

Klassisk karaktär

Den moraliska samhällsnyttan av klassiska studier, ca 1807–1828

ISAK HAMMAR

Lunds universitet

I denna uppsats undersöks sambandet mellan klassiska studier och moralisk fostran under 1800-talets tre första decennier. Utifrån en genomgång av reformmaterial, debatträck och artiklar spåras argument om antikstudiets samhällsnytta. Återkommande framhålls dess betydelse för att utveckla karaktärsdrag som manlighet, fosterlandskärlek och pliktuppfyllande i debatten. Klassiska språk och antik litteratur ansågs därigenom skapa arbetsamma medborgare och ädla och självständiga ämbetsmän. Analysen visar att frågan om ungdomens moral var en viktig del av konflikten om skolan och att de klassiska studierna försvarades och angreps utifrån deras funktion som medel för bildning och fostran.

Inledning

När Jonas Palm i maj 1814 höll sitt inträdestal som ny konrektor vid Malmö skola var ämnet en ”högeligen omtvistad” fråga i samtiden: nyttan av klassiska studier.¹ Talet hade udden riktad mot tidens reformsträvanden. Palm tillhörde dem som ansåg att man behövde ta strid för den klassiska bildningen. Han hävdade i sitt försvar att det i antikstudiet fanns en fostrande nytta med avgörande betydelse för individ och stat. Klassiska studier, framhöll Palm, erbjöd det säkraste medlet för att uppfylla skolans viktigaste mål – ungdomens moraliska fostran.

Artikeln har granskats av två externa lektörer enligt modellen *double blind peer review*.

1. Jonas Palm, *Tal om nyttan af de gamla classiska språkens studerande i scholorna* (Malmö 1814) s. 11.

Isak Hammar, f. 1981, är fil. dr i historia. Han disputerade 2013 på en avhandling om omoralens politiska betydelse i Ciceros tal och har sedan dess i huvudsak intresserat sig för antikreception och antikbruk. Han är verksam vid Lunds och Stockholms universitet. Författaren vill särskilt tacka Ulf Zander och David Larsson Heidenblad som läst och kommenterat tidigare manusversioner, samt Ebbe Kocks stiftelse och Wahlgrenska stiftelsen för forskningsstöd.

E-post: isak.hammar@hist.lu.se

Palms inlägg i denna fråga vittnar om att det var just antikstudiets samhällsnytta som ifrågasattes i samband med 1800-talets tidiga skolutredningar. I takt med en allt mer avtagande praktisk nytta av att tala och skriva latin ökade kraven på att naturvetenskap och praktiska kunskaper skulle beredas plats i utbildningsgången. Som en följd därav utkristalliserades också nya försvarsargument för bibehållen klassisk skolgång.² Gemensamt för försvararnas argumentation var att antikstudiet betraktades som ett medel snarare än ett mål.³ Med stöd i nyhumanistiska tankegångar och förhärskande pedagogisk teori inskräpades det att klassiska studier hade andra utbildningsmässiga och samhällseliga nyttoaspekter än reella kunskaper i språk eller historia.⁴ I stället betonande förespråkarna att klassiska studier skärpte tanken och hade ett fostrande värde för ungdomens dygd och karaktär.⁵ Det är mot detta försvar för klassiska studiers nytta som intresset riktas i föreliggande uppsats.

Syfte och avgränsning

Syftet med denna uppsats är att visa hur sambandet mellan klassiska studier och moralisk fostran intog en tongivande roll i den sekellånga svenska bildningskampens inledningsfas (ca 1807–1828). För att nå en nödvändig precisering av detta samband riktas sökarljuset specifikt mot nyttoargument. Som konsekvens hamnar argumenten, snarare än debattören och dennes åsikter, i fokus. Värdet av ett sådant perspektivskifte ligger inte minst i att bildningsfrågan i hög grad kommit att betraktas med ett ideologiskt raster där intagna positioner förklaras av politiskt hemvist. Med det antagna perspektivet framhålls i stället den centrala plats som nyttan hade i bildningsfrågan och i sin tur den plats som moral och dygd hade i frågan om samhällsnytta.

2. Jonas Hansson, *Humanismens kris: Bildningsideal och kulturkritik i Sverige 1848–1933* (Eslöv 1999) s. 66; Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg 2010) s. 15.

