschule» till »Mittelschule» i Norderney: $\frac{1}{3}$ av lärjungarna i »Grundschule» uttagas där i regel till »Mittelschule», och om uttagningsförfarandet skriver Sander: »Viel Arbeit steckt offenbar in dem geschilderten Verfahren, aber dieser Arbeit gegenüber steht doch auch der ungeheure Gewinn, dass die Auslese auf einen hohen Zuverlässigkeitswert gebracht wird.» Liknande uttalanden från både europeiska och utomeuropeiska forskare äro icke svåra att finna, och av egen erfarenhet kan jag intyga, att motståndet mot att använda sig av testningsmetoden oftast försvinner med vidgad kännedom om denna. Litteraturen rörande testningsmetoderna är synnerligen rik och ett flertal olika testskalor äro i bruk i utlandet. För direkta översättningar av dessa testskalor, med avsikt att skapa för svenska förhållanden lämpliga testmetoder, måste jag dock varna. Skall en utländsk testskala eventuellt kunna användas, måste den underkastas ingående undersökningar, många av testen behöva kanske ersättas med nya, och en omstandardisering blir under alla förhållanden nödvändig. En efterprovning av Binet-skalan har

Sverige utförts av Jaederholm, och i Lund utexperimenterades under undertecknads ledning för ett antal år sedan en fullständigt ny testskala, som i sin ordning undergått flera efterprovningar (av bl. a. Lahne och Siegvald). Vid dessa efterprovningar har den visat sig fylla alla de anspråk, man har rätt ställa på en testskala avsedd närmast för åldrarna 7·5—10·5 år. Med elimination av ett par tests är den även användbar för lägre åldrar, och med känd korrektion går den att använda även för de närmaste åren efter 10·5.

Då principerna för uppgörandet av en testskala äro utarbetade i detalj, vållar det heller icke några mera avsevärda svårigheter att, under förut-

sättning av tillstånd till undersökningar i skolorna, på relativt kort tid framställa en parallell testskala, som uppfyller alla de fordringar, man kan ställa på en fullgod sådan. Härvid kunna åtskilliga av de tests, som ingå i utländska testskalor, komma till användning.

För åldrarna 16 år och däröver finnes en grupptestskaleta utarbetad, som nu bl. a. användes för undersökning av anställningssökande vid svenska flottan och av vilken man har en mångårig erfarenhet. Denna testskala eller en modifikation därav, torde, efter överenskommelse med vederbörande myndigheter, kunna komma till användning, om prov skola förrättas med elever vid övergång från realskola till gymnasium. Undersökningar ha, som förut nämnts, visat, att endast 8 % av de studenter, som undersökts med denna testskala, ha uppvisat lägre pointtal än 55; ingen har haft mindre än 47 point. Att från gymnasieundervisning utesluta dem, som ha ett för lågt pointtal, synes under dessa förhållanden berättigat. För sådan uteslutning bör emellertid, efter vad jag förut sagt, hänsyn tagas även till läraromdöme och skolprestation.

För att intelligensundersökning skall fungera på ett tillfredsställande sätt, fordras träning av undersökarna. Alla behöva emellertid icke ha samma kompetens. Det är visserligen en fördel, om undersökare ha en grundlig psykologisk förbildning, men något oeftergivligt villkor är det icke. John S. Jordan har i en undersökning 1932 visat, att studenter, övade 4 gånger i veckan under en 6-veckorsperiod, nått nästan lika tillförlitliga värden som tränade experimentatorer, och jag har själv med gott resultat på kort tid utbildat lärare att utföra intelligensundersökningar. Efter 7 à 8 föreläsningar rörande de allmänna principerna för testskalans uppbyggnad samt ett antal praktiska demonstrationer rörande testskalans användning och rättandet av tests fingo vederbörande, under kontroll, själva utföra undersökningar, rätta testen och göra nödvändiga beräkningar efter de principer som demonstrerats. Efter ett antal praktiska försök visade det sig icke erbjuda några svårigheter att få fram tillfredsställande resultat. Jag har däremot flera gånger kunnat iakttaga, att resultat erhållna utan någon föregående handledning blivit långt ifrån tillförlitliga. De flesta, som på egen hand försökt använda testskalan, utan att känna de allmänna principerna för dess konstruktion, ha visat föga förståelse för de orsaker, som ligga till grund för att ett test bedömes på ett visst sätt. Särskilt den bedömning, som fordras med hänsyn till testets placering i åldersgrupp, vållar härvid besvär.

Det är därför ett nödvändigt villkor, att undersökare få någon kännedom om testmetodik och testbedömning, innan de tillåtas utföra undersökningar, som skola medföra praktiska konsekvenser. Önskvärt är att åtminstone en person på varje ort eller i varje distrikt, där undersökningar skola utföras, har en något gedignare utbildning, så att denne kan tjänstgöra som rådgivare och kontrollant av de lokala undersökningarna.

Utdrag av yttrande avgivet till humanistiska sektionen i Uppsala i mars 1938.¹

Av R. Anderberg och G. Paulsson.

Som bekant är skall studentexamen fylla tvenne uppgifter, att vara en avgångsexamen från gymnasiet, tjänande som vitsord på ett tillägnat mått av högre allmänbildning, samt att vara en behörighetsexamen för inträde vid universitet, fackhögskolor och därmed jämförliga utbildningsbanor.

Det har gjorts gällande, att examen genom själva sin form kommit att bli föremål för en social övervärdering och att därför våra gymnasier belastats med elever, som icke äro skickade för teoretiska studier och vilka genom examen förhindras att tidigare börja sin utbildning för det praktiska yrkeslivet.

Det kan också synas, som om den mycket betydande ökningen i antalet studentexamina vore ett tecken till en stegring och spridning av denna sociala övervärdering.

Om emellertid studentexamen som sådan vore föremålet för denna övervärdering, så borde den mer än förr framträda som ett slutmål för studierna, efter vars uppnående vederbörande trädde ut i det praktiska livet.

Så är emellertid icke förhållandet.

I Wicksell—Jernemans utredning om tillströmningen till de intellektuella yrkena angives, att 80—85 % av vår tids studenter fortsätta sin utbildning vid andra läroanstalter, i främsta rummet universiteten och de fria högskolorna.

Den dubbla uppgift studentexamen föregives ha, att vara en medborgerlig högre bildningsexamen och en behörighetsprövning för fortsatta studier, existerar sålunda knappast, utan studentexamen är i övervägande grad ett genomgångsstadium till de s. k. intellektuella yrkena.

Den ökade tillströmningen till dessa är givetvis i första hand en följd av samhällets förändrade struktur, som medfört ett större behov av högre utbildning, men beror som den ovannämnda utredningen visat därjämte på andra faktorer, bland vilka bristande utbildningsmöjligheter för de praktiska yrkena väl äro de verksammaste.

Om sålunda studentexamen icke kan anses vara ett slutmål för ungdomens utbildning utan i stället i övervägande grad en förberedelseexamen för högre studier, så uppstår frågan om dess tjänlighet ur denna synpunkt.

Fyllde studentexamen på ett tillfredsställande sätt denna uppgift, så skulle

¹ Avgivet med anledning av remiss till sektionen rörande Betänkande och förslag angående studentexamen (Statens off. utredningar 1937: 45).

givetvis — teoretiskt sett — tillträde till de högre utbildningsanstalterna automatiskt beredas de nybakade studenterna.

Detta är som bekant så långt ifrån fallet, att i stället en ständigt mindre del av dem utan komplettering passerar till dessa.

Statistiken över antalet fyllnadsprövningar talar ett skrämmande språk.

Efter 1930 undergår över hälften av studenterna fyllnadsprövningar.

Orsakerna härtill behöva icke angivas — om också siffrorna låta en förmoda att införandet av det differentierade gymnasiet utgör en dryg del av dem — faktum består, att studentexamen i sin nuvarande form icke kan sägas medföra *allmän* behörighet för studier på högskolestadiet.

Med dessa förhållanden för ögonen — att å ena sidan 80—85 % av studenterna fortsätta sin utbildning vid högre läroanstalter, och å den andra att den för flertalet icke ger tillräcklig kompetens för denna vidareutbildning — vore det riktigast att avstå från strävan att åstadkomma en kompromiss mellan examens båda syftemål, allmänbildningen och förberedelsen för högre studier, och i stället lösa dessa bägge uppgifter var för sig.

Bristerna hos den nuvarande studentexamen kunna sammanfattas i följande huvudpunkter. Examen är icke komplett — denna kritik träffar särskilt det differentierade gymnasiet, som möjliggör att en person kan bli student med t. ex. endast ett främmande språk i sin examen.

Den gör vidare personer formellt behöriga för högre studier, som sakna begävninng eller läggning därför.

Mellan den formella behörigheten och den reella möjligheten att vinna inträde vid högre utbildningsanstalter råder en alltför stor skillnad.

Genom att praktiska linjer alltför mycket saknas, genom att studentexamen är slutexamen för den högre skolundervisningen och ger en åtminstone formell behörighet till undervisningen på högskolestadiet, drages ungdomen till de intellektuella yrkena och dessa överbefolkas.

Ett stort antal ungdomar avlägga studentexamen s. a. s. av tröghet.

För att åstadkomma en ändring i nämnda, för vårt land ur såväl ekonomisk som kulturell synpunkt skadliga förhållande, ha från olika håll, senast av Wicksell—Jerneman och studentexamenskommittén, vissa åtgärder föreslagits, bl. a. en utökning av de praktiska gymnasielinjerna och skärpta fordringar på flyttning till gymnasiets näst högsta ring. Hur riktiga dessa åtgärder än äro teoretiskt sett, så är frågan om de få avsedd verkan.

Genom att studentexamen är avgångsexamen från det högsta skolstadiet, kommer — i framtiden som nu — den fullständiga genomgången av det »teoretiska» gymnasiet att betraktas som ungdomens normala högre skolgång, avbrott eller avvikningar som misslyckanden i denna.

Under dessa omständigheter — sammanställda med det icke oväsentliga förhållandet att gymnasieundervisningen som allmänbildande undervisning upptager allt för mycket lärostoff, som huvudsakligen har betydelse för fortsatt teoretisk specialutbildning — skulle det enligt vår mening vara rik-

tigast att förkorta den allmänna högre skolan och således flytta tillbaka studentexamen exempelvis två år.

Detta vore att tänka de ovannämnda tankarna till slut.

Den högre skolan finge då helt och hållet en allmänbildande uppgift.

På denna skulle sedan påbyggnader kunna göras, dels av praktisk natur, dels av teoretisk.

De senare skulle då få till uteslutande uppgift att förbereda för studier på högskolestadiet. Härigenom skulle också eleverna bättre än nu kunna bibringas de färdigheter, som fordras för att arbeta vetenskapligt.

Därigenom skulle hela kompromisskaraktären hos det nuvarande gymnasiet försvinna. Man ställer eleverna vid ett klart vägskäl, ger det praktiska vad det tillhör och det teoretiska sitt, ställer banorna bredvid varandra och får bort rangskillnaden.

Undervisningen efter studentexamen bör kunna ordnas uteslutande med hänsyn till de fordringar, som ställas genom den för denna undervisning satta uppgiften, och utan andra kompromisser än sådana, som kunde föranledas av de olika men besläktade krav, som kunna uppställas av fackhögskolor eller fakulteter, som ligga inom samma kategori.

För dessas del — och därmed i sista hand för de intellektuella yrkena — skulle en sådan skolreform bli en betydande vinst. I främsta rummet skulle större garanti givas för ett lämpligare elevmaterial.

Vidare kunde de olika skolöverbyggnaderna koncentrera sin undervisning på det innehåll, som är det väsentliga för de olika studiebanorna, och som ovan nämnts kunde eleverna läras att arbeta på ett mera vetenskapligt sätt och därigenom bibringas en verklig träning för sin kommande verksamhet, något som man trots all god vilja inte kan åstadkomma i det nuvarande gymnasiet.

Det faller av sig självt, att lektorernas vetenskapliga utrustning därigenom skulle komma betydligt mera till användning än nu.

Genom att ersätta de två sista årens gymnasieutbildning som avslutande undervisning med en förberedande utbildning för högre teoretiskt arbete av olika slag borde slutligen spärproblemet kunna lösas så, att det nuvarande fyllnadsprovningssystemet med dess kostnader i tid och penningar bringades att upphöra eller åtminstone nedbringades till rimliga proportioner.

Tillträdet till den för universitet och högskolor förberedande undervisningen skulle slutligen kunna så begränsas, resp. fordringarna för dess genomgång göras sådana, att någorlunda överensstämmelse åstadkommes mellan tillgång och efterfrågan.

II.

Av professorn vid Göteborgs högskola J. K. G. Elmgren.

Sedan chefen för ecklesiastikdepartementet tillkallat undertecknad att som expert biträda vid behandlingen av särskilda frågor vid 1940 års skolutrednings arbete, får undertecknad härmed i enlighet med de i skrivelse av den 20 maj 1941 närmare angivna riktlinjerna avlämna följande yttrande.

I. Den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom särskilt med hänsyn till skolåldern och de psykiska funktioner, som ha intresse för undervisnings- och uppfostringsarbetet.

Den barnpsykologiska vetenskapen, som har att befatta sig med själsfunktionernas mognad och utveckling under uppväxtperioden, har i allmänhet kunnat konstatera, att den genomsnittliga psykiska utvecklingen hos barn och ungdom sker i enlighet med ett slags den avtagande intensitetens lag. Om man anlägger rent kvantitativa synpunkter på den psykiska utvecklingen och söker fastställa dess intensitet med tillhjälp av standardiserade psykiska utvecklingsskalor av olika slag, finner man i regel, att utvecklingen ingalunda sker i enlighet med en linearitetens princip i den meningen, att varje levnadsår skulle lämna ungefär samma tillskott rent kvantitativt till den psykiska utvecklingen. Tvärtom företer denna i stort sett en med stigande levnadsålder alltmer avtagande tendens. Emellertid visar erfarenheten, att utvecklingsförlopp av skilda slag med stigande levnadsålder uppvisa mycket heterogena kurvtyper. Vända vi oss till den rent organiska utvecklingsföreteelseserien har man genom moderna antropometriska forskning i stort fastställt fyra huvudtyper av utvecklingsförlopp, som här åskådliggöras enligt R. E. S c a m m o n: *The measurement of the body in childhood in the measurement of man.* University of Minnesota Press 1930.

Som synes av det bifogade diagrammet existera för den rent kroppsliga utvecklingen följande huvudtyper av genetiska förlopp: 1. Lymfoid-typen kännetecknande tillväxten av thymus, lymfkörtlarna och den intestinala lymfmassan. Denna typ av utvecklingskurvan visar en kraftig utvecklingsstegring från födelsen t. o. m. slutet av 11:e levnadsåret samt därefter ett hastigt avtagande t. o. m. 20-årsåldern. 2. Den neurala typen, som närmast är en logaritmiskt förlöpande utvecklingskurva med alltmer avtagande årliga tillskott. Denna kurvtyp kännetecknar utvecklingen av C. N. S., dura, hjärnan och dess olika delar, ryggmärgen samt många huvuddimensioner. 3. En typ för allmänt kroppslig utveckling kännetecknande bl. a. organismen som helhet, yttre dimensioner (med undantag av huvuddimensionerna), andnings- och matsmältningsorganen, stora kroppspulsådern, njurarna, mjälten, muskulaturen som helhet, skelettet som helhet och blodvolymen.

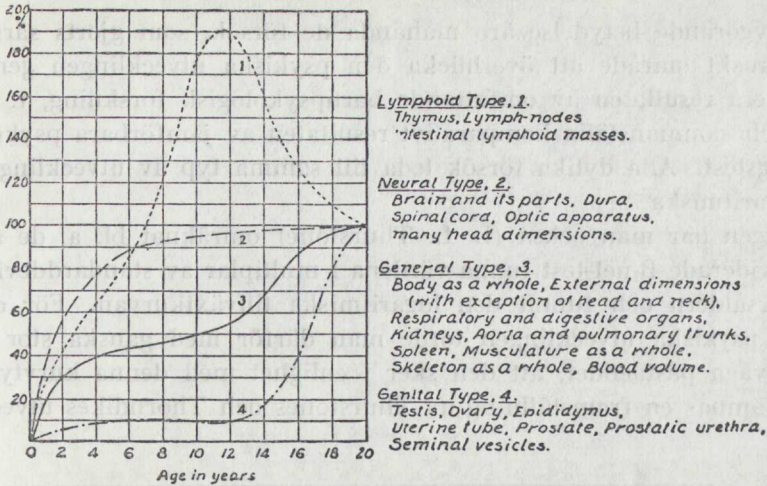


Diagram 1.

Denna typ av utvecklingskurva företer den vanliga S-kurvtypen med en långsam utvecklingsgång mellan 4:e och 12:e levnadsåret samt hastigt insättande utvecklingsökning före och efter denna period. 4. En typ för den genitala utvecklingen kännetecknande bl. a. för könsorganens utveckling och i allmänhet förlöpande med en plattå ända fram till 12—14-årsåldern samt därefter av en osedvanligt kraftigt utveckling framemot 20-årsåldern.

Det är att förmoda, att även den psykiska utvecklingen kännetecknas av ett stort antal typer av utvecklingskurvor av ännu långt ifrån utforskad art. Men vad som framför allt är slående vid en översikt av den själsliga utvecklingsgången, är dess nära samband med den ovan som neural utvecklingskurva karakteriserade. Åtminstone gäller detta alla de bestämningar, som gjorts av den psykiska utvecklingsgången med tillhjälp av allmänna intelligenstest. Det är rätt naturligt, att intelligensen i sin mognad och utveckling nära sammanhänger med speciellt C. N. S:s och storhjärnbarkens utveckling och att följaktligen för denna psykiska funktion av så genomgripande betydelse för individens totala aktivitet och skolprestationer under uppväxtperioden den logaritmiska tillväxtkurvan påträffats. Det synes mig vara särskilt betydelsefullt att understryka detta, enär man inom svensk intelligensforskning länge hävdade den linjära utvecklingsgångens giltighet för intelligensutvecklingen. Emellertid begick man då det metodiska misstaget att beräkna utvecklingen kvantitativt och utan statistiska omräkningar med tillhjälp av reviderade Binet-test, uttagna efter en viss lösningsfrekvens på skilda åldersstadier. Emellertid har Thorndike med anlitande av s. k. absolut intelligenstestskala, i vilken de olika deltesten uttagits efter andra principer och vägts i förhållande till en — det måste framhållas — mycket arbiträrt fastställd nollpunkt för utvecklingen, kunnat konstatera, att intelligensutvecklingen förlöper i enlighet med en logaritmisk tillväxtkurva. Av

mera avgörande betydelse äro måhända de försök, som gjorts särskilt på amerikanskt område att överblicka den psykiska utvecklingen genom att syntetisera resultaten av omfattande barnpsykologisk forskning, t. ex. Gells, och sammanställa komparativt resultaten av jämförbara psykiska utvecklingstest. Alla dylika försök leda till samma typ av utvecklingskurva: den logaritmiska.

Slutligen har man också (L. L. Thurstone) omräknat bl. a. de av Burt med reviderade Binet-test funna värdena i multiplar av standarddeviationen för 9-årsåldern och funnit den logaritmiska tillväxtkurvan. För den allmänna psykiska utvecklingen torde man därför med ganska stor visshet kunna våga påståendet, att den sker i enlighet med denna kurvtyp. Här nedan lämnas en framställning av Thurstones och Thorndikes utvecklingskurvor.

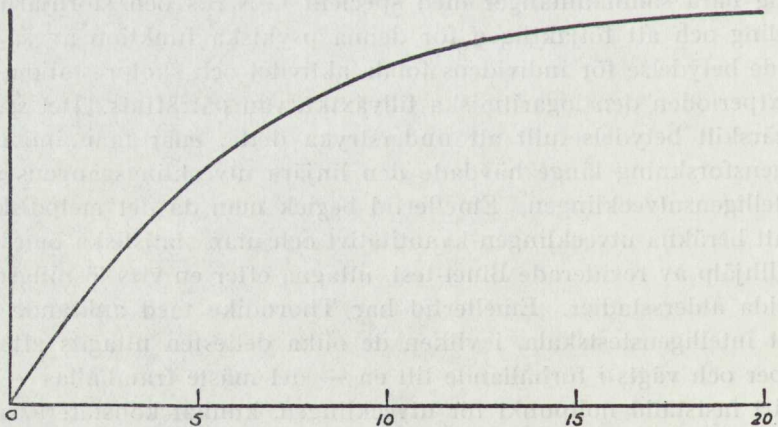
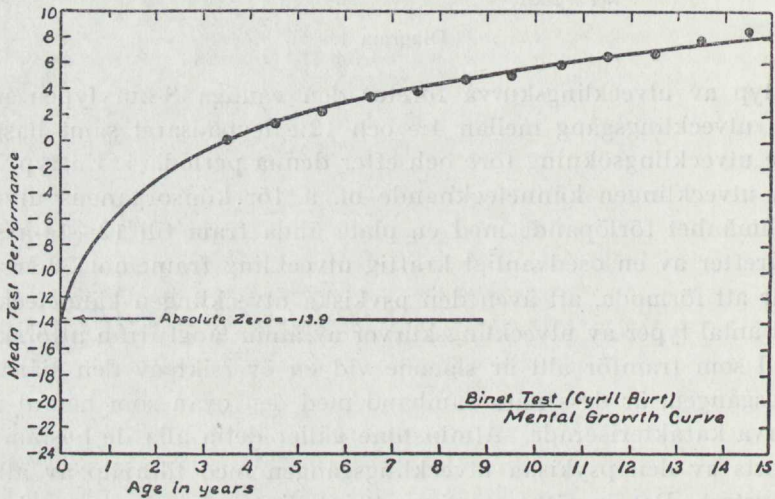


Diagram 2.

Ett resultat, som delvis stöder det ovan postulerade nära sambandet mellan den neurala typen av utvecklingskurva och den allmänna intellektuella utvecklingen, kan här anföras. Det är ett bekant faktum, att genomsnittsvikten av den vuxna hjärnan successivt avtager med stigande levnadsålder (F. Wertham: *The brain as an organ*. Newyork 1934). Utsträckta undersökningar — de hittills mest omfattande på vuxet människomaterial — av D. Wechsler av den intellektuella kapaciteten i åldrarna 7—65 år visa, att sedan den allmänna intelligensen — åtminstone som den bestämes med funktionella test — nått sitt maximum i tidiga ungdomsåldern (22—23 år), den i sitt successiva avtagande nära samgår med den ovan omnämnda minskningen av storhjärnans vikt med stigande levnadsålder. Här lämnas en översikt av denna parallellism i form av jämförande kurvor.

VARIATION OF INTELLIGENCE TEST-SCORES AND BRAIN WEIGHTS WITH AGE

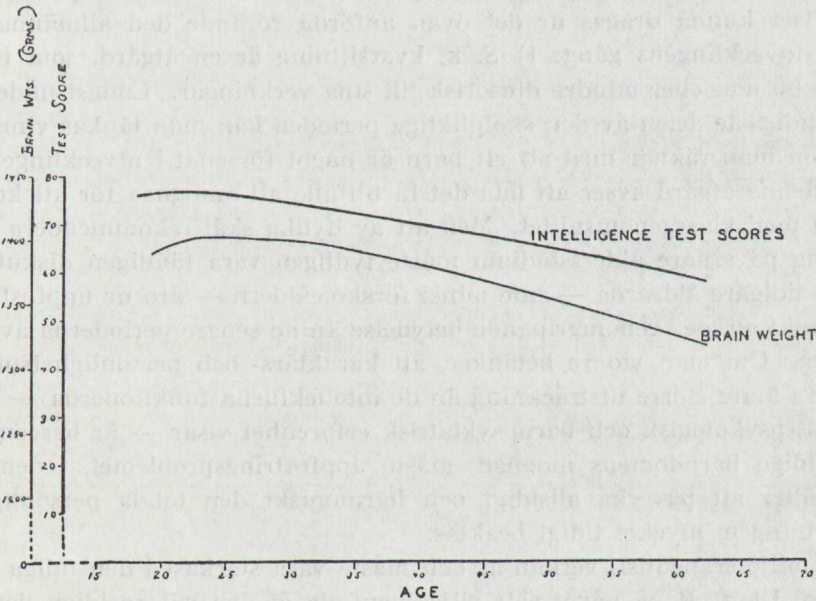


Diagram 3.

Den allmänna psykiska utvecklingen synes sålunda fortgå ständigt solidariskt med stora hjärnans utveckling i en de biologiska och psykologiska utvecklingsserierna omfattande totalprocess. Intensiteten i denna totalprocess' utveckling synes visa en med stigande levnadsålder alltmer avtagande tendens. Detta gäller givetvis närmast under förutsättning att man på utvecklingsförloppen anlägger en rent kvantitativ synpunkt. Dessutom är det av vikt att framhålla den fullkomligt generella och genomsnittliga karaktären hos de bestämmningar, som utvecklingskurvorna äro baserade på. Vad

som gäller statistiskt-genomsnittligt för stora utvalda grupper av individer, gäller naturligtvis inte för varje enskild individ tillhörande en viss grupp. I individuella fall påträffas tvärtom de mest flagranta avvikelser från den generella utvecklingsgången. Vissa barn kunna av sjukdom och miljöhämningar av olika slag (dåliga hemförhållanden, psykiska konflikter, fattigdom, näringsbrist etc.) i sin utveckling vara mer eller mindre försenade för att sedan mer eller mindre hastigt nå den genomsnittliga utvecklingsnivån för åldern, när de hämmande momenten genom lämpliga uppfostringsåtgärder avlägsnats. Andra kunna i sin utveckling rent av manifesteras en konstitutionellt betingad variation med perioder av hastigt fortskridande mognad avbrutna av stillastående perioder o. s. v. Alla möjliga individuella nyanser i såväl de kroppsliga som själsliga utvecklingsförloppen existera, samtidigt betingade av ärftliga tillväxtfaktorer och uppväxtmiljö.