3. Bo Lindberg, "Tegnér och nyhumanismen", i Louise Vinge (red.), *Tegnér och retoriken* (Lund 2003) s. 74.

4. Lars H. Nilehn, *Nyhumanism och medborgarfostran: Åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880* (Lund 1975) s. 56; Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppföstran: Om litteraturundervisningens traditioner* (Stockholm 1991) s. 104.

5. Bo Lindberg, *Humanism och vetenskap: Den klassiska filologien i Sverige från 1800-talets början till andra världskriget* (Grillby 1987) s. 36; Christina Florin & Ulla Johansson; "Där de härliga lagrarna gro-": kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914 (Stockholm 1993) s. 106; Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg 2012) s. 12.

Begreppet *moralisk samhällsnytta* utgör därmed studiens ingång i det historiska materialet. Karin Johannisson har påtalat att begreppet nytta under 1700-talets senare del kom att få en ny innebörd och alltmer bli likställt med just moralisk nytta.⁶ Det dygdiga och det nyttiga, menar Johannisson blev en och samma sak och människan uppfattades som samhällsnyttig ”i proportion till sin moraliska status”.⁷ Som Stefan Rimm påpekar i sin avhandling om retorikundervisningen under 1700-talet så var dygden intimt förknippad med fostran till manlighet och ansågs grundläggande för såväl utbildning som vuxenlivet.⁸ Det antika arvet, uppfostran och moral var alltså i någon mån sammanlänkade. Frågan är emellertid på vilket eller vilka sätt. Hur kunde klassiska studier göra anspråk på att motsvara denna moraliska samhällsnytta eller på att höja den moraliska statusen hos individen som var läroverkens ansvar? Eller annorlunda uttryckt: vilka var de moraliskt fostrande värden som i offentlig argumentation knöts till klassiska språk och texters dominerande plats i utbildningsgången?

För att undersöka frågan fokuseras undersökningen till det reformarbete med medföljande offentliga debatt som föregick och kulminerade i Stora uppfostringskommitténs betänkande 1828. Avgränsningen motiveras av att perioden med facit i hand framstår som en formativ fas för den klassiska bildningens nedgång och fall i Sverige. Den djupa splittring som kännetecknade kommitténs arbete befästes av dess kompromissartade betänkande som därmed utgör en lämplig slutpunkt för studien. Källmaterialet består av publicerade debattskrifter, skottal och de dokument som gavs ut i samband med tidens offentliga skolutredningar. I materialet har specifikt samband mellan moralisk nytta och antikstudium spårats och kvalitativt analyserats. Att saken var omtvistad är utan tvekan avgörande i sammanhanget och illustrerar vidare det moraliska sambandets relevans för bildningsfrågan. Därför utreds även på vilka grunder förbindelsen mellan klassiska studier och moralisk fostran i sin tur tillbakavisades.

6. Karin Johannisson, ”Naturvetenskap på reträtt: En diskussion om naturvetenskapens status under svenskt 1700-tal”, *Lychnos* 1979/1980 (1981) s. 129.

7. Johannisson (1981) s. 130.

8. Stefan Rimm, *Vältalighet och mannafostran: Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807* (Uppsala 2011) s. 42.

Tidigare forskning

Svensk forskning har uppmärksammat att antikstudiet behäftades med moraliska kvaliteter under 1800-talet.⁹ Med få undantag saknar icke desto mindre sådana samband närmare belysning. Bo Lindberg framhåller emellertid att även om den moraliska övningen var en gammal grundtanke förknippad med antikstudium så framträdde denna aspekt klarare redan under 1700-talet.¹⁰ När företrädare för de klassiska språken antog en försvarsposition mot angrepp från reformivrare, tvingades det moraliska argumentet i förgrunden.¹¹

Mönstret har uppmärksamrats också internationellt men även här saknas någon mer ingående studie.¹² Likafullt poängterar Françoise Waquet att den europeiska latinundervisningen hade ett dubbelt syfte i att både lära ut grammatik och moral.¹³ I en svensk kontext exemplifierar Lindberg förhållandet med Johan Lundblad, professor i latin vid Lunds universitet 1789–1819. Redan 1780 inskräpte Lundblad vikten av de antika skrifterna för barnets utveckling mot dygd och rättskänsla.¹⁴ Liknade argumentation finner Lindberg även hos Anders Otto Lindfors, latinprofessor i Lund mellan 1826 och 1841. Den antika moralen var viktig för ungdomens fostran i en tid av försläppning, betonade Lindfors 1832.¹⁵ Som Lindberg påpekat innebar en sådan syn att den praktiska nyttan för en aristokratisk elit därmed ersattes av en moralisk nytta för

9. Se bl.a. Bo Lindberg, *Europa och latinet* (Stockholm 1993) s. 87–91; Emin Tengström, *Broar till antiken: Antikens inflytande på svenskt samhälls- och kulturliv 1780–1850* (Göteborg 2014) s. 60, 169.

10. Bo Lindberg, *De lärdes modersmål: Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige* (Göteborg 1984) s. 133.

11. Lindberg (1987) s. 107.

12. Se bl. a. M. L. Clarke, *Classical education in Britain, 1500–1900* (Cambridge 1959) s. 167–170; Anthony Grafton, "Polyhistor into Philolog: Notes on the Transformation of German Classical Scholarship, 1780–1850", i C. Schmitt (red.), *History of Universities* 3 (Amersham 1983) s. 168; August Buck, *Humanismus: Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen* (Freiburg 1987) s. 388; Suzanne L. Marchand, *Down from Olympus: Archaeology and philhellenism in Germany, 1750–1970* (Princeton 1996) s. 25–30; Frank M. Turner, "Victorian Classics: Sustaining the Study of the Ancient World" i Martin James Daunton (red.), *The organisation of knowledge in Victorian Britain* (Oxford 2005) s. 160; Bas van Bommel, *Classical humanism and the challenge of modernity: Debates on Classical Education in 19th-century Germany* (Berlin 2015) s. 30–32, 125.

13. Françoise Waquet, *Latin, or, the empire of a sign: From the sixteenth to the twentieth centuries* (London 2001) s. 37.

14. Lindberg (1984) s. 133–134. Se Johan Lundblad, "De veterum scriptorum lectione ad animi culturam accommodanda", otryckt dissertation (Lund 1780).

15. Anders Otto Lindfors, *De studio classicae humanitatis vere aestimando: duo programmata academica* (Lund 1832). Jfr Lindberg (1987) s. 107–108.

ett bredare segment av det uppväxande släktet. Antikstudiets samhällsnytta försköts ”från vuxensfären till ungdomssfären” med en motsvarande förskjutning ”från det yttre handlinglivet till det inre psykiska livet”, menar Lindberg.¹⁶ Som idéhistorikerna Jonas Hansson och Hanna Östholm båda betonat avsåg det moraliska antikstudiet inte enbart personlig utveckling. Syftet var även att förbereda blivande ämbetsmän för statens tjänst.¹⁷ Denna form av statlig nytta har också uppmärksammats internationellt av till exempel Julian Hamann.¹⁸

Trots att de europeiska utbildningsdebatterna tilldragit sig ett stort intresse hos forskare, menar Jürgen Leonhardt att det likafullt saknas studier över ”classicism as an educational movement”.¹⁹ Leonhardts observation kan sägas passa in på våra egna breddgrader trots att ”latinfrågan” varit föremål för en rad historiska studier.²⁰ Det är nämligen inte, med undantag av Lindbergs ovan nämnda forskning, utifrån ett intresse för klassiska studier som frågan huvudsakligen utretts. Tre avhandlingar har i sammanhanget varit särskilt tongivande. I en studie från 1963 tolkar Gunnar Richardson positionerna i frågan i huvudsak som uttryck för ideologiska motsättningar.²¹ Han konstaterar att latinstudierna ansågs ha en ”moraliskt bindande kraft av alldeles speciell art” men diskuterar inte sambandet närmare.²² I Olof Wennås avhandling från 1966 uppmärksammas moralfrågan i än mindre grad. Även Wennås läser debatten som en del av seklets ideologiska klasskamp.²³ Mer framträdande är sambandet mellan pedagogik och fostran i Lars H. Nilehns avhandling

16. Lindberg (1984) s. 134; Lindberg (2003) s. 74.

17. Hansson (1999) s. 69; Hanna Östholm, ”Snillekommittén och teknologin: 1820-talets diskussion om universitet och tillämpningsskolor”, i *Med hammare och fackla, Sancte Örjens gilles årsbok XXXVIII* (Stockholm 2004) s. 222. Jfr Arno Mayer, *The Persistence of the Old Regime: Europe to the Great War* (London 2010) s. 254.