Men om uppfostran och undervisning i stort måste gestaltas efter den genomsnittliga utvecklingens krav, synas dock åtminstone två pedagogiska slutsatser kunna dragas ur det ovan anförda rörande den allmänna psykiska utvecklingens gång: 1) S. k. kvarsittning är en åtgärd, som i regel måste bli mer eller mindre illusorisk till sina verkningar. Endast under den allra tidigaste delen av den skolpliktiga perioden kan man tänkas vinna något, om man räknar med att ett barn är något försenat i utvecklingen och med denna åtgärd avser att låta det få tillfälle att »mogna» för att komma i nivå med klassgenomsnittet. Men att av dylika skäl rekommendera kvarsittning på senare åldersstadium måste tydligen vara tämligen diskutabelt. 2) De tidigare åldrarna — inte minst förskoleåldern — äro ur uppfostringsynpunkt av mer genomgripande betydelse än de senare perioderna av skolgången. Om man vidare betänker, att karaktärs- och personlighetsutvecklingen i ännu större utsträckning än de intellektuella funktionerna — enligt vad all psykologisk och barnpsykiatrisk erfarenhet visar — är beroende av den tidiga barndomens mognad, måste uppfostringsproblemet, i den mån det gäller att påverka allsidigt och harmoniskt den totala personlighetsgestaltningen, mycket tidigt beaktas.

All miljöterapeutisk verkan är och måste vara starkast i den tidiga barndomen. Utan att på något sätt vilja hemfalla åt den väl ensidiga determinism, som gjort sig bred i nutida barnpsykologisk forskning med dess starka betonande av de s. k. tidiga barndomsintryckens betydelse, måste jag här framhäva förskoleålderns och den tidiga skolålderns dominerande uppfostringsbetydelse i jämförelse med senare åldersperioder. Under denna ålder är utvecklingsvolymen avsevärt större än under någon senare period av uppväxten. Barnet förvärvar under denna ålder kontroll över sinnes- och rörelseorgan jämte språket, det för den sociala och intellektuella anpassningen oundgängliga redskapet. De motoriska, adaptiva, språkliga och personligt-sociala funktionerna befinna sig i en utveckling av såväl kvalitativt som kvantitativt genomgripande art. Förskoleåldern är i realiteten män-

niskoblivandets och personlighetsbildningens gyllene ålder. Under ingen period äro heller utvecklingsriskerna större. Men under ingen annan period äro möjligheterna större till verkligt resultatrika ingripanden, medicinskt och pedagogiskt, för att rätta till en snedvriden utveckling, stimulera en försenad utveckling eller socialt anpassa individen till sin omgivning. Den uppfostringshygieniska verksamhet, som barnavårdsnämnder, rådgivningsbyråer för uppfostran och specialklasser av olika slag utöva, synes mig insätta på ett alltför sent stadium, när utvecklingen redan är fastlåst i sina väsentliga grundlinjer. Vi sakna i Sverige i alltför hög grad i det preventiva uppfostringsarbetet motsvarande institutioner för förskoleåldern. En kommitté ansluten till White House Conference on Child Health and Protection har beräknat, att i U. S. A. för närvarande finnas mer än 10 miljoner barn, som av olika skäl äro utvecklingshämjade. I stigande ordning med hänsyn till kraften av sina verkningar skulle de viktigaste orsakerna vara 1) sinnesdefekter, 2) epilepsi, 3) motoriska rubbningar, 4) hjärtåkommor, 5) tuberkulos och pretuberkulos, 6) taldefekter, 7) nervösa rubbningar, psykiska konflikter, uppförandebesvär, 8) intellektuell defekt och efterblivenhet samt 9) olämplig eller bristfällig näring. De flesta av de sålunda betingade utvecklingshämningarna grundläggas redan under de 5 första levnadsåren. Deras negativa verkningar kunna genom tidigt insättande uppfostringsåtgärder och profylax helt undanröjas eller väsentligt reduceras, där ingripanden senare i livet lämna ringa eller intet resultat.

Vad som här anförts rörande den mer eller mindre patologiskt modifierade utvecklingen gäller även den normalt ostörda. Då 1940 års skolutrednings direktiv starkt framhåvt de personlighets- och karaktärsdanande momenten i skolans verksamhet (fullt i enlighet med Lockes bekanta uppfostringsprogram: först hälsa, därefter karaktär och sist kunskaper) är jag angelägen om att framhäva den nutida psykologiska vetenskapens inställning till dessa grundläggande uppfostringsproblem. Karaktärsfostran är naturligtvis möjlig och bör bedrivas även på senare stadier av skolgången — jag återkommer senare till denna fråga — men den verkligt grundläggande utvecklingen sker i förskoleåldern, och de verkligt personlighets- och karaktärsdanande uppfostringsåtgärderna tillhöra framför allt hemmiljön och de tidigare uppfostringsmiljöerna. Socialpedagogiska problem sammanhängande med den aktuella befolkningsutvecklingen och preventiva åtgärder för minskande av ungdomsbrottsligheten kräva ett starkt betonande av den profylaktiska uppfostrings- och rådgivningsverksamheten i förskoleåldern. Inrättandet av speciella medicinskt-psykologiska rådgivningsbyråer för förskoleåldern, intensivare utforskande av ärftlighets- och miljöfaktorernas verkan i tidig ålder, upprättande av ett mycket större antal barnträdgårdsskolor, främjande av barnpsykologisk och barnpsykiatrisk forskning, inrättandet av specialklasser vid barnträdgårdarna för barn med uppförandebesvär av olika slag, en starkt förbättrad utbildning av vård- och lärar-

personalen vid förskoleålderns uppfostringsinstitutioner äro sociala åtgärder, som på lång sikt måste verka främjande även på den egentliga barnskolans verksamhet icke minst i karaktärs- och personlighetsfostrande riktning. Innan ännu befolkningsfrågan kommit att lösas genom nativitetsbefordrande åtgärder, måste samhällets uppfostringsinstitutioner icke minst för förskoleåldern på ett helt annat sätt än nu är fallet utrustas för sina uppgifter.

De stora, barnrika familjerna voro utmärkta plantskolor för de växande individualiteternas personlighetsutveckling. Barn uppfostra varandra icke minst i samvaro med jämnåriga i lek och arbete. Den nödvändiga avslipningen i karaktärs- och personlighetshänseende, bildandet av de grundläggande emotionella och personligt-sociala vanorna, hela den sociala anpassningen till omgivningen, så grundläggande för individens senare livsframgång, kan ske endast i det naturliga barnsamhället. Ensambarn och barn, som uppfostras i barnfattiga hem, erhålla icke den naturliga sociala träning de behöva. Ty karaktärs- och personlighetsegenskaper äro liksom alla psykiska processer underkastade övningens och vanebildningens lagar.

Den kvantitativa utvecklingsgång, som hittills skisserats, är främst giltig för den allmänna psykiska utvecklingen. Man kan fråga sig, huruvida den psykiska utvecklingen i andra hänseenden företer en annan utvecklingsgång än den logaritmiska tillväxtkurvan. Här tillkomma betydande metodiska svårigheter, som t. ex. den betydligt större osäkerheten hos isolerade funktionskurvor i jämförelse med genomsnittskurvor för ett flertal intellektuella funktioner. Mycket talar för att de olika psykiska funktionerna i sin tillväxt följa en ganska olikartad utvecklingsgång. Sålunda har man för språkutvecklingens vidkommande — speciellt för det aktiva ordbeståndet — velat skönja en S-formad utvecklingskurva. I varje fall kan det anses fastslaget, att ordförrådet visar en betydande tillväxt även på relativt sena åldersstadier. Från 7—13-årsåldern visar detta enligt experimentella undersökningar en betydande ökning, i det ordbeståndet femdubblas. Naturligtvis verkar dock skolans inflytande, och en betydande del av denna ökning måste tillskrivas denna faktor (Mc Carthy). Det är överhuvud påfallande, att språkutvecklingen i mycket högre grad än de flesta andra psykiska utvecklingsförlopp är beroende av den sociala miljön. Sålunda har man beräknat, att barn från ekonomiskt och socialt mindre gynnade skikt äro på grund av rena miljöhämningar 2—3 år efter sin tid i språkutvecklingen, samtidigt som intelligensen kan uppvisa en vida mindre utvecklingsförseening. Även i efterpuberteten och tidigare ungdomsåldern synes språkutvecklingen fortskrida såväl i fråga om ordbestånd, som komplexitet i satsstrukturen, betydelseuppfattningen och andra språkfunktioner.

Minnesutvecklingen är givetvis jämte intelligensutvecklingen av den största betydelse för bedömande av skolbarns förmåga att tillgodogöra sig undervisningen och ett rationellt planerande av denna med hänsyn till de växandes psykiska förutsättningar. En relativt stor skillnad finnes mellan de rent

mekaniska minnesarternas utveckling i jämförelse med de judiciösa. Denna skillnad har bl. a. belagts genom svenska undersökningar (Elmgren), enligt vilka mekaniska minnesarter som t. ex. för oförknippade ord och tal visa en tillbakagång i utveckling från 12—13 år, medan judiciöst minne för text samtidigt endast visar ett relativt avtagande i utvecklingsintensitet. Denna företeelse, att minnesutvecklingen överhuvud visar tillbakagång eller åtminstone ett relativt avtagande i utvecklingsintensitet, har utförligare undersökts av bl. a. Brunswik, Goldscheider och Pilek, som underkastat minnesutvecklingen i åldrarna 6—18 år ganska ingående utforskning. Enligt en samlingskurva, som Brunswik konstruerat för samtliga undersökta utvecklingsförlopp inom dessa minnesundersökningar (en sammanfattning, som man i realiteten måste ställa sig ganska skeptisk inför, då det är frågan om ytterst disparata företeelser, men som man å andra sidan icke kan frångå ett visst värde som uttryck för den allmänna utvecklingstendensen inom minneslivet), skulle minnesutvecklingen i stort — en sammanfattning av s. k. material-, gestalt- och betydelseminne — visa en avgjort starkare utvecklingstendens t. o. m. 10:e levnadsåret för att sedermera alltmer avtaga i intensitet. Med en viss reservation för det osäkra i alla kvantitativa bestämningar av denna art kan jag nämna, att enligt Brunswiks samlingskurva för den undersökta åldersperioden 6—18 år under de 5 första åren (6—10) mer än $\frac{2}{3}$ av utvecklingsförloppet kvantitativt tillryggalagts, medan på de senare 8 åren (11—18) kommer mindre än $\frac{1}{3}$. Detta resultat har ju avgjort pedagogisk relevans, särskilt om det sammanställs med den tidigare skildrade gången av intelligensutvecklingen.

Det visar oförtydligt, att den tidigare delen av skolperioden är utomordentligt betydelsefull för förvärvandet av de elementära skolfärdigheter, som tillägnas genom memorerande inläring. En omfördelning av skolans kunskapsstoff i större utsträckning än vad som skett genom tidigare skolreformer vore helt säkert att rekommendera. En väsentlig koncentration å de lägre åldersstadierna till de grundläggande skolfärdigheterna — läsning, skrivning och elementär räkning — och den för barn omedelbart givna erfarenhetskontakten med omgivningen samt ett uppskjutande av de mera abstrakta kunskapsmomenten till den senare delen av den skolpliktiga åldern efter 11—12-årsåldern skulle innebära naturlig anpassning av undervisningen till det psykiska utvecklingsförloppet i stort. Jag får senare i min utredning tillfälle att mera i detalj återkomma till denna fråga.

Enligt Brunswiks samlingskurvor skulle minnesutvecklingen för gossar och flickor sammanslagna till en grupp uppvisa en mindre utvecklingsplå från 10—11 år samt en betydligt mer utpräglad dylik sträckande sig över 4 år från 13 t. o. m. 16 år. Men även efter denna ålder har utvecklingen icke helt avstannat utan synes ännu vid slutet av den undersökta åldersperioden befinna sig i ett stadium av tillväxt.

Goldscheiders undersökningar, som speciellt gällt språkminnets utveck-

ling, visa, att detta utvecklas starkt mellan 6—12 år. En första höjdpunkt i utvecklingen av det mekaniska verbalminnet nås för flickornas vidkommande vid 10 år och för gossarnas vid 11—12. Mellan 12—14 år följer en funktionsväxling från mekaniskt till judiciöst minne. Rent spontant mognar nu barns memoreringstyp från mekanisk inläring till ett direkt sökande efter betydelse i stoffet och ett inlärande av det meningsfullt relevanta. Nu manifesteras barn i motsättning till vad tidigare är fallet en tydlig motvilja mot mekanisk inläring. Jag har icke kunnat underlåta att sätta dessa resultat i samband med egna forskningsresultat, som peka i samma riktning. (Elmgren: Minnet, Stockholm 1935, och Några drag i pubertetens psykologi, Rostad 1935.)

De åskådligt-konkreta minnesarternas utveckling (minne för färger, former, föremål etc.) visar en utvecklingsgång, som något avviker från språkminnets. Höjdpunkten nås absolut taget före puberteten, hos flickor i 11-årsåldern och hos gossar i 13-årsåldern. Senare når minnesutvecklingen på detta område icke denna höjdnivå. Pedagogiskt visar detta hän på de konkreta undervisningsmetodernas naturliga dominans under den tidigare skolperioden före pubertetsåldern.

Gestaltminnet (för sinnesintryck kombinerade i gestaltad följd) visar en påtaglig utvecklingsförskjutning i jämförelse med det mekaniska språkminnet och de åskådligt-konkreta minnesarterna. Utvecklingsdynamiken är här helt annan. En relativ höjdpunkt nås för flickornas vidkommande i 14-årsåldern och för gossarnas vid 15-årsåldern, men det framgår dock av fortsatta undersökningar, att tillväxten når ett betydligt senare maximum.

Betydelseminnet för t. ex. meningsbärande text visar en med den allmänna intelligensutvecklingen likartad, ständigt inemot 20-årsåldern (och måhända även något senare) stigande utvecklingsgång med successivt avtagande tendens. Detta är naturligt med tanke på de relativt höga korrelationer, som av olika forskare konstaterats mellan allmän intelligens och minne för meningsbärande sammanhang.

Med den kvalitativa fasväxlingen i minnesförloppet sammanhänger helt visst också den av Ormian (1926) funna betydande ökningen av abstraktionsförmågan fr. o. m. 11:e levnadsåret. Men det är framför allt allmänna barnpsykologiska studier, inriktade på rent kvalitativt utvecklingsstudium, som lyckats påvisa ett slags genetisk skiktningsslag för den psykiska utvecklingen. Särskilt Stern och Piaget ha påvisat, att denna kännetecknas av en serie lagbundna stadier. Inom intelligensforskningen har man sedan länge vid vissa bestämda testtyper såsom bildbeskrivning, definitionsprov och liknande test känt till, att barn i olika åldrar reagera på kvalitativt mycket olika sätt. Dessa med levnadsåldern varierande intellektuella reaktioner förete en utvecklingsgång, som i sin helhet är karakteristisk för det intellektuella livets med åldern fortskridande kvalitativa mognad. Stern har framhållit, att samtliga psykiska funktioner: uppmärksamhet, minne, tän-

kande och även intellektuella delfunktioner följa denna s. k. kategoriala utvecklingslag. De kvalitativa stadierna äro desamma för alla de nämnda funktionsområdena men inträffa ingalunda samtidigt. När ett barn förvärfvar språket — alltså långt före skolåldern — går det igenom alla de tre kategoriala utvecklingsstadierna enligt Stern. Först lär det sig namn på personer och föremål (substansstadiet), sedan språkliga benämningar för handlingar av olika slag (aktionsstadiet) och sist för egenskaper och relationer av olika slag (relationsstadiet). Samma lagbundenhet kommer till synes vid bildbeskrivningstest. En 7-åring räknar upp personer och föremål, som han ser på bilden, 10—11-åringar tala också om vad som händer och 14-åringar ange egenskaper hos föremålen samt Orts- och andra bestämmingar. Vid något högre ålder förekomma ofta värdeomdömen och reflexioner, varför en del psykologer anta förekomsten av ett 4:e stadium, det kritiskt-reflekterande. Den här skisserade kvalitativa utvecklingsgången gäller framför allt den rent spontana utvecklingsmognaden.

Alldeles särskilt klart har den genomgripande karaktären av de kvalitativa förändringarna i psykiskt hänseende under barnåldern framträtt i en serie undersökningar, som vid Rousseau-institutet verkställdes av Piaget och dennes medarbetare. Språkutvecklingen, tänkandet, uppfattningen av orsak och verkan, världsbildens successiva gestaltning och det moraliska omdömet utveckling ha av Piaget vid intressanta barnpsykologiska studier visats fortskrida i enlighet med en lagbunden utveckling, i vilken det ena stadiet avlöser det andra. De metoder Piaget använt vid sina undersökningar kunna sägas vara en kombination av den rent spontana iakttagelsemetoden och en utfrågande testmetod. Barnen ha sålunda följts i sin dagliga aktivitet i lek och arbete. Deras språkliga och sociala reaktioner ha omsorgsfullt protokollerats och sammanförts till större iakttagelseenheter, som därefter analyserats. Givetvis har ett sådant direkt studium sina påtagliga fördelar. Den socialpsykologiska situationen är sådan, att temperaments- och personlighetsdrag få tillfälle att framträda, och miljön är den för barnen naturliga lek- och arbetsplatsen.

I stort sett fördelar sig den kvalitativa psykiska utvecklingen på ett antal stadier med det första i åldrarna 3—6, då språkutvecklingen ännu är mycket osocialiserad, språket ännu starkt monologartat, ännu icke ett socialt uttrycksmedel i vuxen mening eller i varje fall ännu starkt bundet vid barnets subjektiva behov, önsknings, attityder etc. Piaget har beräknat med sina registreringar den s. k. egocentricitetskoefficienten hos de språkliga yttringarna, d. v. s. procentsatsen subjektivt orienterade språkyttringar av det totala antalet registrerade under längre perioder. Även om — med all rätt — både metoder och resultat starkt kritiserats, synes dock enligt vad Piagets forskning visar en stark socialisering av språkyttringarna äga rum vid 7-årsåldern, i det egocentricitetskoefficienten nu sjunker från 47 till

27 %. Möjligen sammanhänger detta med en allmän mognad av det sociala beteendet från 6—7 år.

Nästa kvalitativa stadium enligt Piaget sträcker sig från 6—7-årsåldern till 11—12-årsåldern. Såväl språkutveckling som tänkande, kausalitetsuppfattning, begreppsbildning, uppfattning av t. ex. konventionellt giltiga regler för lekar och beteenden av annat slag genomlöpa en parallellutveckling. För att taga ett exempel: först i slutet av 11:e och början av 12:e levnadsåret förstå barn att klart och tydligt skilja mellan inre och yttre realitet samt fatta innebörden av inre psykiska förlopp som t. ex. tänkande och dröm på vuxet sätt. Tidigare uppfattas tanken som materia, drömmen som bildad av luft eller rök, namnet som en i tinget inneboende kvalitet och en regel för t. ex. lekar som absolut och immanent. Även det rent abstrakta tänkandet, förståendet av en definition, motståndsförmågan mot suggestion, kritiken av en absurditet synas ligga på det utvecklingsplan, som representeras av genomsnittsutvecklingen i 11—12-årsåldern. Först fr. o. m. denna ålder kan barnets hela intellektuella reaktionssätt sägas ha omvandlats till vuxen grundtyp.

II. Frågan om åldern för övergången från den allmänna barnskolan till differentierade ungdomsskolor av olika slag.

Av den föregående utredningen torde framgå att den psykiska utvecklingen når en abstrakt-intellektuell nivå först i genomsnitt vid 11—12-årsåldern och att i samband med förpuberteten en allmän funktionsväxling äger rum mellan 12—14 år (för flickor möjligen ett år tidigare). För att ytterligare komplettera denna bild av den psykiska utvecklingen kan jag erinra om det av den kände skolpsykologen Burt uppvisade faktum, att spridningen i intelligenshänseende ökar med stigande ålder, i det standarddeviationen fördubblas från 5—14 år. Man torde kunna sätta denna spridningsökning i relation till den speciellt med förpuberteten förknippade utvecklingen av de speciella begåvningsanlagen och den i samband härmed framträdande mera markanta intresseutvecklingen. Ur denna synpunkt är en tämligen sen differentiering att anbefalla, enär de växande säkert mot slutet av förpuberteten (alltså för gossar i 14- och för flickor i 13-årsåldern) bättre äro medvetna om sina anlag, förutsättningar och intressen samt också säkrare kunna bedömas av föräldrar och lärare. Det är å andra sidan tydligt att utpräglat intellektuella anlag mycket klart framträda långt tidigare och att en differentiering därför är möjlig särskilt för de studiebegåvade på ett tidigare stadium.

Jag skulle i detta sammanhang vilja framhålla nödvändigheten av att bibehålla någon form av inträdesprov till de högre allmänna läroverken och understryka vikten av en rationell begåvningsprövning, såsom den t. ex. länge praktiserats i engelskt, tyskt och amerikanskt skolväsen i form av en

kombination av intelligenstestning (gärna kumulativt upprepad under skolgången t. ex. i 7-, 9- och 11-årsåldern), standardiserad kunskapsprövning i modersmålet och räkning samt övliga pedagogiska provningsmetoder inklusive läraromdömet.

När helst en differentiering sker under den labila utvecklingsepok, som hela stadiet från förpubertet genom pubertetskris och efterpubertet måste anses vara, äro risker förknippade härmed. Ur rent psykologisk synpunkt är en relativt sen differentiering — för gossarnas vidkommande i 12—13-årsåldern och för flickorna ett år tidigare — fördelaktig, enär man då kan vänta, att de speciella begåvningsanlagen mer manifest framträtt än tidigare liksom en stabilisering av intressena också då kan väntas ha inträtt. En anknytning — åtminstone för gossarnas vidkommande — från en gemensam 6-årig grundskola kan ur förevarande synpunkt väl motiveras. Det är väl också denna mognadstanke, som legat till grund för de utländska differentieringarna på relativt sena åldersstadier.

Emellertid måste en svårighet av för svenskt skolväsen mera påtaglig art än vad fallet är med de stora kulturnationernas här beaktas. Undervisningen i främmande språk ställer givetvis stora krav på den rent receptiva minnesförmågan speciellt med avseende på förvärvet av ett tillräckligt ordförråd. Som den tidigare utredningen visat, är minnesutvecklingen just för språkfunktionerna mycket kraftig före 12-årsåldern. Skulle en gemensam 6-årig grundskola organisatoriskt genomföras, måste av psykologiska och pedagogiska skäl någon form av förberedande undervisning i främmande språk anses motiverad.

Det har emellertid visat sig (undersökningar av undertecknad vid högre realläroverket i Göteborg omfattande åren 1930—1934), att så som undervisningen i tyska är organiserad för närvarande på begynnelsestadiet vid våra högre allmänna läroverk, denna måste anses vara för svår i förhållande till åldersstadiets förutsättningar. Hela den invecklade grammatikaliska apparat, som från början dominerar undervisningen i detta ämne, innesluter allt för mycket abstrakt regelkunskap för att kunna bli tillgängligt för en genomsnittligt intellektuellt begåvad 10- eller 11-åring. En radikal omläggning är här på sin plats. Ordförråd, glosor, inläring av fraser, praktiska språkövningar (hör- och talövningar) borde tillerkännas en framskjuten plats på undervisningsschemat under den tid, då eleverna väl kunna prestera ett kraftigt minnesarbete men i genomsnitt ej förmå att fatta abstrakta tankesammanhang och regler.

Samtidigt borde väl nu erfarenhet ha samlats för bedömande av frågan, huruvida engelska med sin betydligt mindre invecklade grammatik (speciellt formlära) icke kunde genomföras som begynnelsespråk och tyskan skjutas något eller några år framåt i tiden. De svårigheter av rent fonetisk art, som äro förknippade med en dylik ändring av undervisningen i främmande språk, äro säkerligen vida mindre än de förut påtalade för tyskans

vidkommande, enär dessa senare ju sammanhånga med själva språkets struktur.

Ett ökat användande av de imitativa språkundervisningsmetoderna på nybörjarstadiet samt ett större avseende vid det fraseologiska kunnandet med någon inskränkning av de långt drivna översättningsövningarna från modersmålet till det främmande språket, skulle säkert verka välgörande för undervisningen i främmande språk. Den erfarenhet, som väl de flesta universitetslärare gjort, är att studenterna vid våra högskolor och universitet trots allt ha en viss svårighet att tillägna sig innehållet i litteratur på främmande språk. Förmodligen sammanhänger detta med att de under skoltiden alltför mycket drillats med översättningsövningar från modersmålet till det främmande språket men icke erhållit tillräcklig övning i att direkt leva sig in i det främmande språket. Översättningsövningarna från modersmålet till det främmande språket borde kunna ersättas i stigande utsträckning med referatövningar, där uppgiften är att sammanfatta större textsammanhang direkt på det främmande språket. Även de rena proven av språkundervisningens resultat borde kunna gestaltas i viss utsträckning som liknande referatprov.

Många av de typiska översättningsproven äro rent språkligt otympligt hopkomna, ofta med en understucken avsikt från språklärarens sida att lägga ut s. k. fällor, varigenom svenskan blir av sämsta halt. Med fog kan också gent emot dessa prov den anmärkningen riktas, att de icke ur språksynpunkt äro representativa och ägnade att bibringa eleven det ordförråd han faktiskt behöver. Deras innehåll utgöres ofta av en anekdot, en historisk skildring, eller ett stycke naturbeskrivning med i många fall mycket ensidigt ordval och ovanliga språkliga uttryck.

Den från språkläraryråden ofta framförda synpunkten, att endast jämförelsen mellan det egna språket och det främmande ger övning i förmågan att skarpt fatta betydelsenysanser och det säregna i det främmande språkets fraseologi, betydelselära och konstruktioner, måste naturligtvis tillerkännas en icke ringa vikt. Min avsikt är heller icke att helt utdöma översättningsövningarna från modersmålet till det främmande språket. Men de böra enligt min uppfattning väsentligt inskränkas och framför allt icke tillerkännas den nästan helt utslagsgivande roll de nu torde ha vid betygsgivningen och värderandet av elevernas prestationer i språkämnen. Ett ensidigt drivande av övningar i översättning från modersmålet till det främmande språket medför också den olägenheten rent psykologiskt, att en slags associativ koppling sker mellan modersmålets begrepp och det främmande språkets motsvarande uttryck på bekostnad av elevens förmåga att direkt aktivera motsvarande betydelseassociationer.