18. Julian Hamann, ”Bildung’ in German human sciences: the discursive transformation of a concept”, *History of the Human Sciences* 25:5 (2011) s. 52.

19. Jürgen Leonhardt, *Latin: Story of a world language* (Cambridge 2013) s. 266, 275.

20. Latinfrågan behandlas även i Edvard Rodhe, *Kyrka och skola i Sverige under 1800-talet: En kyrkohistorisk undersökning. 1* (Lund 1908); Karl Larsson, ”Reformtankar i svensk skolpolitik 1809–1820”, *Pedagogisk tidskrift* 82 (1946) s. 179–196; Jan Agrell, ”Den pedagogiska debatten i Sverige 1807–1820”, *Pedagogisk tidskrift* 96 (1960) s. 11–24; Wilhelm Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 3:2, Utvecklingen i Sverige under tiden 1809–1920* (Lund 1965); Sven Askeberg, *Pedagogisk reformverksamhet: Ett bidrag till den svenska skolpolitikens historia 1810–1825* (Uppsala 1976); Torgny T. Segerstedt, *Den akademiska friheten 1809–1832* (Uppsala, 1976).

21. Se Richardson (1963) s. 178, 433, 442.

22. Richardson (1963) s. 127.

23. Olof Wennås, *Striden om latinväldet: Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet* (Stockholm 1966) s. 374. Jfr Lindberg (1993) s. 99.

från 1975. Han anför bitvis några av de röster som argumenterade utifrån moraliska värden och noterar till exempel att den klassiska litteraturen gavs en etiskt fostrande funktion i debatten.²⁴

Liksom i Sverige har inte heller forskningen i våra grannländer placerat den moraliska nyttan i fokus för bildningshistoriska ansatser. Helge Dahl menar till och med att nyhumanismens betonande av individens utveckling i Norge ”stod fjernt fra begreper som nytte og samfunn”.²⁵ Även i andra studier hamnar ungdomens moral i allmänhet och de klassiska studiernas moraliska fostran i synnerhet utanför forskarnas fokus. Det är till exempel symptomatiskt att Claus Møller Jørgensen konstaterar att de danska reformerna 1805–1809 betonade formell och moralisk bildning med antiken som medel utan att visa sambandet vidare intresse.²⁶

Att studiet av döda språk och forntidens litteratur kom att rättfärdigas utifrån moraliska värden är alltså utifrån tidigare forskning – både nationell och internationell – en belagd och rimlig utgångspunkt.²⁷ Vilken betydelse kopplingen mellan klassiska studier och sedlig utveckling fick för utbildningsfrågan har emellertid inte utretts närmare vare sig av svenska eller europeiska forskare.²⁸ En möjlig förklaring till detta kan vara att försvar av klassisk bildning i allmänhet har kommit att förknip-

24. Nilehn (1975) s. 53, 57.

25. Helge Dahl, *Klassisisme og realisme: Den høgre skolen i Norge 1809–1869* (Oslo 1976) s. 109. För Norge, se även Bjarne Bjørndal, *Frå formaldaning til allmenndaning: Eit studium av allmenndaningsomgrepet i norsk pedagogikk i det 19. hundreåret* (Oslo 1964); Anton Fredrik Andresen, *Opplysningsidéer, nyhumanisme og nasjonalisme i Norge i de første årene etter 1814: Nytt lys på vår første skoledebatt* (Oslo 1994). För danska förhållanden, se Vagn Skovgaard-Petersen, *Dannelse og demokrati: Fra latin- til almenskole: Lov om højere almenskoler 24. april 1903* (Köpenhamn 1976); Claus Møller Jørgensen, *Humanistisk videnskab og dannelse i Danmark i det 19. århundrede: Reform, nationalisering, professionalisering* (Århus 2000); Harry Haue, *Almendannelse som ledestjerne: En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775–2000* (Odense 2003).

26. Møller Jørgensen (2000) s. 102.

27. Frågan berörs även i Göran Andolf, *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820–1905* (Stockholm 1972); Sigurd Åstrand, *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878* (Uppsala 1976); Thavenius (1991) s. 99–117.

28. I svensk historisk forskning har betydelsen av dygd uppmärksammats i bl. a. David Tjeder, *The power of character: Middle-class masculinities, 1800–1900* (Stockholm 2003); Marie Lindstedt Cronberg & Catharina Stenqvist (red.), *Förmoderna livshållningar: Dygder, värden och kunskapsvägar från antiken till upplysningen* (Lund 2008); Catharina Stenqvist & Marie Lindstedt Cronberg (red.), *Dygder och laster: Förmoderna perspektiv på tillvaron* (Lund 2010); Rimm (2011); Leif Runefelt, *En idyll försvarad: Ortsbeskrivningar, herrgårdskultur och den gamla samhällsordningen 1800–1860*, (Lund 2011); Anna Nilsson, *Lyckans betydelse: Sekularisering, sensibilisering och individualisering i svenska skillingtryck: 1750–1850* (Höör 2012).

pas med ett konservativt ställningstagande; som en historisk rest efter hand betvingad av modernitetssträvanden.²⁹ Även här finns ett internationellt mönster att jämföra med. Bas van Bommel har i en studie över den klassiska humanismen i Tyskland noterat en tendens bland forskare att betrakta klassisk bildning utifrån "the perspective of modernity".³⁰ Än mer påtagligt i det svenska fallet är att ungdomens moral av tidigare forskning genomgående betraktats som underordnad – alternativt dikterad av – ideologisk positionering. Det finns utan tvekan fog för att tolka striden om klassisk bildning som en ideologiskt färgad kamp.³¹ Det hör emellertid till saken att politik, pedagogik och moral sammanflätades i striden om bildning. I en studie över den klassiska bildningens förändring i Storbritannien påpekar Christopher Stray exempelvis att: "Moral virtue, social status, and classical exempla were mutually embedded and mutually reinforcing."³² Perspektiven utesluter med andra ord inte varandra. Genom att enbart betrakta frågan om klassiska studier som slagträ i en politisk debatt riskerar man att emellertid förbise hur pass angelägen, och övergripande, frågan om moralisk fostran var i samtiden. Antiken och dess lärdomar var i högsta grad integrerade i denna fråga. Denna dimension av utbildningsfrågan framställs därför i ny dager om man riktar sökarljuset mot argumenten om de klassiska studiernas samhällsnytta. Det finns slutligen anledning att ifrågasätta att en positiv syn på antiken – eller annan form av antikbruk – förknippas enbart med en konservativ samhällssyn. Epoken har i nyare receptionsforskning uppvisat en långt mer föränderlig, flexibel och betydelsefull roll än så.³³ Svante Nordin har i sammanhanget till exempel påpekat att det nyhumanistiska bildningsidealet kunde tolkas frisinnat, radikalt och även konservativt.³⁴

29. Se t. ex. Wennås (1966) s. 10–11. Jfr Bommel (2015) s. 12.

30. Bommel (2016) s. 12. Se även Glenn W. Most, "Preface", i Glenn W. Most (red.), *Disciplining classics = Altertumswissenschaft als Beruf* (Göttingen 2002) s. viii–ix.

31. Se även Lars Petterson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism* (Uppsala 1992). Förhållandet har framhållits även internationellt. Se Turner (2005) s. 163.

32. Christopher Stray, *Classics transformed: Schools, universities, and society in England 1830–1960* (Oxford 1998) s. 17.

33. Se bl. a. Catharine Edwards, "Introduction: shadows and fragments", i Edwards (red.), *Roman Presences: Receptions of Rome in European Culture, 1789–1945* (Cambridge 1999) s. 3; Maria Wyke & Michael Bidiss, "Introduction: using and abusing antiquity", i Wyke & Bidiss (red.), *The Uses and Abuses of Antiquity* (Bern 1999) s. 16; Simon Goldhill, *Victorian Culture and Classical Antiquity* (Cambridge 2011) s. 4.