En revision av målen, metoderna och förutsättningarna för undervisningen i främmande språk borde vara av behovet påkallad. Målet för denna undervisning kan icke vara perfekt språkbehärskning eller en i minsta de-

talj korrekt grammatikalisk färdighet. Ett starkare betonde av de främmande språken som typiska s. k. nyckelämnen, vilka öppna möjligheter till inträngande i större kulturkretsars tankevärld, måste leda till att färdigheten att i stort reda sig med det främmande språket samt förstå dess litteratur och kultur, blir det väsentligaste undervisningsmålet. Språkundervisning av den art, som förekommer i våra skolor, måste inskränka sig till att vara orienterande och förberedande. I så fall borde man kunna göra avkall på den grammatikaliska detaljkunskapen och starkare framhäva textläsningens och språkförståelsens primära uppgifter i undervisningen. Man borde vidare underkasta läroböckernas, de skriftliga provens och andra språkövningars ordförråd en kritisk granskning. Liksom man för rättstavningens del i modern pedagogik företagit typiska frekvensundersökningar för att lära eleverna att i första hand stava de ord rätt, som de dagligen använda, borde man genom frekvensundersökningar söka göra undervisningen i främmande språk mer effektiv i den meningen, att eleverna i främsta rummet borde förvärva det ordförråd och lära sig behärska de delar av språkmaterialet, som de faktiskt behöva för att kunna orientera sig i det främmande språkets tanke- och kulturvärld.

Om den 6-åriga grundskolan organisatoriskt genomföres, borde en revision av språkundervisningens mål och metoder — ungefär i enlighet med ovan angivna riktlinjer i förening med någon form av förberedande undervisning i främmande språk redan i grundskolan — kunna avlägsna ett av de väsentliga hindren för denna åtgärds genomförande.

Ett argument mot den 6-åriga grundskolan är, att den måhända skulle komma att verka alltför nivellerande i den meningen, att alla måste följa samma undervisningstakt och läro gång. Särskilt de begåvade eleverna — menar man — skulle komma att bli lidande på detta. En tanke, som då framkommit i diskussionen, går ut på att man skulle avhjälpa dessa olägenheter genom att låta alla eller ett urval av de barn, som ha förutsättningar härför, börja sin allmänna skolgång ett år tidigare.

III. Frågan om den för skolbegynnelsen lämpligaste åldern och en differentiering av studiegången inom grundskolan.

Utan tvivel finnas mellan 6- och 7-årsålderns psykiska utveckling rent kvalitativt större skillnader än mellan t. ex. 7- och 8-årsåldern. Som jag tidigare framhållit, har den barnpsykologiska vetenskapen funnit, att den genomsnittliga sociala utvecklingen, som den framträder speciellt på det språkliga området, visar hän på en rätt betydande utvecklingskillnad mellan 6- och 7-årsåldern. En från intelligenstestningen välbekant erfarenhet är den relativt större lättheten att konstruera test, som differentiera 6- och 7-årsstadiet, i jämförelse t. ex. med 7- och 8-årsstadiet. Även rent intellektuellt torde sålunda en genomgripande utveckling ske. Från neurologien

bekanta fakta, som säkert ha betydelse även för den psykiska utvecklingen, är att frekvensen av organiska nervsjukdomar, t. ex. epilepsi i 6—7-årsåldern visar en betydande ökning. Detta har givit en del forskare, t. ex. Wallon (*L'enfant turbulent*) anledning att hävda en genomgripande rent neural utvecklingsprocess från 6—7 år.

Av allt att döma är 7-årsåldern, såsom både praktisk skolerfarenhet och mognadssynpunkter ge vid handen, den i regel för genomsnittligt utvecklade barn lämpligaste begynnelseåldern. Ätminstone gäller detta, om man inskränker skolarbete till att betyda den egentliga barnskolans bibringande av elementära skolfärdigheter och kunskaper. Givetvis kan lekundervisning i olika former bedrivas långt tidigare, såsom erfarenheten från kindergarten och småbarnsskolor visa. Men dessa lekskolors verksamhet är ju knappast helt att jämställa med den egentliga barnskolans. Naturligtvis kunde efter engelskt mönster en integrering av skolbegynnelsestadiet och förskoleålderns senare period ske i form av en »infant school» mellan 5—7 år eller efter amerikansk förebild skolbegynnelsen med väsentliga modifikationer av undervisningen mot lekskoletypens verksamhet förläggas till 6-årsåldern, men det är svårt att överblicka, om något härmed vore vunnet.

En möjlighet, som snarare öppnar sig, vore att låta barn, som intellektuellt och i fråga om skolmognad samt rent medicinskt-fysiologiskt äga lämpliga förutsättningar, börja sin skolgång ett år tidigare, alltså i 6-årsåldern. I motsättning till förhållandena inom svenskt skolväsen har man både på engelskt och amerikanskt område aldrig tvekat att genomföra en fri individuell differentiering inom den egentliga grundskolan. Begåvade barn ha enligt vad utländsk pedagogisk erfarenhet ger vid handen kunnat hävda sig väl i klasser, som befunnit sig 1—3 år över deras kronologiska ålder. Utom den här föreslagna differentieringen vid skolbegynnelsen borde även i 9-årsåldern en ytterligare — ehuru kvantitativt mer begränsad — differentiering efter begåvning kunna ske, och intellektuellt särskilt välutrustade samt för övrigt lämpade barn skulle kunna vinna ytterligare ett år. Ett organisatoriskt genomförande av en gemensam 6-årig grundskola kan enligt min uppfattning ej ske utan en relativt vittgående differentiering av barnmaterialet efter begåvningsgrad. En fri individuell differentiering är väl då den lämpligaste formen. Det praktiska genomförandet av en dylik borde ej stöta på oöverkomliga svårigheter. En obligatorisk, sakkunnigt utförd intelligenstestning i förening med en grundlig läkarundersökning samt för det senare här föreslagna åldersstadiet ett omfattande pedagogiskt utlåtande av klassläraren vore här i kombination det lämpligaste förfarings sättet. För skolbegynnelsestadiet borde man efter utländsk förebild också för svenska förhållanden kunna utarbeta särskilda s. k. skolmognadstest. Att begåvade barn i regel klara sig bra, om de få börja skolgången ett år tidigare, har framgått nyligen för svenska förhållanden av överläraren fil. lic. M. Ohlanders utredning från Göteborgs skolväsen.

En differentiering av mera organisatoriskt genomgripande art har ju i U. S. A. och Tyskland prövats så tillvida, som man sammanfört bl. a. de mest begåvade till s. k. elitklasser. Av rent skolorganisatoriska skäl är väl denna pedagogiska tankes genomförande för svenskt vidkommande utslutet eller finge begränsas till de större städernas och samhällenas skol-system. Onekligen ligger det dock något ytterst tilltalande i denna tanke att söka tillvarataga begåvningarna genom att anpassa skolförhållandena till deras egenart. Vårt skolväsen har ju genomgått i modern tid en långt driven specialisering och differentiering till förmån för utvecklingshämmade, psykopatiska och s. k. problembarn, utan att tillnärmelsevis motsvarande kostnader eller ansträngningar från samhällets sida nedlagts på att söka anpassa skolväsendet efter de intellektuellt välutrustades behov. Man har alltför mycket förbisett, att intelligensens fördelningskurva har en positiv del, som exakt motbalanserar den negativa och som likaledes kräver särskilt pedagogiskt beaktande.

Ur fördelningskurvan för intelligensgraderna kan man ungefärligt utläsa, att en differentiering av den här föreslagna fria, individuella typen skulle komma att angå i 6-årsåldern cirka 25 % och i 9-årsåldern 8 % av en statistiskt homogen skolpopulation.

IV. Särskilda anmärkningar rörande anknytningsproblemet.

En anknytning från barnskolan till differentierade ungdomsskolor på basen av en gemensam 6-årig grundskola kan enligt min uppfattning ske endast under förutsättning:

- 1) att språkundervisningens mål, metoder och innehåll underkastas en genomgående revision;
- 2) att någon form av förberedande undervisning i främmande språk verkligt effektivt genomföres redan under grundskolans sista läsår;
- 3) att en stark gallring av elevmaterialet till den högre skolan sker genom verkligt effektiva inträdesprov, så att endast de verkligt studiebegåvade erhålla möjlighet att fortsätta;
- 4) att i samband härmed elevantalet i den högre skolans klasser kraftigt beskäres icke minst på lågstadiet och helst även i grundskolans sista klass. Skall någon form av individualiserad undervisning samt karaktärs- och personlighetsfostran äga rum i skolan, är den grundväsentligaste förutsättningen just denna länge efterlysta begränsning av barnantalet i klasserna. Det pedagogiska resultatet av undervisningen skulle naturligtvis också högst väsentligt förbättras genom denna åtgärd. Varje s. k. rationalisering av skolväsendet i besparingssyfte genom utökning av elevantalet verkar pedagogiskt i negativ riktning. Själva förutsättningen för en sund skolreform är ett väsentligt nedbringande av antalet elever i klasserna; samt

5) att en fri, individuell differentiering av elevmaterialet efter begåvningsgrad genomföres i grundskolan med möjlighet för de härför lämpade barnen att börja sin skolgång ett år tidigare och för en viss kontingent att i 9-årsåldern vinna ytterligare ett år.

För flickornas vidkommande borde en differentiering kunna ske i genomsnitt ett år tidigare, varvid jag förutsätter, att i stort sårundervisningen organisatoriskt upprätthålles. Detta med tanke på flickornas snabbare utvecklingstempo upp till 16-årsåldern. Skillnaderna i psykiskt hänseende mellan de båda könen behandlas senare i denna utredning.

Under ovan givna förutsättningar borde för gossarnas vidkommande systemet 6+4+3, d. v. s. en 4-årig realskola och ett 3-årigt gymnasium enhetligt kunna genomföras. Flickorna borde i genomsnitt kunna övergå till högre skola redan efter enhetlig 5-årig grundskola och deras undervisning läggas efter schema 5+5+3. En fördel härmed vore, att flickorna, vilkas pubertetsförlopp är utsträckt över en avsevärt längre period än gossarnas, finge i den högre skolans lägre avdelning en med hänsyn till detta biologiska faktum anpassad undervisning.

V. Skolarbetets betydelse för den psykiska utvecklingen och lämpliga läggning med hänsyn till denna.

En inom pedagogiken länge närd uppfattning, som först genom experimentell forskning å området väsentligt modifierats, har varit den tidigare hart när obegränsade tron på skolämnens övande och medövande verkan. Man brukar inom vetenskaplig pedagogik sammanfatta denna uppfattning under begreppet formalbildning — varvid man mer tänker på den pedagogiska — eller medövning — varvid man mer beaktar den psykologiska aspekten av övningsprocessen. Formalbildningens doktrin har av pedagoger i alla tider omfattats med stor entusiasm och mer eller mindre medvetet lagts till grund för reformer av skolornas undervisningsverksamhet. I samband med diskussionen kring skolkommissionens betänkande på 1920-talet förlänades formalbildningsdoktrinen i den svenska pedagogiken förnyad aktualitet, som kungl. skolöverstyrelsen i sitt utlåtande över skolkommissionens betänkande konstaterade: »Det är emellertid naturligt, att tanken också väckts på att skolan skulle övergiva försöken att följa vetenskapen i dess snabba utveckling och i stället samla sig omkring sådana ämnen och sådant kunskapsstoff, som ha en mera allmänt bildande kraft, som kan utveckla förmögenheterna och som i och för sig utgöra grund och förutsättning för fortsatt studium, på vilket område det än må vara. Så har det formella bildningsprogram, som en gång besegrades av det reala, fått ny aktualitet. Det är uppenbart, att programmets innehåll måste bli ett nytt i jämförelse med det gamla. Dess konturer äro ännu svävande och lösa, men dess syfte och dess psykologiska grundläggning äro desamma som

förr. Antydningar till ett nytt formellt bildningsprogram, gående i vitt skilda riktningar, ha lämnats från olika håll. Så har den åsikten uttalats, att träning i och förtrogenhet med de exakta vetenskapernas arbetsformer och forskningsmetoder samt orientering i deras allmänna tänkesätt borde ställas som skolundervisningens mål. En och annan har förfäktat den meningen, att de klassiska språken och den klassiska kulturen alltfört vore det yppersta medlet att bibringa den för fortsatt intellektuell verksamhet nödiga tanketräningen samt giva bildningsarbetet harmoni, fasthet och sammanhang.» (Kungl. skolöverstyrelsens utlåtande över skolkommissionens betänkande I—V, Stockholm 1924, sid. 11.) Thorndike har från tiden kring sekelskiftet gjort en sammanställning av uttalanden från metodiska och didaktiskt-pedagogiska specialverk, vilka bestämt hävda olika ämnens formalbildande verkan. Ett axplock ur denna exempelsamling har sitt givna kuriositetsintresse. Aritmetik — rätt undervisad — säger en av specialisterna inom detta fack, bidrager till att hos eleverna utveckla vanor av koncentrerad uppmärksamhet, följdriktighet i tänkandet, absolut noggrannhet och tillfredsställelse med de faktiskt vunna resultaten (J. Payne: Lectures on education). Värdet av studiet i tyska — säger en pedagogisk auktoritet på detta område — ligger i det vetenskapliga studiet av själva språket, i den intellektuella träning, som detta studium medför, särskilt av iakttagelseförmågan och förmågan av jämförelse och syntes: kort sagt i den uppbyggande och stärkande inverkan språkstudiet har inom intelligensens område (C. Thomas: Methods of teaching modern languages). Vi tala om formellt bildande studier — säger en tredje — och tänka därvid på aritmetik, elementär algebra och geometri, grekisk och latinsk textläsning och grammatikstudium samt elementen av engelska, franska eller tyska. Intellectet tränas genom dylika studier, den intellektuella rörligheten befordras och det logiska tänkandets smidighet och anpassning utvecklas (W. Wilson: Science 1902). Den längst drivna pedagogiska optimismen rörande studiers formalbildande verkan ser i »själslivet en helhet och de olika förmögenheterna endast aspekter av dess verksamhet. Allt som stärker en själsförmögenhet verkar indirekt främjande på de övriga» (R. N. Roark: Methods in education).

Både inom experimentell psykologi och pedagogik har medövningsproblemet ägnats ingående studium. De omfattande psykologiska experimenten ha visat: 1) medövningseffekten är ytterst ringa; 2) i den mån en överspridning av övningseffekt förekommer, är den betingad av innehållslig eller metodisk identitet; 3) intet tyder på att en allmän övning av samtliga psykiska funktioner någonsin äger rum genom långt driven speciell övning av något slag.

De experimentalpedagogiska resultaten äro givetvis för denna utredning av större intresse, varför jag här meddelar några fakta särskilt ur amerikanska undersökningar. Thorndike underkastade mer än 8 000 elever i »high schools» en intelligenstestning med parallellskalor av samma svårighetsgrad

med ett års intervall samt jämförde därefter olika ämneskombinationers verkan på intelligensutvecklingen med dess egen spontana mognad. Det framgick tydligt, att den ojämförligt största verkan tillkom den rent spontant av konstitutionella mognadsfaktorer betingade intelligensutvecklingen. De olika ämnesgruppernas medövande verkan var relativt ringa. Algebra, geometri och trigonometri syntes medföra den största och av de egentliga kunskapsämnena latin och franska den minsta medövningseffekten. En mellanställning intogo naturvetenskapliga ämnen (fysik, kemi och »general science»). Närmast efter den matematiska ämnesgruppen följde samhällsvetenskapliga ämnen som »civics», nationalekonomi, psykologi och sociologi.

Den allmänna slutsatsen är tämligen klar. Skolämnena äga icke i någon större utsträckning den formalbildande kraft, som vanligen tillerkännes dem i allmänna metodiska anvisningar till undervisningsplaner. Deras verkan är begränsad till det speciella område, som själva ämnet täcker, och till delar av andra ämnen med liknande innehåll eller metoder. Studiers värde måste bedömas efter de speciella kunskaper, intressen, vanor och ideal, som de giva upphov till. Den formalbildande verkan, som tillskrivits matematik och klassiskt språkstudium, är delvis beroende av dessa ämnens selektiva verkan på studiebegåvningarna. Det kräves en viss nivå av intelligens för att kunna kvalificera sig för högre studier i dessa ämnen. Men om studiebegåvningarna i stället sysselsatts med helt andra ämnen, som i och för sig säkert kräva mindre intelligens, t. ex. trädgårdsskötsel och bokföring, skulle sannolikt på grund av samma felsyn dessa ämnen ha tillskrivits en starkt formalbildande verkan.

De experimentalpedagogiska undersökningarna ge vid handen, att skolämnens medövande verkan i främsta rummet yttrar sig inom ämnets olika delar och för närbesläktade ämnen men att en viss *allmän* ehuru i jämförelse med den speciella övningseffekten mycket ringa överspridning också faktiskt äger rum. En undersökning över latinets övningsverkan visade, att »highschool freshmen», som studerat latin under ett år, högst väsentligt överträffade andra jämnåriga elever, som ej studerat latin, i kännedomen om betydelsen av engelska ord med latinskt ursprung. Latinet underlättar också i allmänhet studier i engelska språket med enligt kvantitativa beräkningar cirka 10 %. En betydande överspridning ägde rum från latinstudiet till färdighet i att stava engelska ord av latinskt ursprung men något motsvarande konstaterades ej för andra engelska ord. Studenter, som studerat latin före spanska och franska, hade därigenom ett försprång framför lika begåvade jämnåriga icke-latinare. Men detta försprång varade endast en termin och kunde sedermera ej testmetodiskt bestämmas. En del studier ha ägnats franskans medövande inverkan på studiet av engelska. En viss effekt kunde konstateras för hastigheten i läsandet av engelsk text, men engelsk satsstruktur och vokabulär påverkades i mycket ringa utsträckning.

Rugg har speciellt studerat geometriens medövande verkan. Försöks-

gruppen utgjordes av 326 teknologie studerande och kontrollgruppen av 78 studenter från andra »colleges». Av de test, som kommo till användning, voro två geometriska, två icke-geometriska och ett geometriliiknande till sitt innehåll. Överspridningseffekten var 4 gånger större för den geometriska testen i jämförelse med de icke-geometriska. Men det förtjänar anmärkas, att $\frac{1}{3}$ av övningsgruppen icke visade någon som helst transferens genom geometristudier. En viss ringa ökning i förmågan att angripa och lösa problem av annan art än geometriska kunde konstateras, ehuru denna allmänna verkan var obetydlig.

Till ungefär samma resultat kom Hewins i fråga om botanikstudiets verkan. Överspridningseffekten (transferensen) var vida större för de botaniska testen (33·9 %) i jämförelse med de icke botaniska testen av naturvetenskaplig art (5·4 %).

Sådana arbeteegenskaper som snygghet och ordentlighet vid utförandet av skriftliga arbeten i ett ämne synes enligt Ruediger i viss utsträckning uppvisa överspridning.

Grammatikstudium, som åtminstone tidigare i undervisningen på grund av sina förmenta formalbildande egenskaper bedrevs med stor intensitet enligt rena drillmetoder, har visats äga mycket ringa reellt värde för språkstudiet. Grammatikstudium kombinerat med textläsning och uppsatsskrivning ha i experimentalpedagogiska undersökningar (Hoyt, Briggs) befunnits äga större språkmedövande effekt än renodlade grammatikstudier.

De anförda resultaten av experimentalpedagogisk forskning kunna vara tillfyllest som exempel på den ringa medövning, som faktiskt äger rum genom skolarbete. Pedagogiskt intressant är naturligtvis frågan om i vilken utsträckning medövningseffekten kan ökas. Ett antal experimentella undersökningar föreligga över detta problem. Bl. a. har man undersökt olika memoreringsmetoders medövningseffekt. Ett antal minnestest applicerades på tre olika försöksgrupper (universitetsstudenter). En grupp erhöll ingen övning i memorering. Den andra gruppen övades systematiskt med att memorera poesi och meningslösa stavelser. Den tredje gruppen erhöll systematiska *instruktioner* i samband med samma övning som grupp två. Övningstiden var densamma för de båda grupperna, men den tredje gruppen erhöll under nära hälften av övningstiden systematiska instruktioner. Efter övningstidens slut minnestestades grupperna på nytt. Den andra gruppen hade icke nämnvärt förbättrat sina resultat i jämförelse med den första. Den tredje gruppen däremot visade avsevärda framsteg. Tydligt medför övning i *kombination med instruktion* väsentligt bättre resultat än den övning, som icke övervakas. Pedagogiskt visar detta i själva verket, hur viktig lärarens metodiskt instruerande och övervakande verksamhet är. Självverksamhet är visserligen det pedagogiska arbetets drivfjäder, men den aktivitet som utvecklas måste styras och ledas mot vissa bestämda mål genom metodiska anvisningar från pedagogens sida för att lämna verkligt utbyte.

I ett annat experiment undersöktes på motsvarande sätt förutsättningarna för en övning i att definiera ovanliga ords betydelse. Kontrollgruppen övades icke. Grupp två övades rent rutinmässigt med definierandet av vetenskapliga termer, medan grupp tre övades i tekniken för definierandet och instruerades i förståelsen av definitionsprocesserna. Även i detta fall visar den tredje gruppen — den instruerade — en betydande övningsvinst i jämförelse med de båda övriga (Meredith, G. P.: *Consciousness of Method as Means of Transfer of Training*. *Forum of Education*, vol. V, N:o 1 [1927] s. 37—45). Experimentell erfarenhet har också visat, att studerandes ordkunskap med avseende på engelska ord av latinskt ursprung väsentligt övas, om särskild uppmärksamhet ägnas detta spörsmål i latinundervisningen. Sålunda anställdes systematisk jämförelse mellan en grupp, som undervisades på vanligt sätt, och en grupp, som erhöll övning under 10 minuter dagligen i utvecklingshistorien och härledningen av engelska ord med latinskt ursprung. Efter någon tid prövades båda grupperna med hänsyn till den ökade förmågan att förstå engelska ord av latinskt ursprung. Den särskilt instruerade gruppen hade då uppnått ett resultat, som kvantitativt bestämt efter ordantalet motsvarade ungefär dubbelt så mycket som den på vanligt sätt undervisade gruppen. (Jfr Hamblen, A. A.: *An Investigation to determine the Extent to which the Effect of the Study of Latin upon a Knowledge of English Derivates can be increased by conscious Adaptation of Content and Method to the Attainment of this Objective*. University of Pennsylvania 1925.)

Instruktionens betydelse för räkneundervisningen har prövats i en undersökning, som berörde 52 klasser i andra skolåret. En grupp instruerades på vanligt sätt och de tre övriga grupperna bl. a. med olika intensitet i tillämpningen av de inlärdas aritmetiska operationerna. Genom en instruktion, som kombinerades med tillämpning, varvid eleverna fingo övning i att generalisera och utsträcka de bildade räknevanorna till nya problem, vanns betydligt större medövningseffekt än genom de övriga förfaringssätten.

Om alltså det formella bildningsvärdet av studier måste sägas vara ganska ringa beroende på att överspridning av övningseffekt faktiskt äger rum inom mycket snäva gränser, är det dock tydligt, att en medövning av annan art dock existerar. De i det föregående berörda experimentella undersökningarna avse ju framför allt vad man kan kalla den funktionella medövningseffekten. Men därjämte ha alla arbetsuppgifter psykologiskt sett andra aspekter. Jag syftar på den emotionella verkan, som arbetsuppgifter av olika slag icke minst i skolmiljön utöva på individerna. Helt säkert finnes här ett betydligt vidare spelrum för uppfostringsverknin-garna än när det gäller att söka öva och utveckla psykiska funktioner. Vilje- och karaktärsegenskaper förvärfvas i utomordentlig grad genom arbetsvanornas grundläggande i uppväxtåren. Skolarbetet innehåller dagligen för varje elev en stor mängd konkreta situationer, vilka påverka hand-

lings- och känslolivet på mångfaldigt sätt. Här finnes anledning att hävda en experimentellt visserligen icke fattbar men därför icke mindre verklig överspridning av inläringseffekt. Den mänskliga aktiviteten regleras, som klinisk psykologi särskilt uppvisat (Janet, Shand), av de i karaktären verkande sentimenten. Varje handling, som ligger över den elementära reflex- och vanenivån, kräver för sitt igångsättande, vidmakthållande och avslutande vissa bestämda sentiment och beledsagas av känsloreaktioner med starkt suggestiv verkan på individen. Ansträngning, trötthet, glädje och sorg äro i själva verket dessa handlingslivets regulatorer, varigenom den psykiska energien mobiliseras och omsättes i handling. Speciellt initial- och slutfaserna av handlingsförloppen kräva, som klinisk och experimentell erfarenhet ger vid handen, det största energiuppbådet. Den målstyrda aktiviteten kräver koncentration, för att handlingsenergien verkligen rationellt skall kunna utnyttjas.

I detta hänseende måste skolundervisningen fortfarande sägas vara ganska illa planerad, alltför splittrad och utan den kontinuitet, som skulle kunna underlätta och rationalisera kunskapsinhämtandet. Vårt skolväsen är i alltför hög grad belastat med prov och examina, som i onödan verka jäktande och oroande på elever och lärare. Studentexamen utövar sin starka press på även de föregående åren, och hela den högre skolans undervisning blir lidande härav. Uppfostrans och undervisningens förnämsta uppgift är dock icke att kontrollera utan att stimulera. Genom det mångläseri, den splittring och den nästan ängsliga kunskapskontroll, som fortfarande trots alla reformförsök kännetecknar vårt högre skolväsen, alstras ofta direkt motvilja mot studier. Den kända företeelse, som i den pedagogiska diskussionen brukar karakteriseras med något varierande uttryck som den speciellt hos studenter framträdande intellektuella »övermättnaden», kunskapsledan, avsaknaden av »aptit på kunskaper» etc., är säkerligen betingad av den negativa suggestion, som den alltför mycket på tvång baserade skolundervisningen automatiskt alstrar.