34. Nordin (2008) s. 56. Jfr Agrell (1960) s. 13.

Skola och pedagogik under tidigt 1800-tal

Palm stod inte ensam som försvarare av en bibehållen klassisk skolgång. En förhållandevis uppfattning gör gällande att hans inträdestal skrevs av Esaias Tegnér, bland annat professor i grekiska vid Lunds universitet och en av tidens mest inflytelserika språkrör för antikens värde.³⁵ Tegnér kan i sin tur betraktas som en portalgestalt för den strid om skolan som rasade under hela seklet på landets politiska, akademiska och publicistiska arenor. Reformutredningar följde på varandra i jämn takt under hela seklet och ledde till att universitetsföreträdare, skolmän, präster och politiker drabbade samman i tal, debattskrifter och artiklar. Faktum är att offentliga inlägg i frågan om "klassiciteten" går som en röd tråd genom hela 1800-talet.

1807 ersattes 1724 års skolordning. Arbetet hade föregåtts av en intensiv debatt bland annat om huruvida naturvetenskapliga ämnen skulle beredas plats på bekostnad av klassiska språk.³⁶ I reformen utgjorde trivialskola och gymnasium den lärda skolan. Som svar på tidens krav fogades till systemet även en så kallad apologistklass inriktad på näringslivet. I den lärda skolan lästes latinet från första klass och på gymnasiet var de klassiska språken nästan helt dominerande. Till de rent grammatiska övningarna fogades även "de klassiska auktorerna". Med hjälp av Ciceros tal övades retorik och med Livius, Xenofon, Vergilius och Homeros tillhålls såväl stilistiska som historiska lärdomar. Uppdelningen ogillades dock av flera åsiktstreckningar. Redan 1812 tillsattes en uppfostringskommitté med uppgift att utreda frågan ytterligare.³⁷ I en berättelse från 1813 konstaterade denna kommitté att för lite utrymme lämnats i 1807 års skolordning åt de döda språken.³⁸ Det konstaterades vidare att latin var nyttigt för alla och att varje "odlad" man måste erbjudas möjligheten att lära sig grekiska.³⁹

35. Frågan diskuteras i Esaias Tegnér, *Samlade skrifter*. D. 2, 1808–1816 (Stockholm 1919). Se även Gunnar Rudberg, *Esaias Tegnér: Humanisten och hellenen: Anteckningar* (Stockholm 1930) s. 24. Varken Palm eller Tegnér har funnits påtala att så skulle vara fallet.

36. Sjöstrand (1961) s. 125.

37. För 1812-års uppfostringskommitté, se Larsson (1946); Agrell (1960); Sjöstrand (1965) s. 60–70; Askeberg (1976).

38. *Berättelse af kongl. uppfostrings-comitén, första häftet* (Stockholm 1813), bilaga 1 s. 32.

39. *Berättelse* (1813), bilaga 1 s. 88.

Debatten om klassiska studier var indragen i en större kulturell och politisk förändringsprocess.⁴⁰ Yttre faktorer och tidens olikartade idéströmningar bidrog till frågans komplexitet och livskraft. 1809 års regeringsform och dess nya maktfördelning säkerställde att debatten förblev angelägen och till skolfrågan knöts idéer om medborgarskap och fosterlandskärlek.⁴¹ Traditionellt avsåg skolan enbart präster och ämbetsmän. Röster höjdes nu för att inkludera samtliga medborgare i utbildningen för att tillgodose borgarståndens behov genom modersmålsundervisning och praktiska ämnen. Ofta har man i forskningen talat om motsättningen mellan idealia och realia, även om Bas van Bommel har visat att dikotomin är problematisk, åtminstone vad gäller Tyskland.⁴² Särskilt genomslag i Sverige fick G. A. Silverstolpe som efterlyste en skola som utmärktes av patriotism, dygd och medborgerlighet.⁴³ En annan debattör var C. U. Broocman som argumenterade för en uppdelning mellan folkskola, borgarskola och lärd skola.⁴⁴ En huvudfråga gällde statens ansvar. Berömd i sammanhanget är Erik Gustaf Geijers inställning, från vilken han under 1830-talet gjorde ett uppmärksammat "avfall", om att staten inte hade ansvar för utbildning av näringsidkare.⁴⁵

Resultatet av 1812 års uppfostringskommitté var Skolornningen 1820. Den skulle komma att gälla fram till mitten av seklet. Förslaget innebar att det inrättades tre skolformer; en apologistkola (högre och lägre), en lärdomsskola och gymnasiet. Inte heller denna reform ledde till att debatten stillades. Tvärtom. Betonandet av klassiska studier i SO1820 borgade för att striden skulle komma att fortsätta med förnyad intensitet. En skolrevision inskräppte icke desto mindre den klassiska bildningens värde 1824.⁴⁶ I bifogat anförande inskräppte riksdagsmannen Jonas Kjellander att det vore en "grof förvillelse" såväl i moraliskt som i politiskt

40. Se bl. a. Henrik Edgren, *Publicitet för medborgsmannavett: Det nationellt svenska i Stockholmstidningar 1810–1831* (Uppsala 2005) s. 120–127; David Ludvigsson, "1800-talets skolväsende", *Signums svenska kulturhistoria: Karl Johantiden*. (Stockholm 2008) s. 181.

41. Sjöstrand (1965) s. 52.

42. Bommel (2015) s. 113.

43. Gustaf Abraham Silverstolpe (red.), *Pædagogiska handlingar* (Norrköping 1813).

44. Carl Ulric Broocman, "Om det offentliga läroverket", *Magasin för föräldrar och lärare* (Stockholm 1810).

45. Åsikten framfördes i *Svensk litteraturtidning* 9 (1813). Se även Erik Gustaf Geijer, "Om det offentliga läroverket", *Samlade skrifter 1* (Stockholm 1923) s. 293–337.

46. *Revisionens öfver rikets elementar-läroverk underdåniga berättelse om verkställd granskning af allmänna undervisningens tillstånd* (Stockholm 1825) s. 51–52.

hänseende att avleda det uppväxande släktet från klassisk bildning, eftersom ”upplysning och vett är grunden för sedlighet”.⁴⁷

Debatten mellan ”realisme” och ”klassicisme/humanisme” pågick under större delen av seklet även i våra skandinaviska grannländer. I Danmark blev liksom i Sverige det första årtiondet av 1900-talet avgörande för de klassiska studiernas förlorade ställning, medan frågan i Norge avgjordes redan 1869. Reformen av den lärda skolan genomfördes i Danmark också vid i stort sett samma tillfällen som i Sverige: 1845–1850, 1871 samt 1903. Trots tidiga krav på att natur- och samfunnsfag skulle inkluderas i skolgången så befästes även i Norge värdet av de klassiska studierna i ett nytt reglemente 1826. Faktum är att tiden 1814–1840 beskrivits som präglad av ”romersk klang”.⁴⁸ Större motstånd mötte den klassiska bildningen i och med skolordningen 1848 vilket var tidigare än i Sverige och Danmark. 1860-talet kännetecknades av livlig politisk debatt i frågan och 1869 kom en ny skollag som innebar att reformvännerna gick seger ur striden.

Vid den svenska riksdagen 1823 hade kritiken mot 1820 års skolordning varit kraftig och 1825 tillsattes Stora uppfostringskommittén. Den blev snart mer känd som ”Snillekommittén” med anledning av att den samlade tidens mest framträdande kulturgestalter. Uppgiften bestod i att ge hela undervisningssystemet en översyn. Kommittén föreslog att det nu skulle finnas två linjer, en lärd och en medborgerlig. Så blev dock aldrig fallet. Den djupa splittring som följde kommitténs arbete kom i stället att prägla den fortsatta debatten.⁴⁹

Skolans moraliska uppgift

Att utbildning i någon mån syftade till moralisk fostran var man vid 1800-talets början överens om.⁵⁰ Moral blev en fråga om samhällsnytta. ”Detta moraliska nyttobegrepp”, skriver Johannisson, ”kom att utgöra en viktig komponent i den medborgartanke eller civism som upplysningen

47. *Revisionens berättelse* (1825), ”Litt. L.” s. 35–36.