Men tvång och passiv receptivitet måste ersättas med uppgifter, som i större utsträckning vädja till initiativ och befordra förmågan av självständigt viljande. En omläggning av studiesättet till större likhet med det vid universiteten förekommande med en individualisering av uppgifterna borde i gymnasiets båda högsta ringar kunna företagas, åtminstone i vissa ämnen, t. ex. de historiskt-humanistiska. Härigenom skulle en övergång skapas från det mera receptiva läsläsningssystemet till självständigare arbetsformer. Visserligen föreligger redan en pedagogisk intention i denna riktning i och med införandet av det s. k. enskilda arbetet, men det är fara värt, att detta i realiteten ofta får karaktären av extra hemarbete och ett slags individuellt kvalificeringsarbete för högre betyg i vissa ämnen. Rent principiellt borde stora delar av hemarbetet i vissa ämnen kunna läggas som utvidgat enskilt arbete i de båda högsta ringarna. Härvid borde också i större utsträckning

än nu sker eleverna få tillfälle att samarbeta. Det enskilda arbetet borde gestaltas som grupparbete i den meningen, att flera elever finge delar av en gemensam uppgift sig förelagda till behandling, där var och en finge ansvara för vissa bestämda kunskapsmoment samt de övriga genom föredrag, diskussioner etc. inhämta motsvarande kunskapsstoff under friare arbetsformer än nu synes ske. En kritik, som med all rätt ofta riktats mot vårt skolväsen, gäller dess alltför individualistiska tendens. Var och en av eleverna är från skolgångens begynnelse inställd på att förvärva de för en viss examen nödvändiga betygsenheter. Vådorna av ett dylikt studiesätt ligga i öppen dag. De individuella arbetsmålen överskugga helt skolarbetet, och eleverna få icke den nödvändiga träningen i de arbetsformer, som senare i livet möta dem och som ställa stora krav på anpassning, självständigt initiativ, förmåga att samarbeta, diskutera, organisera arbete på längre sikt o. s. v. I fråga om dylika arbeteegenskaper torde man kunna hävda en viss pedagogisk optimism, ty om uppfostran och undervisning »icke kan lägga en tum till individens andliga växt» (W. James), kan dock åtskilligt göras eller underlåtas för att hos individen grundlägga vanor, intressen och ideal av genomgripande betydelse för anpassningen till livsförhållandena.

VI. Olikheterna i psykiskt hänseende mellan manlig och kvinnlig ungdom.

Olikheterna i psykiskt hänseende mellan manlig och kvinnlig ungdom framträda dels i utvecklingstempo, dels rent kvalitativt i den färdigbildade psykiska strukturen. I utvecklingshänseende föreligga biologiskt betingade variationer i tillväxttempo, som särskilt under förpuberteten och pubertetsperioden komma till klart uttryck. Biologiskt kännetecknas förpuberteten hos gossar av ett tydligt förlångsammande såväl av längd- som viktökning, vilket medför, att flickorna i 12-årsåldern absolut taget hinna upp gossarna och behålla ett tydligt försprång i kroppsutveckling under resten av den i egentlig mening skolpliktiga åldern, ja ända fram till 16-årsåldern. Flickorna uppvisa nämligen under gossarnas »downperiod» i kroppsutveckling snarast en ökning av tillväxttempot och märkligt nog: denna ökning inträffar före könskvaliteternas utbildning i samband med den biologiska puberteten. Gossarnas ökning av tillväxttempot inträffar däremot regelbundet samtidigt med själva den biologiska puberteten samt föregås av ett långsammare utvecklingsskede under förpuberteten. Denna primära könsskillnad hänger uppenbarligen samman med en av de flesta pubertetsforskare bekräftad erfarenhet: pubertetsförändringarnas relativt större spridning över en längre tidrymd hos flickorna och ett mera krisartat, abrupt sammanträngt och intensifierat förlopp hos gossarna. Gossarnas förpubertet är ur social synpunkt besvärligare och den biopsykiska pubertetskrisen häftigare. Hos flickorna ske förändringarna mera gradvis och utan alltför tvära övergångar. Enligt undersökningar på tyskt område (Koch—Hesse) skulle t. ex.

den relativa längdtillväxten hos gossar mellan 12—13 år vara endast 8 % mot 13 à 14 % under den begynnande puberteten. En tydlig minskning inträder alltså under förpuberteten (12—14 år). Kastar man samtidigt en blick på en kurva, som väl åskådliggör de sociala förhållandesätten, nämligen kurvan för vanart, kan man konstatera, att denna under exakt samma period visar ett tydligt maximum hos gossar. En i någon mån likartad men ingalunda så pregnant företeelse har iakttagits under flickornas förpubertet, som enligt Charlotte Bühler kännetecknas av en negativ fas med i normala fall övergående antisociala inställningar, yttrande sig i bl. a. förminskat deltagande i grupp lekar och starkare isoleringsdrift.

Som tidigare framhållits visa psykiska funktioner, t. ex. minnesutvecklingen, under pubertetsperioden en ganska påtaglig utvecklingsskillnad med vanligtvis hastigare mognad hos flickorna. I viss mån gäller detta även intelligens- men framför allt språkutvecklingen. Det rör sig här om relativt obetydliga skillnader i utvecklingstempo och mognad. I regel utslätas dessa skillnader i 16-årsåldern efter det fullbordade biologiska pubertetsförloppet. Med tanke härpå är väl särundervisning att anbefalla av psykologiska skäl just under perioden 12—16 år, då för övrigt av många andra skäl denna undervisningsform är den lämpliga (medicinska, skolhygieniska, sociala skäl etc.).

Tydligt är, att intellektuell typ, intressen och begåvningsläggning i samband med puberteten börja divergera starkt hos de båda könen. Emellertid känner man mycket litet till dessa könsskillnader, och framför allt är man okunnig om huruvida de i huvudsak äro betingade av ärftlig konstitution eller social tradition. Flickor ha vid experiment och fortlöpande iakttagelser visat sig överlägsna bl. a. i att urskilja och snabbt namnge olika färgnyanser liksom andra smärre visuella detaljer. Deras omedelbara behållning är något bättre än gossarnas liksom fallenheten för språk, speciellt den rent imitativa språktalangen. Däremot äro gossarna överlägsna bl. a. i mekanisk fallenhet, reaktionsprov och logisk slutledningsförmåga. Skillnader i skolämnen framträda också, varvid gossarna enligt vad betygsundersökningar visa äro överlägsna i historia, fysik och kemi.

Emellertid måste det starkt framhåvas, att alla dessa till könet bundna skillnader äro avgjort mindre än de, som finnas mellan individer oberoende av kön och som bero av konstitutionella förutsättningar. Den allmänna regeln är, att den interindividuella variabiliteten starkt dominerar över könsvariabiliteten, ehuru naturligtvis ursprungligt biologiskt betingade olikheter i kvalitativt hänseende finnas speciellt inom drift- och känslolivets sfär.

VII. Slutanmärkningar.

Synnerligen önskvärt hade varit att undertecknad kunnat basera detta utlåtande på vetenskapligt pedagogiska undersökningar speciellt tillrättalagda för de syften, som utredningen avser. Men detta har ju icke varit möjligt, eftersom uppdraget sammanfallit med sommarferierna. Jag tillåter mig emellertid framhålla, att experimentella undersökningar och andra pedagogiska undersökningar mycket väl skulle kunna genomföras inom relativt begränsad tid för att lämna ett mer definitivt svar på många av de i utredningen antydda frågorna. Speciellt gäller detta frågan om vilka ämnen och undervisningsmetoder, som ur psykologisk synpunkt främst kunna förordas på nybörjarstadiet, samt hela komplexet frågor rörande olika ämnens införande på skolschemat med hänsyn till de växande individernas intellektuella förutsättningar och mognad. Dessutom kunna många för skolans undervisningsverksamhet betydelsefulla frågor lösas genom kontrollundersökningar av olika slag. Icke minst gäller detta betygsstatistiska frågeställningar. Skolans betygssystem är långt ifrån präglad av den enhetlighet, som idealt förutsättes, varför kontrollundersökningar över betygens effektivitet vid skilda tidpunkter borde verkställas.

En fråga, som för den rationella organisationen av skolornas kursplan är av stor betydelse, gäller bl. a. de olika skolämnenas struktur med hänsyn till de intellektuella förutsättningar och den begåvningsstyp de fordra. Givetvis är också frågan om inträdesprövningarnas rationella anordnande att sätta i samband med denna fråga. Med tillhjälp av moderna faktoranalytiska metoder kan man numer inom den vetenskapliga pedagogiken angripa dessa problemställningar. Det är angeläget att framhålla, att därvid rena kunskapsprövningar med tillhjälp av standardiserade kunskapstest icke äro tillfyllest. Icke heller den typ av planrevision, som på norskt område utförts av professor Aall och dr Ribskog — undersökningar som ofta citeras i den nu pågående svenska pedagogiska diskussionen — kan sägas vara lämpliga förebilder för en svensk skolreform. Trots många goda uppslag och intressanta resultat äro dessa norska undersökningar enligt min uppfattning icke tillräckligt genetiskt grundade och framför allt i rent psykologiskt hänseende icke nog djupgripande.

Vad man skulle vilja efterlysa i svensk pedagogisk forskning med tanke på de aktuella reformsträvandena vore en i samband med psykologiska funktionsprövningar verkligt genomarbetad analys av olika skolämnens innehåll med tillhjälp just av de faktoranalytiska metoderna. Som exempel på en ansats till dylik analys av skolämnen kan jag här anföra från engelskt område en studie av W. P. Alexander: *Intelligence, concrete and abstract*. *The British Journal of Psychology Monograph Supplements*, Cambridge 1935. I denna studie behandlas bl. a. den relativa vikt, som tillkommer den intellektuella g-faktorn (allmänintelligenen), språkfaktorn och andra ge-

nom faktoranalytiska metoder extraherade faktorers betydelse för olika ämnen. Ett huvudresultat av stort intresse är, att i så gott som samtliga undersökta skolämnen helt andra faktorer än intellektuella visat sig äga stor betydelse för skolframgången. Det rör sig här om temperaments- och personlighetsfaktorer, som Alexander i brist på möjlighet att närmare psykologiskt definiera betecknar med respektive X- och Z-faktorerna. Tydligt är att dessa faktorer äro av betydelse för själva anpassningen till skolarbetet och bestämmande för viljan till framgång i studier. I modersmålet, d. v. s. engelska, visar sig språkfaktorn starkt dominera i jämförelse med den allmänna intelligensfaktorn. Proportionen är enligt A. 1 för den allmänna intelligensen, 6 för språkfaktorn och 2 för X-faktorn. Undersöker man på motsvarande sätt matematik, så finner man där en helt annan relativ faktorproportion: respektive 3 för den allmänna intelligensen, 2 för språkfaktorn och 5 för den till grund för skolanpassningen liggande X-faktorn. Denna senare faktor dominerar ännu mer i den grupp av ämnen, som engelsmännen kalla »science», varvid proportionerna äro respektive 5 för X-faktorn, 3 för språkfaktorn och 1 för den allmänna intelligensfaktorn. De teoretiska studieämnena avgränsa sig starkt från de praktiska och synas bestämmas av en helt ny faktor, som Alexander bl. a. påträffat i olika slag av manuella test och som han kallar F-faktorn. Denna faktor påträffar han för skolförhållanden i s. k. »shop-work» och i mekaniskt-manuella verksamheter av olika slag som de förekomma i tekniska skolor. Vid en undersökning, som undertecknad verkställt vid svenska folkskoleseminarier, befanns att korrelationen mellan de i folkskolläraryxamen förekommande teoretiska studieämnena med de praktiska övningsämnena var mycket ringa. Den lågt positiva medelkorrelation, som jag påträffade, var statistiskt knappast signifikant, varför jag drog den slutsatsen, att olika begåvningsstyper bestämde framgångarna i teoretiska och praktiska skolämnen. Förmodligen torde åtminstone för slöjdens vidkommande en F-faktor i Alexanders terminologi ha verkat i denna korrelation.

Det sagda kan tjäna som exempel, hur olika ämnen genom faktoranalytiska undersökningar visats äga helt olika struktur i begåvningshänseende. En för svenska förhållanden planerad undersökning av denna art skulle säkert giva resultat av värde för bedömandet av de olika skolämnena och de i dessa förekommande kunskapsmomentens lämpliga fördelning på olika åldersstadier.

Betygsstatistiska undersökningar borde som framhållits kunna tjäna syftet att bidra till en måhända enhetligare värdesättning av skolprestationerna. Vid en av undertecknad vårterminen 1938 företagen preliminär granskning av realexamens betyg jämförda med första läsårets höstterminsbetyg i det treåriga gymnasiet befanns för olika år ganska betydande skillnader föreligga i den positiva betygsökningen fördelad på antalet elever i avdelningen. Givetvis var betygssänkning särskilt i mera krävande ämnen

det vanligast förekommande, men för vissa individer och ämnen kunde man konstatera en ökning, som emellertid ingalunda fördelade sig likformigt över de undersökta åren 1930 t. o. m. 1935. Den positiva betygsökningen för samtliga undersökta ämnen fördelad på antalet elever i avdelningen varierade så starkt, att den ett visst år uppgick till en hel betygsenhet, medan ett annat år motsvarande beräkning endast gav $\frac{1}{4}$ betygsenhet. Detta måste givetvis bero på olikheter i betygsstandarden vid de många läroanstalter, som avlämnade elevmaterialet till den mottagande läroanstalten. Vidare undersöktes de olika i realexamen ingående ämnena med hänsyn till betygsökning och betygssänkning i den mottagande läroanstalten. I stort sett visade sig de språkliga ämnena, t. ex. tyska, engelska och svenska, karakteriseras av en ganska betydande betygssänkning, medan naturvetenskapliga ämnen visade den avgjort minsta betygssänkningen. Vid en annan beräkning efter medelbetygen intog tyskan en ledande ställning, medan de naturvetenskapliga ämnena visade någon sänkning men de humanistiska avgjort mer. De detaljerade resultaten av denna och liknande undersökningar komma senare att framläggas, men jag har här velat lämna några exempel på de betygsstatistiska undersökningarnas möjligheter att differentiera skilda ämnen.

Andra experimentalpedagogiska undersökningar borde avse själva kunskapsinnehållet i olika skolämnen ungefär i stil med de amerikanska undersökningar, som brukas sammanfattas under beteckningen »curriculum analysis». Dyliga undersökningar utföras också för att undersöka metodiskt, huruvida skolundervisningens innehåll står i överensstämmelse med de kunskapsfakta i olika ämnen, som sedermera faktiskt behövas i livet eller för vidare utbildning.

III.

Av professorn vid Stockholms högskola D. Katz.

A.

Psykologien har under de sista årtiondena med särskild kärlek till sitt ämne ägnat ett ingående studium åt barnen och ungdomen. Dessa bemödanden att utforska den själsliga utvecklingen ha icke varit utan resultat: vi ha fått en helt ny och delvis överraskande inblick i barnens och ungdomens sjäsliv. Hur värdefulla och uppslagsrika ungdomspsykologiens resultat än äro, långt viktigare för de pedagogiska slutsatser, som kunna dragas härav, är dock den fullkomligt nya aspekt, som vi fått på barn- och ungdomsåldern: barn- och ungdomsår äro icke bara, såsom pedagogiken förut ansåg, övergångsstadier på vägen till full mognad, övergångsstadier endast i negativ mening, alltså stadier, då någonting ännu saknas, utan de äro i människans utveckling faser, som ha sin positiva egenart och därmed också sin egen lagbundenhet och sitt egenvärde. Barnens och ungdomens själsliga egenart är alltså något, som skolan bör ta vård om för dess egen skull, och denna egenart bör respekteras av uppfostraren även därför, att endast fullkomlig mognad på varje enskilt biologiskt utvecklingsstadium möjliggör själslig harmoni hos den vuxna människan. Hämmningar på tidigare stadier i utvecklingen leda i ett senare stadium gärna till en utveckling i felaktig riktning, till men för individens livslycka eller i svårare fall till *neurosis*. Icke så få människor lida vid vuxen ålder av efterverkningarna från en olycklig barndom och ungdom, och de skulle vilja ha igen och göra om något, som oåterkalleligen hör till det förgångna. Många, som blivit »män i staten» och som på intet sätt räknades till de sämsta eleverna, kunna ha mardrömmar, då de känna sig förflyttade till pinsamma situationer i skolan. Detta talar icke för att skolan varit ett paradiset för den ungdom, som anförtrotts i dess vård.

B.

Man kan knappast överskatta den moderna barn- och ungdomspsykologiens betydelse för uppfostran och undervisningsformer. Dock kan det vara lämpligt att fästa uppmärksamheten på att dess maktsfär är begränsad, både i allmänhet och beträffande varje särskilt pedagogiskt system. Det kan eljest hända, att man lastar psykologien för att de förväntningar, som i lekmannakretsar ställas på den, icke uppfyllas, förväntningar, som tyckas närma sig mirakeltro. Psykologien bestämmer i första hand uppfostringsmetoderna och undervisningsmetodiken. Den tar även sikte på målet för

uppföstran — som ovan nämndes med hänsyn till den uppväxande människans egenvärde — men den bestämmer icke ensam detta mål. Pedagogiken är ju icke autonom. Stat och samhälle skapa det uppföstrings- och skolväsen, som de måste ha för att fylla sina historiskt betingade kulturella uppgifter. Pedagogiken får icke växa fritt och oberoende utan måste hålla sig inom ramen för samhällets religiösa, ekonomiska, sociala, politiska och övriga kulturella företeelser. Staten behöver för sitt fortbestånd och sin utveckling och för att kunna stå sig i tävlan med andra stater en i genomsnitt högstående befolkning, och den behöver vidare väl skolade specialister, som kunna ta ledningen på alla kulturellt viktiga poster. De fordringar, som härför ställas på skolordningen, överensstämma på intet sätt alltid med det uppväxande släktets intressen och ännu mindre med dess behov på varje utvecklingsstadium. — Det är naturligt och ett medfött behov hos varje människa att lära sig ett språk, nämligen modersmålet. Men fordrar man av en ung människa, att hon dessutom skall sysselsätta sig med tre eller fyra främmande språk och däribland kanske även ett dött sådant, så kan man åtminstone inte hos flertalet lärjungar förvänta något brinnande intresse härför. Man får naturligtvis bortse från de mera sällsynta fall, då en lärjunge visar en medfödd, starkt utpräglad språkbegåvning. Och dock utgöra i den för Sverige nu gällande internationella situationen studier av främmande språk ett odiskutabelt villkor för dem, som vilja nå högre poster. Strängt taget är detta inte ens ett villkor, som ger sig ur begreppet allmänbildning. Det grekiska folket kunde under sin blomstringstid intet annat språk än sitt eget, och i de engelsktalande länderna finner man även bland de bildade ett förvånande litet antal människor, som vid sidan av modersmålet behärska ett främmande språk. — Jag har här tagit exemplet främmande språk för att åskådliggöra, att varje försök att ställa uppföstrans och undervisningens mål endast på psykologisk grund måste stranda.

Ju högre man kommer på kulturskalan, det vill säga ju längre människan avlägsnar sig från naturtillståndet, desto starkare ingripa rent sakliga faktorer i uppföstringsprocessen. Hos naturfolken, som sakna särskilda anordningar för uppföstran, växer den unga människan nästan friktionsfritt in i gemenskapen. Det är psykologiens uppgift att göra denna process så friktionsfri och så effektiv som möjligt i det virrvarr, som den moderna kulturen har att uppvisa, och psykologien fyller här säkert en viktig mission.

C.

Den tid i den själsliga utvecklingen, som med hänsyn till det svenska skolväsendet särskilt måste beaktas, omfattar sjunde till nittonde levnadsåret. Då man även förelagt mig frågan, vilken betydelse en enhetlig ledning och föstran på barnastadiet kan ha för barnets harmoniska utveckling, så måste jag här hänvisa till en åsikt, som särskilt betonas inom djuppsykologien, nämligen att redan de upplevelser hos barnet, som ligga mycket längre till-

baka än vid tiden för inträdet i skolan, komma att prägla hela den fortsatta utvecklingen och bli bestämmande för livsödet, framtiden och personligheten. Denna åsikt har, i den mån den stöder sig på den psykoanalytiska läran (teorien om den orala, anala och genitala karaktären), icke förblivit oemotsagd, däremot har individualpsykologiens positionspsykologiska resultat vunnit allt mera gehör, varigenom man blivit i stånd att utifrån barnens konflikter före skolåldern utreda tidigare fullkomligt oförklarliga felutvecklingar. Sådana konflikter i förskolåldern kunna i hög grad nedsätta den vuxna människans livsduglighet och störa hennes livslycka. Skolan kan i sitt arbete med en större massa icke upphäva men väl mildra de skadliga verkningarna härav. Den kan göra detta, om den följer individualpsykologiens grundsats att aldrig nedslå modet hos den enskilde lärjungen, och den kan hjälpa honom att inse, att hans lycka mer än något annat blir beroende av ett harmoniskt insmältande i gemenskapen. Till frågan om vad skolan kan göra för en harmonisk utveckling under de förberedande skolåren, återkomma vi senare.

Efter dessa inledande synpunkter ber jag få anföra följande:

1.

Ett svenskt barn börjar skolan vid sju år och slutar den antingen efter folkskolan vid fjorton år, efter realskolan vid sexton—sjutton år eller efter gymnasiet vid nitton—tjugu år. Min uppgift blir alltså att ge en orientering över den själsliga utvecklingen under denna tid.

Då i det följande kommer att talas om olika på varandra följande utvecklingsstadier, skall detta naturligtvis icke fattas så, att dessa äro skarpt skilda från varandra. Övergången dem emellan kan försiggå i stundom hastigare, stundom långsammare tempo. I det följande kommer att ges en framställning av det genomsnittliga utvecklingsförloppet. Att man vid statistisk behandling måste bortse från det individuella fallet har alltid en kvalitativ utarmning av materialet till följd. Skolororganisatoriska åtgärder, som företas med tusentals, ja, stundom hundratusentals elever i olika åldersgrupper, måste dock ständigt bygga på statistiskt bearbetat material, men därför behöver ju icke i den konkreta pedagogiska situationen den enskilda eleven bli lidande.

Under den själsliga utvecklingen sker en ständig växelverkan mellan individen och omvärlden. Denna process försiggår i upprepad tretakt: ibland i riktning från subjekt till objekt, ibland i omvänd riktning, och varje gång tillkommer en syntes av någon del av omvärlden och någon del av den inre världen. Tidvis är alltså den under utveckling varande individen öppen mot omvärlden, tidvis inåtriktad. Hur utvecklingen försiggår under de första levnadsåren kan här icke upptagas till behandling. Det torde vara lämpligt att utgå från utvecklingen hos ett fem års barn. Femåringen befinner sig i en

utpräglat subjektiv utvecklingsfas, vänd från omvärlden och slutet inom sin egen fantasivärld. Barnet står på höjden av leklust. Dess behov att fatta det som det icke förstår tillfredsställes av ett magitänkande, som är i stånd till nästan vilka kombinationer som helst. På liknande sätt förhåller det sig även med naturmänniskan. Och hos barnet liksom hos den primitiva människan beror detta magitänkande, vari de affektiva relationerna till omvärlden framstå, främst av brist på erfarenheter. Rester av magitänkande bestå vid sidan av strängt naturvetenskapligt kausaltänkande ända in i ungdomsårens utvecklingsstadier, ja, i form av vidskepelse ända in i den vuxna människans tänkande.

Vid ungefär sex års ålder försiggår hos barnet en förskjutning av intresset från det inre till det yttre. Barnet handskas inte mer så lekfullt och nyckfullt med tingen utan behandlar dem mera sakligt. Från att med sin fantasi ha velat tyda alla yttre företeelser övergår barnet till att betrakta dessa såsom de verkliga äro. Barnet börjar i sina lekar alltmera syssla med själva materialet. Det löser sig från den genom leken framkallade produkten och övergår till ett mera objektivt betraktelsesätt. Nu har det avgörande ögonblicket kommit för arbetsmedvetande och arbetsinställning. Intresset för arbetet vidgas från det manuella till andra funktioner. Vid gemensamma lekar börja barnen respektera lagar och regler. Intresset för objektet bibehålles inte bara utan tilltar oavbrutet under hela denna utvecklingsperiod, som vi kunna räkna ända fram till omkring elva år. Barnet har ett verkligt begär att utforska den närmaste omgivningen, och när dess horisont har vidgats genom boken, vill det även vinna kunskap om mera avlägsna delar av världen. Mellan sju och elva år löser sig intresset mer och mer från själva föremålen för att i stället vända sig mot relationerna mellan dessa. Tänkandet bemästrar allt lättare även mera abstrakta uppgifter, och förmågan att exakt definiera begrepp stegras från 10 % hos nioåringen till 50 % hos trettonåringen. Barnet fattar den grundläggande skillnaden mellan naturvetenskapens empiriska sanningar och matematikens aprioristiska, även om det ännu icke kan ge någon förklaring härtill. Känslolivet är under denna period på ett lyckligt sätt stabiliserat, och även psykoanalysen talar här om en sexuell latensperiod. Man tror på auktoriteter och övertar utan tvekan omgivningens värdeskala. Uppsatta mål eftersträvas med anmärkningsvärd och viljebetonad uthållighet. Knappast någon period visar en sådan öppenhet och en sådan vetgirighet som denna. Minnet är gott och uthålligt. Med detta följer en ovanlig beredvillighet att lära, varigenom på ett mångsidigt sätt en god grund kan läggas för studierna. I visst hänseende är perioden 7—11 år den lyckligaste och gladaste i livet och den tid, då individen minst lider under en subjektiv problematik. Ett avbrott sker i och med den i 12-årsåldern inträdande förpuberteten. Innan vi ingå på denna, böra vi betrakta frågan om den för svenska barn lämpligaste åldern för skolans början.

Det är säkert ingen tillfällighet, att många ledande pedagoger förr ha uttalat sig för en skolbörjan efter avslutat sjätte levnadsår och att i enlighet härmed också i många länder med obligatorisk skolplikt skolans början satts vid fyllda sex år. Den moderna barnpsykologien har ställt frågan under vetenskaplig analys och därvid kommit till den uppfattningen, att barnet antagligen redan tidigare får anses skolmoget. Exakta specialundersökningar för skolmognaden hos svenska barn föreligga icke, men även om denna, såsom av många iakttagare antages, skulle komma något senare än hos barnen i Tyskland och Österrike, där sådana undersökningar gjorts, så är en skolbörjan vid sju års ålder alldeles säkert icke för tidig. Från barnpsykologisk synpunkt skulle inte ens någon invändning kunna göras gentemot en skolbörjan vid sex års ålder. Kroh anför beträffande barnets skolförmåga följande: »Schulfähigkeit besteht, wo die geistige Gesamtentwicklung die qualitative, und eine relativ dauernde Aktivität die quantitative möglichst vollkommene Erarbeitung eines Bildungsgutes gestattet und wo sowohl die formale Förderung der Funktionen als auch das materiale Ergebnis des Bildungserwerbs von genügender Nachhaltigkeit und fortwirkender Kraft ist.» — En förutsättning för skolmognad är vidare »eine gewisse Einfügung des Einzelnen in die notwendigste äussere Ordnung, eine natürliche Tendenz zur Anerkennung berechtigter Autorität, dazu die Fähigkeit, das Denken und Tun des Mitschülers als sinnvoll zu begreifen». — Enligt Kroh kan man efter denna måttstock anse redan det 4-åriga barnet moget för »skolåtgärder». Kroh tänker väl här i första hand på verksamheten inom kindergarten. För ett barn, som två år besökt kindergarten, är en skolbörjan vid sex år rent psykologiskt sett säkert inte för tidig. Naturligtvis bör vid avgörandet i det individuella fallet även hänsyn tagas till den kroppsliga mognaden. Man får vid bestämmandet av skolmognadsåldern inte heller bortse från den språkliga mognadsutvecklingen, såväl beträffande språkförståelsen som beträffande språkvanan. Detta är en synpunkt, som är av vikt just beträffande Sverige, där barnen åtminstone på landsbygden språkligt måhända mogna senare. Att sätta skolans början till efter det sjunde skolåret kan från barnpsykologisk synpunkt icke rekommenderas, ty att ha fått arbetsmognad betyder inte bara biologiskt sett att kunna arbeta, det betyder även *b e h o v* av lämpligt arbete eller sysselsättning.

Puberteten räknas från det trettonde till och med det tjugoförsta levnadsåret. Inom denna tid skiljer man på förpubertet, egentlig pubertet och adolescens. Med slyngel- respektive backfischåren inledes pubertetsutvecklingen, som kommer till en viss avslutning vid sjutton år. För flickor förskjuter sig gränsen med ett år nedåt räknat. Hela denna period kännetecknas av en upplösning av alla själsliga sammanhang. Den revolution, som försiggår inom organismen, gör, att den unge blir lättare trött och är lättare sårbar. Motoriken, som hittills varit harmonisk och förlänat den föregående

perioden dess charm, förändras nu på ett sätt, som bidrager till att ge den puberterande en prägel av valpaktighet.

Den puberterande drar sig bort från omvärlden och riktar sig mot en inre värld. Egentligen är det nu som han — icke utan förvåning — upptäcker sitt jag och börjar reflektera över detta. Jaget och omvärlden skiljas definitivt från varandra. Den hittillsvarande öppenheten övergår till inbundenhet, ja, till något avvärijande, ett slags försvarsställning gentemot omvärlden. Det hittillsvarande förtroendefulla förhållandet till föräldrar och lärare efterträdes av en viss negativism. Deras auktoritet betraktas inte mera som oantastlig. Barnets vetgirighet och dess nästan obegränsade beredvillighet att uppta kunskaper och dess lust att lära gå tillbaka. Känslabiliteten viker för en utpräglad labilitet med starka stämningväxlingar. Detta kan föra till affekthandlingar, som äro ganska obegripliga, till felsteg, som föga stämma överens med den unges karaktär i övrigt. Den puberterande liknar ett fartyg utan roder, vilket redlöst drivs omkring av oberäknliga naturkrafter. I förening med den kritiska hållningen gentemot tidigare erkända auktoriteter råka också värdena i upplösning och därmed även entydigheten och uthålligheten hos viljan. Tankeförmågan visar under denna tid en mera positiv utveckling, den växer egentligen ständigt i styrka och är därför väl i stand att bemästra även abstrakta uppgifter. Tankeförmågan påverkas dock i negativ riktning av den allmänna olust, som kännetecknar denna utvecklingsperiod. Det är icke någon tillfällighet, att — såsom Herlitz visat i sin utredning — antalet lärjungar, som ha ett eller flera underbetyg, är särskilt stort i klasserna 3 och 4, och Herlitz förklarar detta själv med att många av dessa elever befinna sig i pubertetsåldern. Likaså kan i detta sammanhang nämnas, att i klass 3 enligt Herlitz antalet kvarsittare är störst.

Med den puberterandes inåtriktning följer, att fantasien får allt större betydelse. Man börjar hänge sig åt dagdrömmar och bygga luftslott, ofta för den egna framtiden. Den unges själsliga läge skildras träffande av en verklig kännare på följande sätt: »Ungdomen skulle vilja göra allt som den vuxne gör och dock utan ansvar njuta skydd som barnet, vara med och blanda sig i allt, men inte tåla någon tillrättavisning. Förlöjliga allt och inte taga någonting på allvar men själv tagas på allvar. Ställa till med allt möjligt men själv undandra sig följderna. Reta andra, tills deras tålmod brister, och sedan klaga över orättvisa eller brist på förståelse.» (Homburger.)

Förpuberteten övergår i pubertetens fulla genombrott. Reflexionerna över det egna jaget tilltaga, men man börjar även reflektera över medmänniskorna. Med reflexionerna över jaget följer en självkritik, som skoningslöst dömer den egna karaktären och dess verkliga eller förmenta brister. Just denna självkritik har en stark negativ inverkan på allt arbete och särskilt på skolarbetet. Om intresset för skolan går starkt tillbaka på grund av det inre kaotiska tillståndet, så sker detta dock även emedan många intressen utom skolan vakna, intressen, vilka skolan inte tillräckligt beaktar. Puber-

teten försiggår för det mesta mindre stormigt hos flickor än hos gossar. Hos den kvinnliga ungdomen visar sig i början av mognadstiden omkring 12—13 år en några månaders period, vilken kan betecknas såsom negativ och som gör sig märkbar genom starka oluststämningar, misslyckanden i arbetet och utpräglad tendens till isolering. Den brukar sluta i och med den första menstruationens inträdande.

Från omkring 16 år avmattas den ungdomliga Sturm- und Drangperioden. Den unga människan finner sig till rätta i omgivningen och lever sig in i dess värden. Värdenormerna stabiliseras, och därmed sker i den biologiskt betingade utvecklingsrytmen en definitiv omsvängning inifrån och utåt. Under pubertetens sista period är man åter inställd på arbete och arbetsresultat. Känslolivet stadgas, viljan blir mera samlad. Detta kommer arbetet i skolan till godo, vilket nu blir allt bättre. Den unga människan börjar få en aning om kulturlivets rikedomar och om att kulturen kallar henne till medarbetare. Självkritiken blir mindre negativ, och detta har till följd, att man accepterar sig själv. Intressena fördjupas och berikas på samma gång som den speciella begåvningen tydligare framträder.

Tillika med sociala och ekonomiska faktorer verkar detta medbestämmande vid de planer, som den unga människan tar under övervägande vid valet av framtida yrke. Den mognad hon nu fått tillåter och fordrar en mera filosofisk behandling av såväl religion och livsåskådning som även sociala och politiska frågor, vilka äro föremål för hennes intresse. Om skolan av missriktad plikt känsla anser sig tvingad att intaga en neutral ställning och avhålla sig från att diskutera dessa frågor, så låter den därmed ett av de viktigaste tillfällena till karaktärsdaning gå förlorat och överlämnar den unga människan åt att på ett mera tillfälligt och vanskligt sätt söka sig fram på andra vägar. Till de säkraste resultat ungdomspsykologien kommit till hör konstaterandet av att mognare ungdom längtar tillbaka till auktoritet, beroende och ledning, men den bör få en vederhäftig och insiktsfull sådan ledning.

Man har ibland karakteriserat ungdomstiden helt enkelt som en konflikt-situation (Blumenfeld). Faktiskt är det också konflikterna med personliga och opersonliga auktoriteter, som känneteckna den begynnande krisen, liksom det är avmattningen härav, som kännetecknar mognadstidens slut. Det psykologiskt betingade labila tillstånd, i vilket den puberterande befinner sig, är ungdomskonflikternas endogena komponent, men konfliktens styrka bestämmes i lika hög grad eller än mer av de yttre betingelserna hos omgivningen. Endast så kan man förklara, att konflikterna icke äro så utpräglade på landsbygden som i storstäderna och icke så utpräglade i lägre samhällslager som i högre. Ju mera differentierad och komplicerad omgivningen är, desto svårare är det för en ung människa att anpassa sig. Och om ungdomskonflikterna i våra dagar på det hela taget ha ökat, så kan detta hänga samman med att vår tid företer alla tecken på att vara en övergångs-

tid. Tiden har blivit osäker i sina värdenormeringar och mistat de yttre fasta formerna, och den bjuder inte längre den lätt sårbara unga människan ett sådant fast skydd, som kunde erbjudas det uppväxande släktet under lugnare tider. Skolans kris är symptomatisk för vår tid. Pedagogiskt reformarbete är nödvändigt och förtjänar under alla omständigheter uppmuntran. Det når dock icke fram till vår tids djupast liggande svårigheter.

Ett påfallande tecken på puberteten, långt starkare utpräglat hos den kvinnliga än den manliga ungdomen, är svärmeriet. Den unga flickan gripes av en häftig längtan mot en lärare eller lärarinna eller någon annan person, som hon kommit i kontakt med. Föremål för svärmeri kan även vara någon, som hon inte personligen känner, en person ur det offentliga livet, en skådespelare, en musiker eller en filmhjärte. Den person hon svärmar för idealiseras över alla gränser och bildar för längre eller kortare tid medelpunkten för de ungdomliga känslorna. Vi kunna le åt svärmeriets överdrifter, men svärmeriet är dock den renaste känslan i en ung flickas liv, och för båda könen utgör det en idealbildande kraft. Man vill ju själv nå den höjd, där man ser den älskade trona. Biologiskt sett har svärmeriet en retarderande verkan på sexuallivet. Svärmeriet är för den unga människan ett skydd under den tid, då full könsmodnaden ännu ej inträtt.

Sexualiteten oroar den manliga ungdomen vida mer än den kvinnliga. Kraften har ett starkare krav på utlösning, vilket ofta för till onani. Denna är enligt erfarna specialisters utsagor mycket vanlig. Att icke kunna bestå i kampen mot den övermäktiga driften bereder den unge svåra själsliga kval, vilket också framgår av bekännelser i dagböcker från denna tid. Den unge gör sig ofta de värsta föreställningar om vilka följder onanien kan ha för hans kroppsliga och själsliga hälsa. Många gånger är han därvid påverkad av dålig upplysningslitteratur. De verkliga följderna ligga först och främst på det själsliga området. Dagdrömmeri, distraktion och till följd därav oförmåga att samla uppmärksamheten kring förelagda uppgifter, osäkerhet och skygghet gentemot människor och slutligen modlöshet över att icke med sin vilja kunna stå emot iakttagas sålunda ofta. Det kan hända, att en sådan elev sitter i timtal vid sina böcker, av allt att döma sysselsatt med sina läxor, under det hans tankar i själva verket äro långt borta i fantasiens värld. Därför är det också så svårt att med säkerhet avgöra, hur mycken tid läxarbetet under dessa år verkligen tar. Här föreligger en allvarlig felkälla för de undersökningar, som Herlitz företagit på grundvalen av tiderna för hemarbetet. Wallin har även redan påvisat detta.

Pedagogerna ha uppmanats att ge sexuell upplysning för att hjälpa de unga i deras svårigheter, och det skall icke bestridas, att en sådan upplysning, om den göres på ett förnuftigt sätt, kan ha välgörande verkningar. Men det ligger i sakens natur, att en massupplysning i sexuella ting, såsom i skolan måste ske, icke kan anpassas efter det individuella fallets behov. Inte heller familjen kan här hjälpa mycket. Den unga människan sluter sig ju

mest inför just de människor, som hon tidigare känt sig stå närmast. Här om någonstädes finnes ett arbetsfält, där erfarna ungdomspsykologer böra anlitas såsom rådgivare. Den unge måste veta, att det finns en neutral instans, där man har full förståelse för alla hans svårigheter. Den som verkligen sett in i ungdomens sexuella nödläge vet, hur oändligt välsignelserik en sådan rådgivningsverksamhet kan bli, då det gäller att bistå unga människor i deras personliga svårigheter.

2.

Biologiskt sett är den ovan skildrade själsliga utvecklingen ett individens försök till anpassning och inlemmande i det sociala sammanhanget. De flesta och viktigaste erfarenheter, som en ung människa samlar på sin väg, gör hon utanför skolan. Frågar man efter skolarbetets betydelse för utvecklingsprocessen, så blir svaret, att det hjälper till att förklara, fördjupa och systematisera dessa erfarenheter. Skolarbetets anpassning efter utvecklingen kan naturligtvis icke bestå i att det helt enkelt följer alla själsliga fluktuationer, utan det måste även bidra till att utjämna dessa.

Den riktiga behärskning av kroppen, som för barnet och den unga människan för till sann verksamhetslust, kan skolan främja genom olika former av kroppskultur, under tidigare år i form av lek, under senare i form av idrott och sport. Först sedan den mognare ungdomen erhållit grundläggande biologiundervisning, kan en teoretisk undervisning i kroppskultur och hygien begynna.

Språket utvecklas i normala fall utanför skolan. Skolan ingriper i denna utveckling särskilt då den främjar språkriktighet och söker motverka mindre önskvärda språkliga miljöinflytelser. Genom undervisningen i läsning gör barnet bekantskap med den svenska och senare även med den utländska litteraturen. Detta betyder tillika en väg till fullkomning av de egna språkliga uttrycksmöjligheterna. I och med satsanalysen föres barnet vid användande av modersmålet från ett oreflekterat till ett medvetet reflekterande stadium. Detta steg tar barnet mycket motvilligt. Man motiverar en tidig grammatikundervisning med att förutsättningar måste skapas för undervisningen i främmande språk. Man kan dock fråga sig, om icke vad man här vinner måste köpas alltför dyrt med en för framtiden bestående motvilja mot grammatiken, och om det inte vore möjligt att inskränka grammatikstudierna utan att i tiden behöva förskjuta undervisningen i främmande språk.

Barnet har sociala behov, vilka under hela skoltiden kräva att tillfredsställas. Dessa krav kunna vara olika till sin form, vara mer eller mindre speciella, men de äro alltid påträngande. Barnet leker i yngre år med jämnåriga utan att knyta närmare band med dem, i mellanåren söker det verkliga kamrater och efter pubertetens inträdande även individuell vänskap. Klassen blir det första lilla samhälle, som skolan systematiskt bör söka vidga

till en samhörighet i vidare bemärkelse. Tävlingar inom klassen kunna bli en jakt efter höga betyg, vilket enligt Wallin kan föra till överansträngning av eleverna. Skolan kan genom klassarbete av olika slag förhjälpa eleverna till en verklig upplevelse av aktiv gemenskap och därmed även utanför skolan motverka känslor av missunnsamhet och avundsjuka. Vid sidan av sporten med dess krav på fair play har vetenskapligt team-work i de anglosachsiska länderna länge varit ett använt medel mot asociala tendenser i den sociala fostrans tjänst. Eleven bör, i skolan säkert betraktas individuellt, men detta betyder inte, att skolan skall uppfostra till en extrem individualism.

I socialpedagogiskt avseende är den åldersskillnad, som finns inom samma klass, icke utan betydelse. Denna åldersskillnad blir i regel större, ju högre upp i klasserna man kommer, och det kan till och med hända, att man i samma klass stöter på en åldersskillnad på 3—4 år. Det är betänkligt, att elever i så olika åldrar sitta tillsammans på skolbänken, särskilt under brytningsåren. Åldershomogena klasser vore säkert att föredraga. Skulle åldersskillnaderna motsvaras av mognadsgrader i intellektuellt eller moraliskt avseende, vilka exempelvis genom växelundervisning kunde främja klassgemenskapen, så kunde de lättare tolereras, men därmed kan man i regel icke räkna.

Nybörjaren i skolan har ett starkt behov att ge uttryck för sig själv. Skolan kan systematiskt utvidga hans uttrycksmöjligheter — de viktigaste erbjuder språket — genom teckning, modellering, slöjd, musik, rytmisk gymnastik, dans och idrott. Dessa medel kunna i lämplig form användas på varje åldersstadium. Det är icke minst inom övningsämnena som barnet har möjligheter att utveckla sina skapande krafter och sitt verksamhetsbehov.

Barnet kommer till skolan som god iakttagare, även om dess iakttagande icke är systematiskt. Ett systematiskt iakttagande förutsätter nämligen analytisk förmåga, och denna förmåga måste barnet först tillägna sig. Det finns intet ämne på schemat, där icke den analytiska förmågan kan odlas. Analyseringsförmågan övas först inom realämnena med konkreta objekt, såsom sker

botanik- och zoologiundervisningen. Analys av mänskliga föremål lyckas först under mognare år med det då framträdande intresset för själslivet. Barnets tänkande kännetecknas av dess brist på erfarenheter, därför är det så subjektivt och emotionellt färgat. Men nyfikenheten och vetgirigheten äro drivfjädrar, som från början komma skolarbetet till godo. Skolan bemödar sig att allt mer leda barnets tänkande till objektivitet. Den lär barnet att i dess hittills kaotiska erfarenhetsmassa se kausalitet och sammanhang. I fysiken och kemin stiftar lärjungen den första bekantskapen med teorier och hypoteser. Matematiken är det enda ämne, där eleven får göra bekantskap med det rent logiskt abstrakta.

Barnet har vid sitt inträde i grundskolan ett gott men fullkomligt oskolat minne. Den forna lärdomsskolan har nu fullständigt kommit i misskredit, emedan den ansåg minneskunskap såsom höjden av vishet. Man får dock

icke hänge sig åt några illusioner: alltjämt måste mycket inpräglas med minnets hjälp. Och ett väl skolat minne är värdefullt, det måste bara nöja sig med att spela den trogne tjänarens roll. En människa, som lärt att metodiskt hjälpa sig själv i varje situation, är dugligare än den, som minns allting. Om minnet får herraväldet hos människan, så uppkommer lätt byråkratism. Minnespsykologien hör till de klassiska områdena inom den moderna psykologien, och när det gäller minnets skolning på olika åldersstadier, är minnesekonomi en viktig faktor att räkna med.

Skolarbetet hjälper även den unga människan till klarnande, fördjupning och förfining av känslolivet. Varje slag av uppfostrande undervisning kan också bidra till en skolning av känslan. I de högre klasserna äro litteraturhistoria och historia särskilt betydelsefulla, emedan studiet härav ger en inblick i stora personligheters tankar och känslor och därmed även verkar berikande på det egna känslolivet. Det största utbytet härav ha de unga under och efter puberteten med dess idealbildande tendens.

Barnets vilja är vid leken mycket koncentrerad och uthållig, och skolan försöker överföra detta på skolarbetet. Enligt vad erfarenheten lär oss, kan drill här föga tjäna till sann viljeskolning. Avgörande för viljebildningen är när allt kommer omkring icke den tekniska drillen, utan att viljan verkligen erövrar för höga ideal. För det yngre barnet äro föräldrarna idealet, efter inträdet i skolan blir också läraren barnets ideal. Under puberteten blir föremålet för svärmeriet ideal. Studiet av historia kan på alla åldersstadier verka idealbildande, och det är därför av största vikt både för känslö- och viljelivet.

Viljan låter skola sig endast genom övervinnande av svårigheter. Inom den moderna viljespsykologien finnes en viktig lag, som säger, att denna skolning blir mest effektiv och att den största glädjen över ett vunnet resultat uppleves, när uppgifterna ligga nära gränsen för individens förmåga. Enligt denna lag skulle det alltså ingalunda vara pedagogiskt riktigt, om man gjorde arbetet för lätt för eleven. Detta gäller särskilt elever i de högsta ringarna, vilka ha behov av att få visa sin förmåga till viljeanspanning. Då varje mål för viljeuppfostran måste vara självuppfostran, så måste skolan ge sina elever tillfälle att själva valfritt uppsätta mål för sin verksamhet. I de högre ringarna erbjuder det enskilda arbetet den bästa formen härför. Man kan fordra rätt mycket av de unga både före och efter 15 år, men man måste under de kritiska åren räkna med nedsatt arbetsförmåga.

Då enligt Herlitz' statistiska uppgifter eleverna i åldern 13—15 år i stället för att beredas lättnader belastas med ett maximum av skoltimmar, så kan man knappast tänka sig ett större pedagogiskt missgrepp. Jag tror, att många av de anklagelser, som nu riktas mot den högre skolan, skulle tystna, om man just ville minska på fordringarna under de kritiska åren. Lättnaderna kunde bestå uti att man inte bara minskade timantalet utan även minskade det teoretiska arbetet till förmån för det praktiska. Därigenom skulle också de förhandenvarande intressena utom skolan kunna tillgodoses, något som

också skulle minska olusten för skolarbetet. Det praktiska arbetet hjälper också bättre över dagdrömmeriets faror. Även Wallin har gått in för en lättnad av det själsliga trycket under dessa år; han föreslår, att en lärjunge vid tiden för puberteten skall få gå två år i samma klass utan att betraktas som kvarsittare i vanlig bemärkelse. Han skulle i så fall deltaga i halva antalet läroämnen vartdera året men i alla övningsämnen och praktiskt arbete båda åren.

En elev, som genomgår den 7-åriga folkskolan, lämnar denna vanligen vid 14 år, alltså under en tid, då pubertetsutvecklingen är i full gång, och även om denna, som redan nämnts, inte förlöper fullt lika stormigt hos folkskoleeleverna, så är den i alla fall en kritisk tid. Det är beklagligt, att man lösgör en ung människa ur det välgörande skolsammanhanget under en tid, då hon ännu vunnit så föga stadga. Från psykologisk synpunkt är det lämpligt, att varje elev, som lämnar folkskolan vid 14 år, kommer i åtnjutande av något slag av fortsatt undervisning i t. ex. folkskolans högre avdelning, fortsättningsskolan eller högre folkskolan.

3.

Vid barnens inträde i skolan göra många föräldrar en erfarenhet, som kan tyckas paradoxal. Barnen förefalla att bli själsligt fattigare i stället för att berikas. Det sjuåriga barnet hade ett stort ordförråd och kunde hemma med utomordentlig lätthet berätta om allt, som låg inom dess intressesfär. Då det börjar skolan, går livligheten och originaliteten i de språkliga yttringarna tillbaka. Hemma skapade barnet med färgkritor, plastilin eller annat material förtjusande små konstverk, men då det börjar skolan, tycks dess lust för skapande verksamhet upphöra. I det stora hela viker barnets tidigare naturlighet i uppträdandet för en viss återhållsamhet. Det som barnet genom skolan vinner, inlärandet av de första grunderna, tycks icke stå i något rimligt förhållande till vad det förlorar i livsglädje och originalitet. Erfarenheter av detta slag ha många gånger lett till kritik av den förberedande skolan. Kanske är barnet dock icke vuxet skolans tryck redan vid 7 års ålder? Kanske borde undervisningen i läsning och skrivning, för vilken barnet inte kan uppbringa något intresse och som därför verkar så deprimerande, uppskjutas? Viktigare än denna kritik äro de positiva förslag, som tjäna att motverka dessa ofrånkomliga och icke önskvärda verkningar av inträdet i skolan.

Såsom tidigare anförts, är barnet alldeles säkert skolmoget vid 7 år, det vill då inte längre endast leka, det vill också arbeta. Men man måste göra övergången från leken, som barnet så fullständigt går upp uti, till skolarbetet så lätt som möjligt. Lågt timantal och korta lektioner är vad den själsliga hygienien först och främst fordrar under denna tid. Vid gestaltningen av undervisningen måste läraren få stort spelrum. Detta frihetsbehov blir inom den psykologiskt väl motiverade aktivitetspedagogiken tillgodosett genom

dess betonande av självverksamhet, spontaneitet och individuell utformning av grupparbetet. Härtill komma principerna koncentration och verklighets-sinne. Dessa principer ta hänsyn till barnets behov av sysselsättning och uttrycksmöjligheter. Ingen begynnelseundervisning utan manuella syssel-sättningar. Teckning och modellering, som äro barnen välbekanta från deras lekar, bli under ett knappast kännbart tryck från läraren uttrycksmedel och medel till ett icke föraktligt berikande av barnets erfarenheter. Det direkta studiet av växter och djur i klassundervisningen tjänar samma ändamål. Man måste vara tolerant med avseende på »barnspråket» och på ett skon-samt sätt leda över till en viss högre språkstandard. Erfarenheterna visa, att barnen tycka om religionsundervisning. Man behöver inte på något sätt göra avkall på läs- och skrivundervisningen, men man kan försöka att med barnet ännu en gång gå människoslåktets väg från bildskrift till bokstavs-skrift. Många fördöma på detta stadium alla hemuppgifter. Detta är väl att gå för långt. Man skulle åtminstone kunna tillåta läxor i form av frivilligt hemarbete.

Det dagliga timantalet är enligt Herlitz för det 7-åriga barnet 4, för 10—14-åringarna 4·8—5·3. För nybörjare synes mig detta medgivna timantal till-rådligt endast ifall de praktiska ämnena upptaga lika stor plats på schemat som de teoretiska.

4.

Beträffande de återverkningar i uppfostrings- och undervisningshän-seende, som återkommande klassupplösningar inom barnskolan och de därmed sammanhängande ombytena av lärare, kamrater och skolor kunna ha på enskilda individer, må följande beaktas. Med hänsyn till elever-nas individualitet kan det anses önskvärt, att samme lärare så länge som möjligt arbetar med samma klass. Desto bättre kan han lära känna de en-skilda lärjungarna, en uppgift, som detta förutan icke är lätt att lösa i de lägre klasserna med deras höga elevantal. Här är det alltså önskvärt, att man söker undvika klassupplösning och lärarbyte. Från elevernas ståndpunkt talar även mycket emot sådan klassupplösning. Skolklassens sociologi visar, att visserligen på lägre åldersstadier (7—11) gruppbildningens struktur ännu icke är vidare fast, men detta betyder inte, att icke en viss gemenskapsupp-levelse skulle vara för handen. Denna gemenskapsupplevelse utvecklar sig i de högre klasserna till en utpräglad laganda, som läraren mången gång får känning av, ifall den går i oppositionell riktning. I yngre år äro eleverna starkt medvetna om det sociala sammanhang, som klassen utgör, detta bland annat därför, att var och en av dem är medveten om den plats han själv intar på rangskalan i betygshänseende. Klasssammanhanget har på den en-skilde eleven en lugnande och stabiliserande verkan. Barnet växer med tiden allt mera in i detta sammanhang. Nya kamrater ställa ökade krav på anspän-

ningen, särskilt hos ömtåligare barn. Läraren bildar den fasta punkt, omkring vilken klassen organiseras, och därför betyder lärarbyte även ur socialpedagogisk synpunkt en störning. Mindre betydelse i jämförelse med klassammanhanget har sammanhanget med skolan såsom sociologisk bakgrund till klassupplevelsen, men även detta hör till de stabiliserande faktorerna.

Naturligtvis kan även en sådan olycklig situation uppkomma, att en elev kommer in i en kamratmiljö eller får en lärare, som icke passar honom. Det är ju ett känt faktum, att även den lärare, som bemödar sig att visa största möjliga rättvisa, kan vara beroende av omedvetna sympatier eller antipatier. Ett barn kan därvid råka i ett olyckligt sociologiskt läge, och ett lärarbyte synes i ett sådant fall önskvärt. Man måste väl dock bortse från sådana enstaka fall. Sammanfattningsvis måste det betecknas som önskvärt, att klass- och skolsammanhangen endast i tvingande fall upplösas.

Med det ovan sagda har i huvudsak redan besvarats frågan om betydelsen för elevernas harmoniska utveckling av en enhetlig ledning och fostran på grundskolestadiet. Denna fostran säkerställes bäst därigenom, att undervisningen lägges i händerna på en barnpsykologiskt välskolad lärare, som hela tiden kommer att följa sin klass. En annan förutsättning för en harmonisk utveckling på barnastadiet är vidare, att skolan uppehåller en levande kontakt med hem och föräldrar. Barnen föra vid denna tid många gånger ett dubbelliv, ett liv i skolan, det andra i hemmet. Den därvid uppkommande spänningen kan ha en ogynnsam inverkan, och det kan vara möjligt att mildra denna genom ett samarbete mellan lärare och föräldrar. Ett särskilt problem erbjuder i detta sammanhang skilsmässobarn eller barn ur disharmonisk familjemiljö.

5.

Även i de på grundskolan följande klasserna borde vid införande av de olika ämnena på schemat så mycket som möjligt hänsyn tagas till föreliggande behov och intressen. Vissa direktiv ge oss härvid barnens intressen utom skolan. När läskonsten är erövrad, så blir boken för många en hobby. En analys av den litteratur barn föredraga ger en god föreställning om den utveckling deras intressen undergår. Sagoböckerna efterträdas av äventyrsböcker, reseskildringar, naturbeskrivningar, historia och teknisk litteratur. Vid mognare år tillkommer skönlitteratur, men klassikerna uppskattas dock enligt vad erfarenheten visar mindre än vad som av många anses önskvärt. Under mellanåren skulle alltså realämnena bäst motsvara barnens intressen: botanik, zoologi, geografi, men även historia.

Man kan vid de olika ämnenas införande på schemat naturligtvis inte endast rätta sig efter elevernas intressen eller hobbies, ty många av dessa intressen kunna helt enkelt inte förbindas med något skolämne, detta gäller t. ex. främmande språk och matematik. Det är med dessa ämnen såsom med

så mycket annat i livet, att man, där intet direkt intresse förefinnes, måste försöka få upp ett indirekt intresse. Det indirekta intresset kan hos mognare elever väckas genom en hänvisning till att man absolut behöver ifrågasvarande ämne för ett framtida yrke. Även ett indirekt intresse kan med tiden bli levande.

De naturvetenskapliga ämnena kunna hos gossarna, vilka nästan alla äro tekniskt intresserade, räkna på starkt intresse. Utifrån detta kan ett indirekt intresse väckas för matematik.

Även beträffande tiden för införande av de olika ämnena på skolschemat bör man inte helt bortse från den förkärlek för vissa ämnen, som på olika åldersstadier gör sig gällande. Förefintliga rön härröra huvudsakligen från folkskolebarn. Nybörjarna tycka mest om religionskunskap och hembygds-kunskap tillika med praktiskt arbete. Icke omtyckt är läsning och ännu mindre omtyckt skrivning, under det barnen ställa sig fullkomligt avvisande gentemot språkbyggnadsövningar. — I mellanklasserna och högre upp tycka gossarna om realämnen, under det flickorna ha mera intresse för det språkliga och det som ligger hembygden nära, såsom geografi. Räkning tycker man på det hela taget om, under det språklära och rättskrivning höra till de minst omtyckta ämnena. Teckning och sång äro omtyckta av både gossar och flickor i alla klasser. Hos flickorna hänger kärleken till ett ämne samman med inställningen till ämnesläraren. Man kan alltså därav att ett ämne är omtyckt inte alltid draga den slutsatsen, att själva ämnet fångat barnets intresse, däremot råder en bestämd relation mellan kärleken till ett ämne och det mått av arbete man lyckats åstadkomma inom detsamma.

Man torde vara överens om att nybörjarundervisningen skall vara praktiskt betonad. Och vad läroverken beträffar, så är den kritik, som säger, att undervisningen där skulle vara alltför teoretiskt lagd, så pass allmän, att man inte kan underlåta att taga hänsyn till den. Kritiken önskar icke så mycket, att man bättre skall tillgodose de praktiska ämnena, den önskar ett mera praktiskt grepp på de teoretiska ämnena, och denna önskan står i full överensstämmelse med den moderna psykologien. Man fordrar med rätta en bättre fostran till aktivitet, spontaneitet, självständighet och ett öppet sinne för det praktiska livets problem. Kravet på vetenskapernas tillämpning på det praktiska livet är berättigat. Mycket kunde redan nu göras, om man toge mera hänsyn till det praktiska och om man, utan att höja antalet praktiska ämnen, ville ge högre uppskattning åt de praktiska ämnen, som redan finnas på schemat. För min del anser jag det riktigt, att t. ex. ett arbetsresultat i teckning eller musik, om det skulle ligga långt över genomsnittsnivån, kunde få tjäna som kompensation för brister i andra ämnen. Framstående arbetsresultat i dessa ämnen kunna ju för en elevs framtida yrke vara mycket viktigare än t. ex. hans kunskaper i matematik eller främmande språk. Och gentemot invändningen att skicklighet i skapande arbete skulle vara en begåvningsfråga och därför med hänsyn till betyget av mindre

betydelse, skulle jag vilja hänvisa till att framstående resultat i matematik eller främmande språk icke heller endast äro beroende av flit utan även av begåvning. Man tillfredsställer kravet på ett aktiviserande av skolarbetet efter grundskolan bäst på så sätt, att man bringar även aktivitetspedagogikens principer till användning, varvid dessa böra anpassas efter ålder och elevmaterial. Praktiskt laboratoriearbete bör alltså införas överallt, där förutsättningar härför finnas, och där det redan införts, bör det utbyggas. Där så är möjligt, bör man även träda i kontakt med det praktiska livet genom teoretiskt väl förberedda besök vid i förvaltningshänseende betydelsefulla företag. Orienteringen i det praktiska livet kommer då även att underlätta yrkesvalet för de unga, och härav beror i hög grad deras livslycka.

6.

De psykologiska olikheterna mellan könen äro omärkliga vid födelsen för att sedan tilltaga, men inte alltid på ett kontinuerligt sätt. Man får aldrig glömma, att man vid dessa olikheter har att göra med en statistiskt fastställd lagbundenhet. Om man t. ex. påstår, att flickorna inom ett visst bestämt område, exempelvis det naturvetenskapliga, åstadkomma mindre än gossarna, så säger oss detta bara, att den genomsnittliga förmågan är mera framträdande hos ett större antal gossar, men därmed är icke sagt, att icke flickorna eller att endast gossarna ha förmåga till naturvetenskapligt arbete. Vid intelligensprövningar har framkommit, att avvikelserna från medelvärdet både nedåt och uppåt äro större hos gossarna än hos flickorna. Det finns färre psykiskt utvecklade flickor, men det finns även färre med den högsta intelligenskvoten. Antagligen kan man generalisera dessa resultat och påstå, att de psykiska variationerna i varje fall äro större hos gossar än hos flickor.

I grundskolan äro de psykiska skiljaktigheterna mellan könen ännu icke så utpräglade som under mognare år. Vid inträdet i skolan ha flickorna lättare att anpassa sig och äro mera tillgivna ehuru blygare än gossarna. Gossarna äro trögare och långsammare. Den språkliga uttrycksförmågan är hos flickorna större än hos gossarna. På grund av nämnda intelligensvariationer hos gossarna verka differenserna större i bottenskolans klasser. Flickornas större äregirighet har en utjämnande inverkan på klassen. I de högre klasserna visar sig även, att det finns färre kvarsittare bland flickorna än bland gossarna. Flickorna äro starkare bundna vid läraren, och detta gäller för hela skoltiden och har till följd, att deras intresse stegras i sådana ämnen, där lärarens personlighet verkar stimulerande, varför även arbetsresultaten i dessa ämnen bli bättre. Flickorna förbli alltid starkare bundna till auktoriteter och äro därför lättare att leda. Redan på ett tidigt stadium framträda ledartyper bland gossarna.

Om flickorna äro före vid förvärvandet av läs- och skrivförmåga, så gå gossarna före i räkning. Under andra och tredje skolåret träder gossarnas teoretiska inställning ensidigare i förgrunden, deras analytiska inriktning är

starkare utvecklad. Flickorna tendera mera till helhetsuppfattning, deras iakttagelser och föreställningar äro mera affektbetonade. I sammanhang därmed är deras inställning till religion och sociala förhållanden mera utpräg-
lad. Deras större aktgivande på klädsel och kroppsvård talar för finare estetisk känsla.

Intressena gå under puberteten i allmänhet åtskils, hos flickorna i riktning mot språk, historia och litteraturhistoria, under det gossarna ha mer intresse för naturvetenskapliga ämnen och dessas tekniska tillämpning. Vid omfattande rundfrågor angående intresset för matematik bland flickorna i de högre klasserna har framkommit, att deras läggning icke är så lämplig härför. Flickorna äro mera receptiva och produktivt mindre självständiga, så att de i huvudsak icke kunna göra sig gällande vid tillämpningen av matematiska kunskaper.

I det stora hela är utvecklingsrytmen hos gossar och flickor olika. Förpuberteten kommer ungefär ett år tidigare hos flickorna än hos gossarna, och puberteten avslutas även ett år tidigare. Flickan blir i denna ålder mera medveten om sitt kön. Allt ifrån det nionde levnadsåret ha barnens lekar blivit alltmera olikartade, och i slyngel- och backfischåren komma de till klarare insikt om sin egenart i förhållande till det motsatta könet. Av fruktan att förlora sin egenart strävar man efter att poängtera dessa olikheter. Efter pubertetens fullständiga genombrott närma sig könen åter varandra.

I sammanhang med de själsliga olikheterna hos könen uppkommer frågan om samskoleprincipen såsom pedagogiskt problem, men i dess tillspetsning gäller frågan endast internat, icke andra skoltyper. En samskola finns ju praktiskt taget inom varje familj, där gossar och flickor växa upp tillsammans, och samundervisning förekommer ju också i de flesta folkskolor och realskolor. En individuell behandling med hänsynstagande till könets olika egenart skulle ju utan alltför stora svårigheter gå att genomföra även här, även om ett skiljande av gossar och flickor av undervisningstekniska skäl skulle vara svår att åstadkomma. För övrigt är ett skiljande av könen under den tid, då dessa instinktivt söka sig ifrån varandra, önskvärt. Flickorna ha en annan inställning till undervisningen än gossarna. Om de enligt Herlitz' undersökningar av samläroverken ha en icke oväsentligt längre läxläsningstid än gossarna, så kan detta bero dels på att skolarbetet förefaller dem svårare, dels även, såsom ovan påvisats, på deras större äregirighet. I klass 3 av samläroverket är antalet kvarsittare bland flickorna 7·2 %, bland gossarna 14·3 %.

7.

Vilken tidpunkt är lämplig för en övergång från den allmänna grundskolan till differentierade ungdomsskolor av olika slag? Frågan måste ses i sammanhang med det ofta och lidelsefullt diskuterade problemet 4-årig eller

6-årig grundskola. Detta problem kan ses under tre aspekter: en ekonomisk, en sociologisk och en psykologisk-pedagogisk. I detta fall är främst den psykologisk-pedagogiska sidan av saken av intresse.

På en punkt äro motståndarna i bottenskolefrågan eniga, nämligen att endast elever med anlag och läggning för studier böra upptagas i läroverk. Man ställes då inför frågan, vid vilken tidpunkt man med säkerhet tror sig kunna bestämma en elevs härför erforderliga begåvning. Anhängarna av den 6-åriga grundskolan mena, att detta är möjligt först i åldern omkring 13 år och icke så tidigt som vid 11 år. Under den säkert berättigade förutsättningen, att det vid bedömandet av lärjungarna först och främst gäller deras intellektuella läggning, kan från den moderna begåvningsforskningens synpunkt sägas, att bedömandet av en lärjunges begåvning icke med större säkerhet kan fastställas hos 13-åringen än hos 11-åringen. Intelligenskvoten är nämligen för den här ifrågavarande tidsperioden i det stora hela konstant. Måhända resultatet av en intelligensprövning av en lärjunge vid 13 år blir något säkrare på grund av hans på det hela taget större mognad, men man får icke glömma, att då redan puberteten med dess ovan skildrade labilitet tagit sin början, vilket medför en osäkerhetsfaktor vid prövningen. Erfarenheten visar också, att det just är de själsligt differentierade ungdomarna, som träffas hårdast av pubertetskrisen. De fördelar, som ett framskjutande av anlagsprövningen till en något högre ålder kunde medföra, tyckas mig med hänsyn till den då förhandenvarande större labiliteten icke särskilt välgående. Man kan även knappast — såsom anhängarna av den 6-åriga bottenskolan framhålla — säga, att en specialbegåvning, som kunde ha betydelse för det framtida yrkesvalet och därmed även för valet av högre skola, i regel visar sig redan vid 13 år och att därför den 6-åriga bottenskolan vore att föredraga.

Finnas alltså enligt den moderna begåvningsforskningen inga verkligt välgående skäl för ett uppskjutande av elevurvalet, så tala starka pedagogiska skäl, som sammanhånga med läroverkens organisation, för den tidigare tidpunkten. Vill man vid målsättningen för läroverkens undervisning fasthålla vid det starka betonandet av de främmande språken, så innebär detta sådana krav på minnet och förutsätter en sådan förmåga och vilja att lära, som man bara kan vänta hos det yngre barnet. Hur intresseväckande undervisningen i främmande språk än må läggas, så riktar sig denna dock i första hand till minnet. Det främmande språkstoffet är här för närvarande av så jättestort omfång, att just de yngre barnens förmåga att tillägna sig måste tagas i anspråk för att överhuvud taget kunna bemästra det. Man kan därför inte gärna uppskjuta undervisningen i främmande språk till trettonde levnadsåret. Pedagogiska skäl tala alltså för den 4-åriga grundskolan.

Ovan nämnda synpunkter förlora sin giltighet för det fall, att man skulle besluta att väsentligt inskränka undervisningen i främmande språk i läroverken eller kunna införa sådan undervisning i tillräckligt omfång i folkskolan.

I samband med detta må också betonas, att frågan om övergång från grundskola till differentierade ungdomsskolor har behandlats ur statistisk synpunkt. Man måste alltid räkna med att urvalsprincipen i några fall icke gör rättvisa åt den enskilde lärjungen, och till följd därav borde en väg finnas öppen, vilken för en lärjunge, som utvecklas på ett exceptionellt sätt, möjliggör att även vid 13 års ålder kunna övergå till en för honom passande skola.

8.

Enligt den hittillsvarande skolorganisationen tillbringar eleven till studentexamen åtminstone 12 år av sitt liv på skolbänken. Normalt lämnar eleven läroverket vid 19 års ålder. Icke endast ekonomiska och befolkningspolitiska utan även psykologiska skäl tala för en prövning av frågan, huruvida man icke kunde förkorta skoltiden åtminstone ett år. Ju tidigare den unga människan kan befrias från skolpassiviteten, desto större psykologisk vinst. Egentligen är det icke lyckligt, att eleven så sent får tillfälle att utveckla egna initiativ och under frihet och ansvar träda i kontakt med livets uppgifter. Man borde inte alltför länge binda vingarna på den skaparkraft, som vill inriktas mot livets praktiska mål. Dessutom har den allmänna tendensen, att skolorna lägga beslag på ständigt ökad del av individens livstid, bidragit till det hos kulturfolken framträdande åldrande, vars symptom visa sig även på andra sätt. Hur skall då skoltiden kunna förkortas? Jag finner icke några skäl tala emot att kroppsligt och själsligt normalt utvecklade barn upptoges ett år tidigare i grundskolan. Å andra sidan kunde läroverket organiseras på ett sådant sätt, att det av de begåvade lärjungarna kunde avverkas fortare, en möjlighet, som redan nu icke är utesluten men som ytterst sällan förverkligas.

Slutord.

Om mitt ställningstagande till några av de av skolutrednings-sakkunniga ställda frågorna ej klarlagts så ingående, som i och för sig skulle varit önskvärt, så beror det dels på att frågorna hittills aldrig varit föremål för exakta psykologiska undersökningar, och dels på att undersökningar aldrig gjorts med avseende på de speciella förhållandena i Sverige. De psykologiska instituten vid universitetet och högskolorna skulle säkert gärna taga upp dessa viktiga problem, om statsmakterna ställde till förfogande därtill nödiga medel. Detta forskningsarbete skulle bli fruktbart, om det kunde utföras i samband med experimentalskolor eller experimentalklasser. Endast ett på detta sätt åvägabragt samarbete mellan pedagogisk teori och praktik skulle möjliggöra en vetenskaplig lösning av många frågor, om vilka det nu råder delade meningar och en till synes hopplös strid.

IV.

Av professorn vid universitetet i Lund J. Landquist.

Den lämpliga tidpunkten för skolgångens början. I det följande förutsättes att med skola menas icke någon motsvarighet till den engelska the Infant School, vari barnet inträder vid fem års ålder, eller eljest någon Kindergarteninrättning, utan en skola, där man omedelbart börjar lära barnen läsa, skriva och räkna.

Fattas skola i den senare betydelsen, är ungdomspsykologien övervägande ense om att skolgången bör börja vid 7 års ålder. Härvid avses dock icke i rent kronologisk bemärkelse fyllda 7 år. Man skiljer nämligen mellan utvecklingsålder (intelligensålder) på 7 år och kronologisk ålder eller levnadsålder. Utvecklingsåldern på 7 år har ansetts ordinärt inträffa mellan $6\frac{1}{2}$ — $7\frac{1}{2}$ år. Den genomsnittliga skolmognaden inträder alltså under det år, inom vilket barnet fyller 7 år.

Med 7-årsåldern avses i det följande utvecklingsåldern på 7 år.

Det har visat sig, att i denna 7-årsålder framträder ett bestämt nytt utvecklingsskede. Det främst karakteristiska för detta skede är, att förmågan av frivillig uppmärksamhet ökas. Därmed får barnets uppförande ett drag av beständighet det dittills saknat; det kan visa flit och omsorg i arbeten, som skolan förelägger. Med förmågan av denna uppmärksamhet får barnet vidare ett objektbestämt intresse. Dess vetgirighet gentemot yttervärlden tilltar på ett påfallande sätt. Dessa frivilliga uppmärksamhetsakter äga därjämte, såsom särskilt Kroh i *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes* (1935) efter Meumann betonat, en analytisk karaktär, som efterträder den förra helhetsbilden.

Barnet från 7- till och med 10-årsåldern utmärker sig för sin optimistiska stämning, som visar sig dels i dess okritiska tro på sin egen förmåga, dels i uppmärksamhetens lätta omställbarhet: barnet är utan ansträngning och villigt med på vad läraren kan föredra.

Alla dessa omständigheter: uppmärksamheten, den visserligen ännu okritiska vetgirigheten, den glada andliga livligheten göra barnet under denna tid lärtäktigt och moget för den undervisning de fyra första folkskolåren ge.

Många test ha visat den tydliga skillnaden mellan 6-årsåldern och 7-årsåldern. Jag hänvisar till några, omnämnda av Charlotte Bühler i *Kindheit und Jugend* (1931, s. 260—263). Barn uppmanades att till två samhöriga ord (t. ex. sallad — spenat, stol — käpp) säga några »som passade till båda». Ännu 6-åringar ge i regel ändamålssvar av subjektivt färgat intresse, t. ex. på den förra frågan: man kan äta det, men hos 7-åringen har den objekt-

bestämmande svarstypen slagit igenom: man svarar om salladen och spenaten: det är grönsaker eller det är växter o. s. v. Eller man har visat bilder för barn mellan 4—10 år; de 7- till 8-åriga utgöra därvid den första åldersgrupp, som övertvägande omtalar bildens mening.

Särskilt har Konrad Penning i arbetet *Das Problem der Schulreife* (1926) fört en energisk, på psykologiska undersökningar grundad talan för 7-årsåldern som skolmognadens ålder gentemot den i Tyskland brukliga 6-årsåldern. Prövningar med en mångfald test, som förelagts 5—7-åringar och som avsågo att mäta uppmärksamheten, förmågan av iakttagelse m. m., gävo till resultat en avgjord ökning av riktiga svar i den kronologiska åldern 6^{1/2} år, jämförda med lösningarna i samma ålder av 6 år, en ökning som merendels var större än skillnaden mellan 5- eller 5^{1/2}-åringarnas och 6-åringarnas svar. Författaren sammanfattar i tio punkter (s. 199) skälen till att de ordinära 6-åringarna icke äro skolmogna: den första punkten lyder, att de »sakna förmågan av frivillig uppmärksamhet i tillräcklig grad och därmed icke uppfylla den formala grundförutsättningen för skolmognad».

Penning påpekar även, att det vid inskolningen icke gäller bara ett bildningsår utan kanske ett årtionde eller mera av skolgång med ständigt växande svårighetsgrad. Det stora antalet kvarsittare i Tyskland sätter han i samband med den för tidiga skolgången.

För fysiskt eller psykiskt utvecklade 7-åringar föreslår han uppskjutande med ett år av skolgången: »Ville man ännu före skolinträdet unna dem ett friår, så skulle de i föräldrahemmet eller i en god Kindergarten lätt kunna utveckla sig, så att de började sin skolbana med ett litet överskott av andlig och kroppslig kraft» (s. 206). Den svenska folkskolestadgan ger i § 35, mom. 2, en sådan möjlighet, i det den här medger, att kyrkostämman må på förslag av skolråd — — — kunna bestämma, — — — att tiden, då skolgång skall begynna, må uppskjutas, dock icke längre än till det kalenderår, under vilket barnet fyller 8 år.

I England och Förenta staterna börjar undervisningen i läsning, skrivning och räkning, då barnen fyllt 6 år. Den vidtar sålunda i andra året av the Infant School. Board of Education i England uttalar härom i sin 1937 utgivna *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the Work of public elementary Schools*, att barnet under sista året av vistelsen i the Infant School i allmänhet bör ha gjort »avsevärda framsteg» i de nämnda färdigheterna. »Det råder olika meningar rörande den lämpligaste åldern för barnens inlärande av dem, och det är tydligt, att detta måste till stor del bero på det individuella barnets utveckling. Raskhet och tillförlitlighet i framsteg bero härvid i så hög grad på föregående förberedelse av allmän natur, att det är klokast att för majoriteten av barnen uppskjuta den formella undervisningen i samtliga dessa färdigheter till omkring 6-årsåldern» (s. 93).

Penning har emellertid anmärkt, att den i åtskilliga länder gällande be-

stämelsen om 6-årsåldern som första skolår eller undervisningsår för läsning, skrivning och räkning beror på gammal hävd och på föräldrarnas intresse att påskynda skolåldern för inträde i förvärvslivet men icke på någon psykologisk undersökning av barnens skolmognad.

Den lämpliga tidpunkten för skolgångens slut. Psykologien kan för det första härom uttala, att skolgången icke bör upphöra före pubertetens inträde. Den föregående tiden är av naturen själv bestämd till en människans läro-tid, under vilken hon icke äger tillräckliga fysiska och psykiska krafter att inträda i förvärvslivet.

Men detta förhållande är allmänt erkänt. Den i nutiden mer aktuella frågan är den, huruvida skolgången bör fortsätta under några av pubertets-åren eller genom hela denna tid.

Två psykologiska skäl för fortsatt skolgång ha framförts. Det ena är, att ungdomen först under pubertetsåren mera bestämt mognar för tanken att sätta ett mål för livet eller att genom arbete socialt hävda sig: den blir först under denna period yrkesmogen. Den andra är, att ungdomen först vid denna tid blir psykiskt vuxen att tillägna sig vissa teoretiska ämnen i den utsträckning och form, vari de framträda för den vuxne bildade: dels kan först nu undervisningen i de naturvetenskapliga ämnena få en mera vetenskaplig karaktär, dels mognar individens känsloliv först vid denna tid för en mer nyanserad uppfattning av »sinnelagsämnena». Särskilt det förra argumentet avser ju blott den minoritet, som söker högre teoretisk utbildning, och berör därmed ej den framställda frågan.

Emellertid är det i högre grad sociala och kulturella skäl än rent psykologiska (d. v. s. sådana som ange det psykiska växandets behov), som framdrivit önskemålet om skolgångens fortsättning under pubertetsåren. Man påpekar den moraliska faran, särskilt framträdande i städer och industrisamhällen, av att skolan släpper ungdomen just då pubertetsåren börja, då den riskerar bli arbetslös och utsatt för många skadliga inflytanden. Typisk för denna argumentation är Pennings uttalande: »I det folkskolan släpper den åt henne anförtrodda ungdomen vid pubertetsårens tröskel, så prisger den sitt uppfostrande inflytande just vid den tidpunkt, då den är nödvändigast och har den rikaste möjligheten för säkrande av det uppnådda» (o. a. s. 204). Även påpekas förhållandet att yrkeslivets växande fordringar liksom även samhällets ökade krav på medborgaren göra en utsträckt skoltid även inom folkskolans ram önskvärd, ja nödvändig.

Det är uppenbart inte psykologiens sak att träffa avgörande i denna sistnämnda fråga. Skolgångens förlängning genom pubertetsåren är utifrån denna argumentation en kulturell och individuell lämplighetsfråga, vars avgörande beror på samhällets krav, yrkeslivets fordringar och individens målsättning. Själva puberteten är här en likgiltig omständighet: ett visst yrke kräver ju oavsett puberteten de eller de åren för utbildning.

Närmare det psykologiska betraktelsesättet ligger den övervägande moraliska argumentation, som påpekar faran av att släppa ungdomen »vid pubertetsårens tröskel». Denna synpunkt är värd beaktande, och dess vikt för vissa förhållanden kvarstår orubbad, om man anmärker, att den icke är av en allmängiltig biologisk-psykologisk natur men gäller just för en viss social omgivning.

Principiellt psykologiskt sett upphör enligt min mening behovet av skolgång under pubertetsåren. Härom må följande betraktelse göras. Skolan har som barndomsskola intill puberteten en biologisk rot, alldenstund den övertagit den roll av utbildning för det vuxna livet, som naturen från början anvisat familjen: de äldres undervisning av barnen i för livet nödvändiga färdigheter och barnens efterhärmaning av de vuxnas sysselsättningar är den första skolan. Den spontana leken, som inövar färdigheter och efterhärmar de vuxna, är naturens egen instinktiva skolinrättning.

Men för de mognande åren upphör detta människonaturens behov av skola. Då man fordrar fortsatt skolgång under pubertetsåren av angivet psykologiska skäl, har man förgätit, att det naturliga mänskliga livet nu anvisar en annan väg för vidare utbildning och tillväxt i färdigheter och karaktär: nämligen deltagandet i de vuxnas arbete. Det ligger därjämte i den sunda mognadsprocessens natur, att individen under dessa år själv börjar överta ansvaret för sin livsförsel och vidare fostran, själv tar initiativ och sätter sina mål och hävdar sin självständighet att göra detta. Denna av individen själv ledda form för utbildning är väl så effektiv som någon skolgång. Om fortsatt skolgång skulle vara önskvärd eller nödvändig av särskilt moraliska skäl, så beror detta på tillfälliga och artificiella förhållanden i samhällslivet, som hindra den krafternas övning i eget produktivt arbete, som människonaturens psykiska anläggning vid denna tid börjar begära. Åkerbruket, som fordrar omvårdnad av värden av olika slag, ger ett klassiskt exempel på ett uppfostrande arbete. Den långa skolgången, genom och bortom pubertetsåren, har för många människor en olustspriande och skadlig inverkan. Den må vara nödvändig för civilisatoriska ändamål. Men här yppar sig en konflikt mellan civilisationen och människonaturen.

Om jag frånser civilisationens krav, så måste slutomdömet bli, att från rent psykologisk synpunkt upphör behovet av skola under pubertetsåren.

Övergång från folkskola till på olika sätt differentierade skolformer. De ungdomspsykologer, som i denna fråga uttalat sig, ha allmänt ansett, att övergång till differentierade skolformer bör ske i 10—11-årsåldern.

Det är ett inom ungdomspsykologien allmänt erkänt faktum, att en ny period av den senare barndomen inträder i 10—11-årsåldern, de egentliga »pojåkåren» (ett begrepp, som i det följande — om också icke helt — inbegriper flickorna i denna ålder).

För den uppställda frågan har närmast intresse de intellektuella huvuddragen hos denna ålder. De torde i korthet kunna karakteriseras med följande.

Den föregående ålderns realistiska inställning till yttervärlden fortsätter nu men förändrar i väsentliga avseenden karaktär. Den blir mer intellektuell men mindre omedelbar. Den föregående åldern har en naiv och okritisk omedelbarhet i sin uppfattning av de åskådliga föremålen. Gränserna flyttas nu ut mellan jaget och föremålen. Barnet i denna ålder frågar för första gången efter de verkliga orsakssammanhangen. Särskilt uppgår nu för barnet den mekaniska kausalitetens lag. Härmed följer ett naturvetenskapligt och ett tekniskt intresse. »Hur en bestämd maskin är byggd, hur en framsatt apparat fungerar, hur tingen och företeelserna i den verkliga naturen sammanhånga, det intresserar denna ålder företrädesvis» (Kroh i *Psychologie der Oberstufe*, 1933, s. 43). Det är inte längre de åskådliga föremålen själva utan relationerna mellan dem, som tilldra sig denna ålders främsta intresse. Detta intresse har W. Stern funnit så dominerande, att han kallat detta åldersstadium »relationsstadiet».

Förmågan av logiskt tänkande och av abstraktion tillväxer avsevärt i 10-årsåldern och i ännu högre grad från och med 11-årsåldern. Detta förhållande har på ett intressant sätt belysts av Oberer i en avhandling *Untersuchungen über die Entwicklung intellektueller Funktionen im Schulalter*. Han förelade folkskolelärjungar från 7-årsåldern till 13-årsåldern ett antal ord och bad dem säga vad de betydde, och därefter berätta, vad de visste om dem. Han anordnade de olika barnsliga tankeförbindelserna i grupper. De förklaringar, som voro rena tautologier (sjukdom är när man är sjuk), voro i sjunkande allt ifrån 7-årsåldern. Den tankeförbindelse, som är definitionens exakta, nämligen angivandet av ett överordnat släktbegrepp, visade sig i brant stigande från och med åldern 11 år; 11-åringar lämnade i sin omedelbara muntliga förklaring sådana bestämningar som: Kniven är ett medel att skära med (Schneidemittel), svartbröd är ett livsmedel, hatten är en huvudbonad. I de förklaringar, som inneburo klassifikation, inskränkte sig 7—9-åringar nästan uteslutande till en ren uppräknings, som framställdes på associativ väg, sålunda svarades på ordet sjukdom: Lunginflammation är en sjukdom, kikhosta är en sjukdom, scharlakansfeber är en sjukdom o. s. v. Men från och med 10-årsåldern märktes ansatser till logisk division; en 10-åring svarade: det finns olika slags hattar: filthattar, halmhattar o. s. v. Man märker här de språkliga uttrycken: »det finns» och »olika slags». De abstrakta orden — såsom verbformerna förse med, försköna, använda, framställa, förfärdiga — visade en stark tillväxt särskilt från 12-årsåldern. Samtidigt ökade de passiva formerna, vilket också visar en frigörelse från de åskådliga föreställningarna. Som exempel på utvecklingen må anföras följande utsagor om svartbröd. En 7-åring säger: »Svartbröd är att äta (ist zum Essen). Svartbröd har man till kaffe. Svartbröd har man till soppa.

Svartbröd har man till kvällsmat.» Man märker bundenheten vid den inslagna tankebanan. Hur mycket friare och rikare i sina tankeförbindelser är inte 10-åringen med sin franka realism: »Svartbröd är av svartmjöl. Det är hälsosamt. Utanpå har det en mörk skorpa. Inuti har det flera hål. Svartbröd kan man köpa hos bagaren. Ibland bakar mor det själv.» Men en 13-åring uttrycker sig så abstrakt, att han nästan talar i ledarstil; man observerar de abstrakta orden och de passiva formerna: »Svartbröd är människans viktigaste livsmedel. När det fattas ett år, blir det hungersnöd. Det beredes av rågmjöl. Hos bagaren är det tillgängligt (ist es erhältlich) i form av bul- lar och lever. Det ätes ofta med smör och salt.»

Från 11-årsåldern specialiseras och befastas intressena för de olika äm- nena. Läraren kan inte längre räkna på ett likartat intresse för allt vad han framför. Vid 11—13-årsåldern framträda bestämt olika anlag och intresse- riktningar. Somliga utbilda sig till specialister i ett ämne. Många kunna från sin skoltid i mellanklasserna bekräfta detta förhållande; jag erinrar mig från min skoltid specialister i botanik och historia, för att ej nämna en — också senare uppskattad — violinist.

Den engelska Handbook of Suggestions ger följande karakteristik av 11— 13-årsåldern. Barnet i denna ålder visar en ökad förmåga av abstrakt tän- kande, det kan hålla samman skiljaktiga fakta och urskilja en mening i dem som en helhet, såsom när det tolkar en tavla eller en fabel. Det kan i viss grad uppskjuta sitt omdöme, tills det känner alla fakta i en situation. Det går över från det stadium, i vilket det lärde att igenkänna isolerade fall av orsak och verkan, till det stadium, då det blir medvetet om allmänna lagar. Varaktiga speciella intressen börja nu framträda och samordnas med bar- nets planer på en framtida bana. Denna ålders känslor, tankar och hand- lingar hålla på »att organiseras i större grupper och mer stabila mönster, som ha utsikt att dominera genom hela livet». Även framträder en ökad förmåga av psykisk och fysisk självkontroll. Skillnaden mellan en 7-åring och en 13-åring framträder åskådligt på fotbollsplanen. Den yngre gossens rörelser äro impulsiva och oorganiserade och han faller lätt i gråt, om han slår sig. Men 13-åringens rörelser äro överlagda och behärskade; han följer en komplicerad samling regler och har i stor utsträckning lärt att under- trycka sina känslor och impulser.

Från dessa psykologiska utgångspunkter ha den tyska och den engelska skolan dragit två konsekvenser. Dels har man på tysk sida särskilt den fyraåriga Grundschule från folkskolans fyraåriga Oberstufe, och på samma sätt skiljer man nu i England mellan the Junior School och the Senior School i folkskolan. Dels har man därjämte i bägge länderna konstituerat den fyraåriga grundskolan som bottenkola för flera andra skolformer, var- ibland i Tyskland läroverken, i England the Central Schools. I och med intelligensens utveckling — eller bristande utveckling — i 10—11-årsåldern

anser man sig ha fått ett praktiskt tillförlitligt vittnesbörd om tillvaron av studiebegåvning. Denna mening understöddes i Tyskland av William Stern, Tysklands ledande barnpsykolog på 1900-talet — liksom för övrigt dess samtida främste representant för den allmänna psykologien. Stern uttalade, att den allmänna begåvningen, »den andliga nivåns höjd, tänkandets allmänna rörlighet och anpassningsförmåga» redan är fullt tydlig i 10-årsåldern, vadan enligt honom en första differentiering här kan och bör ske. Däremot menade han, att »talangen», det särskilda anlaget för ett begränsat prestationsområde, såsom matematik, språk, teknik, i regeln icke vid denna ålder bestämt framträtt, vadan ytterligare differentieringar senare borde inträda (*Problem der Schülersause, 1926, s. 25*).

1919 års tyska riksförfattning hade infört folkskolans fyraåriga grundskola som bottenkola till läroverket. Vissa folkskollärargrupper yrkade under 1920-talet på att folkskolan skulle bilda en obligatorisk åttaårig bottenkola till läroverket. Detta ledde till debatter mellan psykologer jämte pedagoger, som försvarade 1919 års organisation, och dessa ovannämnda grupper. Ett vittnesbörd om dessa diskussioner ger bl. a. arbetet *Naturgrenzen geistiger Bildung* (1930) av Wilhelm Hartnacke, Staatsschulrat i Dresden. Han påpekar att ordet enhetsskola (*Einheitsschule*) fått två olika meningar. Först innebar den, att efter samma start i en för alla obligatorisk folkskola envar enligt rättvisans idé skulle ha fri bana för vidare utbildning enligt sina krafter. Detta betydde en enligt gåvor, krafter och intressen differentierad folkskola. Men senare efter revolutionen fick begreppet enhetsskola en ny betydelse, den av likhetsskola. Den högre skolan skulle begynna, sedan folkskolan genomgått av alla. Häri frambröt ett gammalt hat mot den högre skolan; denna partiställning ledde till att begåvningen själv på sina håll föreföll vara en mindre välsedd företeelse, som man icke ville vårda; så genomfördes i Dresden upprättandet av begåvningsklasser emot den organiserade folkskollärarkåren. Hartnacke hävdar, att det uppgivna sociala målet för denna enhetsskola är utsiktslöst: en enformig (*ein-förmige*) skola kan icke skapa *g e m e n s k a p s a n d a* (*Gemeinschaftsgeist*). Den kommer att alstra groll på båda sidor: hos de prestationsdugliga, som uppehållas för ett illusoriskt ändamål, och hos de kvarblivande mot dem som lyfta sig till en högre bildningsbana. Den, som önskar den bästa utvecklingen av de personliga krafterna, måste ta differentiering av skolformerna med på köpet.

Särskild betydelse i denna fråga hade det, att William Stern uttalade sig till förmån för den fyraåriga bottenkolan. Han gjorde därvid gällande, att övergång även borde etableras från senare folkskoleklasser. Han uttalar till en början i *Probleme der Schülersause* att den demokratiska likhetssträvan icke kan och bör rikta sig mot naturanlagen men mot yttre och för människans kärna främmande privilegier. Den förra tendensen strider också mot riksförfattningen, som i en artikel stadgade, att »för upptagande

i en viss högre skola skulle lärjungens anlag och böjelse, icke föräldrarnas sociala och ekonomiska ställning eller deras trosbekännelse vara bestämmande». Planen på en åttaårig bottenskola strider enligt Stern mot den demokratiska principen om anlagens tillvaratagande: »Ett långvarigt fasthållande av den långt över genomsnittet stående begåvningen i en enklare och långsammare skolgång är en orätt mot dessa begåvade, gentemot vilka vi också ha plikter. Ja, vi ha icke blott plikter mot de begåvade i n d i v i d e r n a, utan vi ha också den a l l m ä n n a plikten att sörja därför, att dessa värdefulla anlag på bästa sätt tillvaratas.»

Flera olägenheter uppstå med hela folkskolan som bottenskola. De begåvade fördröjas i sin utbildning. Därjämte uppstår därvid en fara för deras karaktärsutveckling: »De lära icke arbeta. Det blir dem för lätt. — — — Skolarbetet tråkar ut dem, förmår icke egga och sporra dem.» Även gäller blott med förbehåll argumentet, att de mer livliga begåvningarna i en klass skulle ge de andra impulser. »Visserligen kunna de mer begåvade lärjungarna vara en sporre för de svagare, men blott så länge som inte avståndet är för stort. Men där några högt begåvade alltid få de bästa betygen, medan de andra få sina skrivböcker fyllda med rött bläck, där det inte finns någon utsikt att minska klyftan, där verkar de begåvades närvaro snarare hämmande än främjande. Vi se det motsvarande vid den andra, den negativa begåvningspolen, hos våra hjälpskolebarn. Så länge det inte fanns några hjälpskolor, voro de abnormt svagtbegåvade ännu tillsammans med de normala lärjungarna. Här kunde de intet göra, lära och pretera, emedan deras avstånd från de normala var för stort, de togo då allra minst upp tävlingen, och de förslöades. Först när hjälpskolebarnen kommit tillsammans, varvid det ännu finns skillnader men smärre, och därför en tävlan ännu är möjlig mellan klasskamraterna, göra de sitt bästa möjliga.»

Jag har mig icke bekant någon psykolog, som hävdad lämpligheten av en sex- eller åttaårig bottenskola.

Införande av olika ämnen på skolschemat. Inför denna fråga måste man uppmärksamma den a l l m ä n n a intelligensens utveckling, som äger rum från 10—11-årsåldern. Den ökade förmågan av abstraktion och av logiskt tänkande kommer a l l a skolans kunskapsämnen till godo, närmast matematiken, språkundervisningen, geografien och de naturvetenskapliga ämnen. I matematiken övergår lärjungen nu t. ex. utan svårighet till räkning, som saknar föreställbara enheter.

Experimentella undersökningar ha visat, att förmågan att draga riktiga slutledningar starkt stiger från 10—11-årsåldern. »Kunde barnen förut lösa uppgifterna blott såvitt som de betraktade det konkreta innehållet, så draga nu 11-åringarna slutledningen även när meningslösa ord bjudas dem i premisserna. De utföra alltså den rent formala tankeoperationen, mot vilken de yngre göra motstånd, så länge de inte veta vad man talar om. Också be-

tona de äldre barnen efter lösning av flera uppgifter, att det ju är 'alltid detsamma', medan för de yngre varje uppgift genom sitt nya innehåll framställer något absolut nytt och särskilt» (Charlotte Bühler, *Kindheit und Jugend*, s. 294).

H. Meier och G. Pfahler funno, att även vid tekniska försök — det gällde konstruerandet av en lyftkran — »en vändpunkt inträdde i utvecklingen av den tekniska prestationsförmågan mellan tredje och femte skolåret», vilken här blev påfallande även ur den synpunkten, att ett relativt stillestånd i prestationsduglighet framträdde i femte—sjunde skolåret (*Untersuchung des technisch-praktischen und des technisch-theoretischen Verhaltens bei Schulkindern*, *Zeitschr. f. angew. Psych.* 27, s. 125). Skillnaden mellan de yngres och 11—13-åringarnas inställning till försöket framträdde på ett påfallande sätt därmed, att de senare hade ett allvarligt intresse för själva konstruktionen och dess verkningssätt, medan de yngre helst ville leka med modellerna.

Alla dessa iakttagelser och undersökningar bekräfta Sterns tes om den allmänna intelligensens dominerande roll under mellanskolans år.

Även fann Lämmermann vid en undersökning av barn — gossar och flickor — i sjätte folkskoleklassen, alltså 12-åringar, att det — frånsatt teckning — rådde en hög korrelation mellan allmän prestationsförmåga och skicklighet i de särskilda ämnena (för den språkligt-logiska förmågan 0·84, naturalhistoria 0·83, geografi 0·82, geometri 0·82, historia 0·81, huvudräkning 0·79). Han måste dra konsekvensen, att den allmänna skolbegåvningsens roll för specialprestationerna var hög, »förmodligen högre än den speciella begåvningsfaktorns» (*Das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung*, *Zeitschr. f. päd. Psych.* 34, 1933). Det är ju icke denna sistnämnda fråga det här gäller, men den höga överensstämmelsen dels mellan helhetsprestationen och skicklighet i de särskilda ämnena, dels mellan prestationerna i de särskilda ämnena inbördes, korresponderar med det av många andra undersökningar framgående resultatet om den allmänna intelligensens roll för skolskickligheten under dessa år.

Av det sagda framgår att barnet blir i högre grad skolmoget först vid 10—11-årsåldern, då intelligensen börjar frigöra sig från sin bundenhet vid de åskådliga intrycken och blir mogen för abstrakt verksamhet. 11-åringen är skolmogen för alla den nuvarande realskolans ämnen. Det kan av rent psykologiska skäl icke finnas någon anledning att i tiden sätta det ena före det andra. Man synes mig ha rätt att sluta till denna allmänna duglighet också från experimenten rörande de logiska slutledningarna. När 11-åringen förstår, att om $a > b$ och $b > c$, så är $a > c$, så kan han ett språk, som talas i alla kunskapens länder.

Emellertid finns det grupper av ämnen, för vilka pojkkåren ha en särskilt omedelbar, delvis instinktiv fallenhet. Det är det tekniska och manuella arbetet och realämnena fysik, kemi och geografi, bedrivna inom området

för ålderns intellektuella intressevärld. Till och med den mest opraktiske och valhänkte bokläsare har haft en tid, då han byggde båtar och smälte bly till deras kölar och noggrant prövade och förbättrade deras segelkapacitet. Ingen kan bestrida Kerschensteiners mening, att det tekniska arbetet är ett för denna ålder särskilt lämpat bildningsmedel.

Det är den allmänna meningen inom ungdomspsykologien, att däremot pojkålderns uppfattning av den mänskliga psykiska världen, sålunda den historiska, sociala och poetiska världen, är mycket begränsad och onyanserad. Därmed följer givetvis icke att historieämnet skulle vara olämpligt för pojkåren. Historien har också sidor, hjältarna och den heroiska kampen, som i hög grad tilltala pojksinnet med dess aktivitetsbegär och äventyrslystnad och dess dyrkan av modet. Den patriotiska känslan är ingalunda en främmande känsla för denna ålder. En på elevenquêter byggd undersökning *Kind und Geschichte* av H. Freudenthal (i *Zeitschr. f. päd. Psych.* 34, 1933) ger visserligen en rätt medelmåttig bild av historiskt intresse och historisk uppfattning hos ungdom (ända upp i pubertetsåren). Det uppges framför allt vara det egenartade och främmande, »das Andersartige», och hjältarna och äventyren, i andra rummet de patriotiska motiven, som tilltala ungdom i historiska skildringar och romaner. En svensk gör reflexionen, att de undersökta klientelen tyckas ha saknat sådana slagnummer av historisk skildringskonst som Fältskärns berättelser och Inge-manns romaner, som i generationer entusiasmerat svenska barn, från 9—10-årsåldern. Åtskilliga svenskar torde vara hågade att underskriva omdömet, att knappast några romaner och diktade gestalter man senare gjort bekantskap med stannat så djupt i minnet som dessa romaner och gestalterna i *Fänrik Ståls sägner*. Möjligen tål omdömet om pojkålderns torftiga schematiska uppfattning av karaktärer någon inskränkning. Även torde Fältskärns berättelser ha bidragit till att inskräpa den historiska tidsföljden i barns sinnen och gjort känslan av dessa avlägsna tiders gemenskap med det närvarande fäderneslandet vaken hos dem. Jag vill med dessa flyktiga anmärkningar blott antyda, att det kanske finnes större möjligheter att väcka pojkålderns historiska intresse och uppfattning än vad ungdomspsykologiens allmänna tendens ger vid handen.

Med puberteten frigör sig emellertid först det psykologiska intresset från själva handlingsmomentet i människolivet. I 15-årsåldern vaknar hos många spontant intresse för poesien, ja för diktarna själva. Därmed har bildats förutsättningen för undervisning i litteraturhistoria.

Tidpunkten för mer krävande undervisningsmetoder. Av det föregående framgår att den första tidpunkten för ett mer avgjort tillämpande av mer krävande undervisningsmetoder är 11-årsåldern. Det är pedagogiskt riktigt att nu vädja till ungdomens vid denna tid spontant vaknande logiska och kausala intresse.

Banerförarna för det gamla pedagogiska fältropet åskådningsundervisning ha stundom förbisett detta ungdomens eget vaknande intellektuella intresse. Jag finner värd att uppmärksamma Krohs förebråelse mot vissa pedagogiska riktningar att vilja bibehålla undervisningen barnenlig (kindgemäss) utöver det härför lämpliga åldersstadiet. Han skriver: »Emedan man med hänblick på grundskolan ofta utgick från meningen att lärjungen i Oberstufe skulle gripas lika omedelbart och affektivt som lärjungen i grundskolan, har man ofta sökt gestalta undervisningen så, att hos lärjungarna skulle uppträda en reaktion likartad den som utmärker grundskolans elever. I verkligheten betydde detta, att läraren i varje undervisningstimme ansträngde sig att göra undervisningen intressant.» Härmed uppstod en överansträngd livlighet och bl. a. ett konstlat framhävande av det till innehållet även mindre betydelsefulla. »Skolan fick biografkaraktär. Sådana metoder kunde visserligen ha den effekten, att lärjungen övergående visade en yttre livlighet. Men genom denna inställning, som icke mer motsvarar den naturliga hos lärjungarna i Oberstufe, återförs de på konstlat sätt till en tidigare och primitivare form av förhållande till objektet. Man behöver då inte förvåna sig över att det efter en sådan undervisning gick lärjungarna ungefär på samma sätt som den vuxne efter ett biografbesök. Affekter alstras visserligen och efterverka i medvetandet. Men de avgörande innehållen och betydelseupplevelserna bli oordnade och torftiga och falla därför lätt offer för glömskan. Undervisningens framgång motsvarar inte lärarens förväntningar och inte hans ansträngningar att rycka lärjungarna med sig» (Psychologie der Oberstufe, s. 37—38).

Övergång från en huvudsakligen åskådlig till en mer intellektuell och eljest mer krävande undervisningsmetod bör sålunda i folkskolan ske senast från och med femte läsåret. Anspråken böra successivt höjas i överensstämmelse med den stigande utvecklingen.

Denna betraktelse betyder inte, att undervisningen på mellanstadiet redan skall anta en rent vetenskaplig karaktär. Pojkåldern har visserligen sinne för sammanhang men av begränsat mått, motsvarande dess intressesfär. En undervisning av en vetenskaplig karaktär, motsvarande forskningens egen på skilda områden, kan först begynna på gymnasiet.

Avvägningen mellan praktiska och teoretiska ämnen under olika skeden. Området för begreppet praktiska ämnen är i viss grad flytande. Vissa naturvetenskapliga ämnen ha en praktisk sida men tillika, såsom fysik och kemi, en utpräglad teoretisk. Vissa teoretiska ämnen, såsom kristendom, historia, litteraturläsning, böra, på olika sätt erbjudna, förekomma under hela eller större delen av skollivet. Emellertid ger ungdomspsykologien, såsom av det föregående framgått, dock en avgjord anvisning. Pojkåldern framstår framför andra barn- och ungdomsåldrar som den för praktiska ämnen mest lämpade. Lika tydligt är pubertets- och adolescensåldern den

ålder, som först mognat för mera utvecklad teoretisk undervisning. Detta dels därför att abstraktionsförmågan först under denna ålder når en utveckling och en intressevidd, som närmar sig det vuxna åldersstadiet, dels därför att känslolivet, vare sig av etisk, social eller estetisk karaktär, först nu blir rikare och mer medvetet och driver till reflexion över mänskliga värden och mål.

Social och moralisk fostran. Inledande må erinras om att de främsta pedagogerna allt ifrån Rousseau och Pestalozzi betonat, att ett isolerat moraliserande är föga verksamt vid ungdomens moraliska fostran men att det levande exemplet, vädjande till känsla och efterlikning i handling, är ett starkt uppfostringsmedel. Nutida psykologi bekräftar denna åskådning. Det etiska tänkesättet har sin rot i känslan, det etiska sinnelaget, och detta utvecklas företrädesvis genom exemplet från den miljö, för vilken barnet har förtroende. En förutsättning för en harmonisk sådan utveckling är, att barnets olika miljöer, hemmet, skolan, kamratreksten, överensstämman i moralisk hållning. Till de rent personliga inflytandena kommer emellertid också den ordning — såsom skolans ordning — och de fasta vanor, som barnet lär att följa. Den moraliska verkan, som utgår av människorna i barnens omgivning, är icke blott avsiktlig men i hög grad också oavsiktlig, i det att barnet naturligtvis icke tar mindre intryck av de spontana och oöverlagda formerna av uppförande. Den ideala förutsättningen för uppfostran är samstämmigheten mellan samtliga uppfostringsfaktorer.

Varje god lärare, vilken typ han än må tillhöra — alltså icke minst den rent undervisande — utövar ett gynnsamt moraliskt inflytande på lärjungarna. Förmågan att väcka intresse för ett ämne har i och för sig ett moraliskt inflytande. Ungdom av alla åldrar från den tid den kritiska förmågan börjar vakna, sålunda vid 9—10-årsåldern, har ett känsligt sinne för en personlighets stil. Alla dåliga lärare, sålunda psykopater av skilda slag, utöva ett ogynnsamt moraliskt inflytande. Alla känslor, icke minst de anti-patiska, sålunda i detta sammanhang känslor av ringaktning, trots, likgiltighet för ämnet, ha nämligen en tendens att sprida sig och påverka hela själslivet. Jag fördjupar ej denna betraktelse.

Synas något närmare spörsmålet om moral, så uppstår frågan, vilken moral man vill ha. Det finns nämligen flera moralsystem, låt vara att vissa grundläggande dygder ingå i de flesta. Jag avser härmed icke de filosofiska grunderna för moralen utan det förhållandet, att varje nation i viss grad företräder sitt ideal av den önskvärda medborgaren. Varje nation utbildar — eller bör utbildas — enligt sitt läge och sina uppgifter sin särskilda ledande moraltyp. En nation, som hyllar pacifistiska idéer och som till äventyrs av denna anledning anser patriotismen för en misstänkt företeelse, har en annan moraltyp än en nation, som hyllar nationella och kanske t. o. m. krigiska idéer. En nation åter, som är från grunden delad i sina tänkesätt,

kan icke utbilda någon ledande moraltyp och får inskränka sig till vissa särskilda fordringar för sammanlevnaden. Därav kommer nationens liv att ta skada även i de fundamentala delarna av det moraliska livet. Det finns i en sådan nation intet mål, som kan elda den enskilde till ansträngningar utöver det privata livets behov, och det kan icke bildas någon allmän sed, som från miljöns olika delar på ett samstämmigt sätt påverkar ungdomen. Inom nutida kulturländer ger den tyska och den amerikanska uppfostran de mest påfallande exempel på en bestämd moraltyp, som man genom målmedveten propaganda meddelar ungdomen: den ena en nationell typ, som har till mål det oegennyttiga och oinskränkta tjänandet av nationen, den andra en samtidigt demokratisk och nationell moraltyp. Också England har en i gammal tradition och kultur grundad bestämd moraltyp, ehuru här propagandan varit mindre synlig.

Jag skall icke närmare ingå på den nutida tyska uppfostran, då dess mål icke överensstämmer med våra uppgifter och vissa av dess meningar icke med vår åskådning. Den tyska uppfostran ger emellertid, utelämnat dess mål, en formell lärdom: den att om man vill ha en viss moral i ett folk, så måste denna besjåla ledningen och verkligen genomtränga uppfostrings-systemet.

Huvudidéerna för engelsk moralisk uppfostran äro självbehärskning, uthållighet i motgångar, sannfärdighet, rättvisa, respekt för andra och därmed tolerans. Till dokumentering må anföras vad Handbook of Suggestions uppger i ämnet. Om moralisk uppfostran citeras här följande ur Code for Use in Public Elementary Schools från 1904: »Lärarna kunna, ehuru deras tillfällen äro begränsade, göra mycket för att lägga grunderna till gott uppförande. De kunna genom exempel och inflytande och understödda av den disciplin, som bör genomtränga skolan, bidra till att inplantera hos barnen vanor av flit, av självbehärskning och modig uthållighet inför svårigheter; de kunna lära dem värda vad som är ädelt, att vara beredda till självuppoffring och att av alla krafter sträva efter renhet och sanning; de kunna fostra en stark känsla av plikt och ingiva dem denna hänsyn och respekt för andra, som måste vara grunden för osjälviskhet och den sanna grunden för alla goda seder; därvid böra idrottsövningarna i skolan utveckla den böjelse för rent spel och för lojalitet mot varandra, som är fröet till ett vidare sinne för heder senare i livet.» Handboken tillägger i detta sammanhang bl. a.: »Den fullt uppfostrade människan är den som är upplyst i sina intressen, objektiv i sina domar (impersonal in his judgements), färdig till sympati för allt som är rätt och riktigt, effektiv i det arbete han satt sig själv att göra och villig att räcka en hand till envar som behöver det.» Icke minst lägger handboken vikt vid toleransen, och uppmanar särskilt lärarna i Senior School, alltså folkskolans högre avdelning från elevernas 11-årsålder, att genom sitt föredöme bidra till att uppodla denna dygd: »Emedan skolan är den första offentliga sammanslutning, i vilken barnet deltar, är

dess sociala uppförande i hög grad influerat av dess erfarenheter där, och dess framtida inställning till auktoriteter på annat håll kan näppeligen undgå att bli i viss grad påverkad av dessa erfarenheter. Moderna diktatorer ha givit praktiska bevis på sitt intresse för träning i skolan; men den sunda existensen av en stor demokrati fordrar vanor av självdisciplin, tålmod, tolerans, även intresse för skilda åsikter, som är vida svårare att uppodla än en blott underkastelse för ett ålagt mönster av uppförande och som därför fordrar en i samma grad mer intelligent och mer omsorgsfull förberedelse i skolan.»

Amerikansk uppfostrans mål är demokratisk fostran. Dess principer äro eget initiativ — så att tänkande och handling, thinking and acting, äro förenade hos en person — och samarbete. W. H. Kilpatrick redogör för dem i sitt sista arbete *Group Education for a Democracy* (1940). Principen samarbete har i hög grad lett uppfostrans praktik i U. S. A., framför allt reformskolornas. Den medför fordran på att ungdomen skall vara hemma i sitt närvarande samhälle. Detta mål förverkligas med en mångfald metoder. Genom besök på platsen och »arbetsenheter» eller projekt, som uppta lärjungarna en längre tid, bibringas dem kännedom om sitt eget samhälles inrättningar. I stora skolor förekommer att eleverna ha sitt eget postkontor och bank, som de få sköta. Hemmets arbete är likaså i hög grad föremål för undervisning. Både gossar och flickor få lära sig matlagning. Ingående undervisning ges flickorna i sömnad. Barnavård förekommer i flickläroverkens högsta klasser. I den stora flickskolan Dalton School finns t. o. m. en babyklinik, varom Elsa Skäringer-Larsson berättar i sin *Demokratisk uppfostran i U. S. A.* (1941). Men även i folkskolans högsta klasser ges kurser i barnavård.

Också det politiska samtidslivet släppes lös i skolorna. Ofta föres en timme i veckan en diskussion om någon dagsaktuell händelse, för närvarande, efter vad det synes, företrädesvis om nyheter från Europa. Dessa ge också anledning till att uppta ett land på kursplanen; år 1940 blev Finland föremål för dylika. Men samtidens nyheter förmedlas också genom särskilda skoltidningar. Vanligt är också att eleverna skaffa uttryck åt sina intressen i egna eller t. o. m. tryckta månadstidningar. Detta nyhetsupptagande i de amerikanska skolorna fullföljer, förefaller det mig, åtminstone för närvarande icke bara programmet att ungdomen skall vara orienterad i den värld den inträder i, utan torde också vara ett led i den målmedvetna demokratiska agitationen, som kännetecknar den amerikanska uppfostran.

Jag kan naturligtvis icke här närmare ingå på detta stora kapitel. Mycket i amerikansk uppfostran är icke tillämpligt i Sverige, dels därför att vi sakna ekonomiska resurser för dess frimodiga experimenterande, dels därför att vi i stor utsträckning ha andra kunskapsbehov än en amerikansk medborgare. Vi måste t. ex. lägga ner mer tid på språken. Men likväl finnes mycket värt att överväga i det amerikanska uppfostringssystemet. Jag tän-

ker på den uppfostran i huslig ekonomi, som på ett så energiskt sätt meddelas i amerikanska skolor. Den ger inte bara kunskaper rörande föda, budget, arbete i bostaden och barnavård. Den måste också uppenbart utöva ett moraliskt inflytande på både manliga och kvinnliga elever genom den vikt den lägger vid familj och hem. För övrigt betonas familjemedlemmens plikter på ett energiskt sätt i läroböckerna i medborgarkunskap (jfr Alva och Gunnar Myrdal: Kontakt med Amerika, s. 123).

Vidare äro väl värda att observera den amerikanska skolans bemödanden att göra ungdomen bekant med sitt omgivande samhälle liksom även att inviga eleverna i den amerikanska demokratiens ideella anda.

Demokratisk, patriotisk och nordisk uppfostran. Man kan icke uttala sig om social och moralisk fostran utan att också meddela sin egen uppfattning om de önskvärda ledande idéerna för en sådan. Jag anser sålunda, att uppfostran av svensk ungdom bör vara demokratisk, patriotisk och nordisk.

Ett demokratiskt sinnelag innebär framför allt respekt för en annan människas både person och yrke. Den innebär sålunda respekt för arbetet, av vilken art det må vara. Men för att få sådan respekt måste man i någon mån ha en kunskap om denna andra människas förhållanden och hennes arbete. Svensk bildad ungdom utgår, synes det mig, i livet alltför litet kunsig om andra samhällsklasser. Den enda gång en svensk student får någon kunskap om dem är under militärlivet. Det finnes alltjämt trots all formell demokrati strängt iakttagna rangskillnader mellan klasserna. Alltjämt ha i stor utsträckning överklassens manliga och kvinnliga medlemmar den bortsämades vana att låta betjäna sig av andra, som om detta vore en självklar sak och utan att man ägnar den andre, som gör arbetet, något annat än en nedlåtande tanke.

Att upplösa denna anda synes mig vara en av de fundamentala uppgifterna för uppfostran. Men det kan ej ske utan att hela andan i hem och i miljö överallt ändras sig. En åtgärd, som skulle leda i riktning mot detta mål, vore att lära ungdom i så vidsträckt grad som möjligt betjäna sig själv och inte göra anspråk på andras tjänst. Men då får den också lära sig något för att kunna betjäna sig själv.

Huslig ekonomi. Jag anser det, hur obetydligt det än kan tyckas, vara ett led i demokratisk moralisk fostran att ungdom av båda könen lär sig att laga mat. Jag anser överhuvud ämnet huslig ekonomi vara en av de oundgängliga grunderna och begynnelseerna i demokratisk fostran och att ämnet bör få det anseende det förtjänar. De amerikanska inrättningarna i detta avseende vore värda att närmare studeras. Så må man överväga, i vilken utsträckning ämnet bör förekomma i det svenska skolsystemet. Jag gör härom ingen annan reflexion än den, att det är en orätt mot dessa många flickor, som nu studera till studenten, att de lösgjorts från naturliga upp-

gifter för händer och omtanke. Överhuvud: valhäntheten inför livets och dagens praktiska uppgifter är en defekt, ett odemokratiskt förhållande, snart sagt omoraliskt.

Slöjden. Samma betraktelse gäller slöjden. Slöjden har en betydelse av moraliska och demokratiska verkningar. Glädjen att kunna utföra något praktiskt och att senare i livet bevara någon händighet har en verkan, som icke saknar en karaktär av moralisk överspridning. Dessutom bidrar färdighet i slöjd på ett dolt men omedelbart sätt till respekt för andra folkgrupper, som syssla med hantverks- och annat industriellt arbete. Även för detta ämne vore de amerikanska inrättningarna värda att närmare studeras.

Studier av inrättningar och anläggningar. Ungdomen i våra skolor, både folkskolor och läroverk, böra i möjligaste mån beredas tillfälle att se sitt omgivande samhälles inrättningar av teknisk och social art samt i omgivningen förekommande industriella anläggningar. Besök av sådan art bidra till kunskap om den omgivande världen, till respekt för samhällets ansträngningar och för de arbetande i anläggningarna.

Inhämtande av denna kunskap underlättas i Amerika genom det rika samarbete, som där äger rum mellan föräldrar och lärare. Man utnyttjar nämligen föräldrarnas specialkunskaper. Alva Myrdal berättar härom: »En festlig form för sådant samarbete kan redan de tidigare skolåren ha, då t. ex. pappa spårvägsmanen av läraren inbjudes att förklara hemstadens kommunikationer för klassen eller pappa byggmästaren hjälper den med dess förnumstiga byggnadsplaner eller mamma socialarbetaren ger dem en första glimt av den egna stadens slumproblem» (a. a., s. 131).

Jag övergår till momentet patriotisk fostran, vari emellertid alltjämt ingå den demokratiska uppfostrans intressen.

Ny bok i medborgarkunskap. Vi behöva en mer effektiv bok i svensk samhällslära och medborgarkunskap än vi för närvarande besitta. Nils Herlitz' Svensk samhällslära är i någon mån föråldrad, då åtminstone den upplaga jag har (1929) slutar med en ingående redogörelse för Nationernas förbund.

Min erfarenhet som censor är, att ungdomen i regel har en tunn kunskap om det svenska samhällets demokratiska utveckling under 1900-talet. Den synes inskränka sig till ett par årtal för rösträttsreformen. Det kan dröja länge innan man får framvisat Hjalmar Brantings namn. Jag misstänker, att flickorna knappast ha någon kunskap om kvinnorörelsen och dess strävanden. Överhuvud har jag aldrig förnummit någon levande uppfattning om strider och strävanden i Sverige under det sista halvsekle.

I en bok i svensk medborgarkunskap måste ingå den viktiga befolkningsfrågan, ett kapitel sålunda om nativitetsminskningen. Den bör inte ha sam-

ma stil som en redogörelse för de proportionella valen, men vara agitatoriskt och patriotiskt färgad. Överhuvud bör en sådan bok ha en levande stil, som väcker deltagande, även om några detaljer skulle offras därpå.

Böcker om Finlands strider. Uppfostran skall vidare vara nordisk. Detta önskemål ställer krav på historie- och litteraturundervisningen. Historieundervisningen skall t. ex. tillräckligt ingående behandla Finlands sista strider, 1939—40 och från 1941. En lämplig bok rörande de två sista krigen eller ett av dem borde rekommenderas åtminstone som bredvidläsningsbok vid historieundervisningen i läroverken och alltid finnas i deras bibliotek. En tillräcklig och med energi betonad undervisning om Finlands och hela Nordens nyare öden och om nordiska strävanden bör även ingå på lämplig plats i folkskolans historiekurs. Finnes ingen bok härom av för folkskolan lämpligt omfång, bör den framställas.

Litteraturundervisningen framföres till nutiden. Större och mer intresserad uppmärksamhet åt våra nordiska grannfolks litteratur. Slutligen bör litteraturundervisningen bidra till kunskap om vår svenska samtids liv och om vår nordiska omgivning. Detta gör den nu på intet sätt. Den är i dessa avseenden föråldrad.

Under de många förhör i svenska i studentexamen, jag som censor 1933—1941 bevisat, har jag ännu aldrig erfarit, ehuru jag ofta frågat därom, att någon regelrätt undervisning givits om detta sekels litteratur i Sverige. Detta är dock icke omöjligt, ty sedan 1937 existerar en läsebok i ämnet av Josua Mjöberg. Den borde visserligen kompletteras; den går ej så långt fram som till Pär Lagerkvist. I intet av de läroverk, jag efter 1937 besökt, har jag emellertid erfarit, att den begagnats. Det svaras i allmänhet, att man icke haft tid med detta sekels diktning. Jag fruktar, att stundom orsaken varit, att läraren själv icke känner till eller intresserar sig för denna litteratur.

Men om man icke haft tid, så får man skaffa sig den. Man uppehåller sig ofta för länge i läroverken vid 1700-talets litteratur. Jag hör just av en yngre akademiker, att i det läroverk han gick i för några år sedan man så länge läste 1700-talets litteratur, att man icke hann med Tegnér och Geijer och överhuvud taget romantiken, utan detta skede fick läsas privat i mått av tid och intresse, och undervisningen fortsatte med liberalismens författare. Det riktiga är dock, att undervisningen sätter in med energi och djup just vid Tegnér. Jag bevisar förhör i studentexamen, där lärjungen kan ingående redogöra för Thorilds och Kellgrens strider om orimlad vers. Jag finner det dock barockt, att lärjungen skall kunna citera Kellgrens lilla Thorildsparodi i Stockholmsposten »Angående påbudet om Snöskottning», men samtidigt icke har en aning om den svenska litteraturen i det århundrade, vari han lever; och jag finner det viktigare, att han kan första strofen av

Björnsons Ja vi elsker . . . — vilken han sällan kan — än att han kan redogöra för den anspråkslösa intrigen i Leopolds Eglé och Annette, vilket han alltid kan.

Kunskapen om våra grannfolks litteratur är hos abiturienterna bedrövligt ringa. Den inskränker sig rörande Danmarks litteratur till att man möjligen läst Jeppe paa Bjerget och kan utsäga Oehlenschlägers namn samt Brandes paroll problem under debatt. Kunskapen om norsk litteratur inskränker sig till ett drama av Ibsen; om Björnson vet man nästan intet; man borde åtminstone känna en del av hans lyrik. Om Finlands litteratur vet man intet efter Runeberg och Topelius. Likväl finnes ett gott urval av Gripenbergs patriotiska lyrik, av Lybeck och Mörne i Mjöbergs samling.

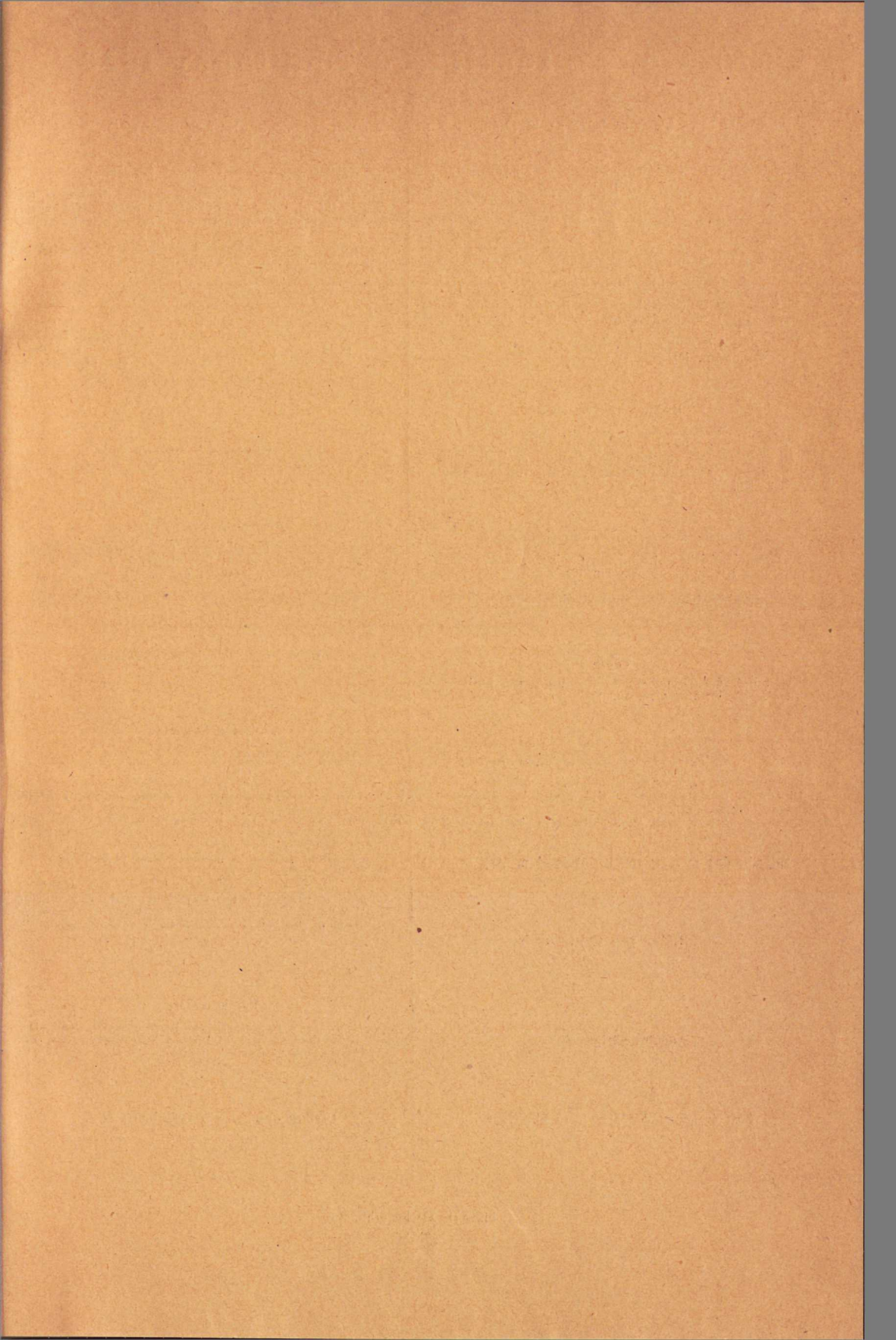
Om svenska skeden, vilka eljest tillräckligt behandlas, vill jag anmärka, att man inom 1890-talets litteratur icke känner Tor Hedbergs namn, ehuru mästerverket Johan Ulfstjerna bör läsas av varje svensk gymnasist; det har förutsättningar att bättre förstås än Röda rummet.

Tid kan som nämnts vinnas genom att behandlingen av 1700-talet inskränkes. Kellgren behandlas nu för utförligt, liksom om han vore en av litteraturens störste och som om »Mina löjen», vars innehåll nu läres utan till för studentexamen, hade något att säga svensk ungdom. Dalin, Leopold och även Bellman kunna förkortas.

Det bör tillhöra modersmålsundervisningens oavvisliga mål att i läroverket och även — genom urvalet av litteraturläsning — i folkskolan bidra till kännedom om svensk samtids liv och åskådningar sådana de avspeglar sig i dikten, och icke mindre att lära vår ungdom att känna sympati för våra nordiska grannar.

Intet avgjort kan emellertid vinnas, utan att landets ledning bestämmer i allmänna drag undervisningens och uppfostrans mål. Amerika ger ett exempel. Där råder stor frihet och frimodighet i de enskilda initiativen men en djup enstämmighet i den anda, varifrån de utgå.

Björnsens de videra... — vilken han följande... — för att han kan...
 göra för den ansevärda... i...
 Bild kan...
 Kunskapen om...
 ringe. Den...
 på...
 sig till...
 åter...
 eller...
 patetiska...
 Om svenska...
 att man...
 mästare...
 har...
 till...
 och även...
 det...
 verk...
 drag...
 sp...
 för...
 i...
 exempel...
 men...
 2—111111



Statens offentliga utredningar 1943

Systematisk förteckning

(Siffrorna inom klammer beteckna utredningarnas nummer i den kronologiska förteckningen.)

Allmän lagstiftning. Rättsskipning. Fångvård.

Statsförfattning. Allmän statsförvaltning.

Flyttningssersättningssakkunniga. Betänkande med förslag till författningar ang. ersättning för flyttningskostnad. [2]
Utredning och förslag ang. pappersformaten inom statsförvaltningen. [6]

Kommunalförvaltning.

1940 års civila byggnadsutredning. Betänkande 1. Förslag till ändringar i Kungl. Maj:ts byggnadsstadga samt till föreskrifter rörande planläggning och utförande av byggnad för vissa vårdanstalter och folktandpolikliniker. [10]

Statens och kommunernas finansväsen.

1941 års familjebeskattnings-sakkunniga. Betänkande med förslag till ändrade grunder för familjebeskattningen. [3]
Besparingsberedningens slututlåtande. [13]

Politi.

Utredning rörande polismäns anslutning till politiska yterlighetsriktningar m. m. [5]

Nationalekonomi och socialpolitik.

Betänkande ang. levnadskostnadsindex. [8]
Utredning och förslag ang. statsbidrag till daghem och lekskolor m. m. [9]
Utredning och förslag ang. statsbidrag till social hemhjälpverksamhet. [15]
Utredning och förslag ang. planmässigt sparande för familjebildning och statens bosättningslån. [18]

Hälsa- och sjukvård.

Allmänt näringsväsen.

Fast egendom. Jordbruk med binäringar.

Vattenväsen. Skogsbruk. Bergsbruk.

Utredning rörande skogsnäringens ekonomiska läge med förslag till åtgärder för höjande av näringens bärkraft. 3. Skogsbrukets transportfrågor: Vägar och järnvägar. [4]
Betänkande ang. åtgärder mot spekulation i vattenkraft. [14]

Industri.

Utredning rörande den tekniskt-vetenskapliga forskningens ordnande. 4. Förslag till åtgärder för textiltillforskningens ordnande. [11] 5. Förslag till åtgärder för järn- och metallforskningens ordnande. [16]

Handel och sjöfart.

Kommunikationsväsen.

Betänkande med författnings- och organisationsförslag för genomförande av ett förstatligande av den allmänna väghållningen på landet m. m. [1]

Bank-, kredit- och penningväsen.

Försäkringsväsen.

Kyrkoväsen. Undervisningsväsen. Andlig odling i övrigt.

1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Bilaga 1. Hygieniska förutsättningar för skolarbetet. [7]
Bilaga 2. Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m. m. [19]
Tillströmningen till de fria fakulteterna och arbetsförhållandena närmast efter avlagd examen samt militärtjänstgöringens inverkan på universitets- och högskoleungdomens studier och ekonomiska förhållanden. [17]

Försvarsväsen.

Betänkande med förslag till statliga åtgärder för stödande av den privata motorlösa flygningens och modellflygningens utveckling. [12]

Utrikes ärenden. Internationell rätt.