48. Dahl (1976) s. 14.

49. Andolf (1972) s. 11; Östholm (2004) s. 221.

50. Nilehn (1975) s. 124; Askeberg (1976) s. 37; Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock, ”Introduction: Universities and 'higher education'”, i Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock (red.), *The European and American university since 1800: Historical and sociological essays* (Cambridge 1993) s. 11. Se även Nils Runeby, *Dygd och vetande: Ur de bildades historia* (Stockholm 1995) s. 65–66; Anders Burman, *Pedagogikens idéhistoria: Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2 500 år* (Lund 2014) s. 120–130.

utvecklade efter antikt mönster.”⁵¹ I en skrift utgiven 1812 framhöll lektorn Axel Fryxell tidstypiskt att ”danandet” av ungdomens moraliska karaktär var ”det angelägnaste af all slags uppfostran.”⁵² Hur den moraliska utvecklingen passade in i läroverkens uppgift och vilka medel som bäst främjade ett sådant mål var emellertid långt ifrån entydigt. Frågan hörde tätt samman med tanken på det som kallades formell bildning (se nedan). Fostran kunde diskuteras utifrån såväl undervisnings sätt som utifrån kunskaper och deras inhämtning. Diskussionen tangerade ämnen som disciplinering, lärarens roll, religionsundervisning och lärometoder. Allt som oftast sågs den moraliska utvecklingen som ett växel spel mellan familj och skola.⁵³ Inför arbetet med Snillekommittén framhöll Tegnér exempelvis att skolan hade litet att erbjuda vad gällde utvecklandet av det religiösa och moraliska sinnet. Dessa skulle redan innan skolgången påbörjats i hemmet.⁵⁴ Även Broocman konstaterade att den religiösa och moraliska bildningen ”sker förnämligast genom Bibelns rätta läsning och användande.”⁵⁵ Men även sådana till synes klara distinktioner tenderade att brytas ner och problematiseras. Samme Broocman kunde till exempel erkänna att grekers och romares ”dygder och fel kunna hos ungdomen väcka stora och ädla föresatser”.⁵⁶

Antikvurm och själsförmögenheter

Två betydande komponenter i debatten utgjordes av den nyhumanistiska idéströmningen och tanken på formell bildning. Tillsammans satte de en stark prägel på de förslag som antogs i riksdagen. Nyhumanismen innebar en förnyad uppskattning av antiken som epok men utan föregående tiders betoning på att efterlikna och imitera.⁵⁷ Sverige mottog till stor del det nyhumanistiska stoffet från Tyskland, men saknade den tydliga uppvärdering av det grekiska som genomsyrade strömningen där. I Sverige kom latinet och den romerska litteraturen alltjämt att utgöra

51. Johannisson (1981) s. 130.

52. Axel Fryxell, *Om de förbättringar, som våra allmänna läroverk synas för det närvarande kunna emottaga* (Karlstand 1812) s. 18.

53. Se Nilehn (1975) s. 124–135.

54. Esaias Tegnér, ”Om elementarläroverken”, *Samlade skrifter. D. 6, 1827–1830* (Stockholm 1922) s. 133.

55. Broocman, ”Om det offentliga läroverket” (1810) s. 10.

56. Carl Ulric Broocman, ”Om uppfostran till Patriotism”, *Magasin för föräldrar och lärare* (Stockholm 1810) s. 38.

57. För nyhumanismen, se Nilehn (1975) s. 46–59; Lindberg (1987), (2003) s. 73–77; Bommel (2015).

grunden för klassisk bildning. Dessutom verkade de svenska nyhumanisterna, till skillnad från sina tyska kollegor, i huvudsak inom vad som kallats det ”ecklesiastiska komplexet av skola och kyrka.”⁵⁸

Det har framhållits att nyhumanismen främst bör betraktas som en pedagogisk företeelse i Sverige.⁵⁹ Det har i den tyska kontexten dock lyfts invändningar mot nyhumanismen som en sammanhållen strömning. Framför allt har Bas van Bommel argumenterat för att de nyhumanistiska idealen var just det – ideal, omhuldade av en akademisk elit. Bommel menar att tyska skolmän långt fram i tiden behöll en mer klassisk humanism med fokus på latin, den kanoniserade antika litteraturens värde och efterliknandet av romerska ideal.⁶⁰ Även i ett svenskt sammanhang tycks begreppet trubbigt för att precisera åsiktsskillnader i skolfrågan. Särskilt värt att framhålla i sammanhanget är Bo Lindbergs påpekande att när det gällde den moraliska övningen så var skillnaden mellan ny och gammal humanism mindre tydlig.⁶¹

Gemensamt för tidens pedagoger var att de nästan uteslutande var anhängare av en så kallad formell bildningstanke.⁶² Idén om *formale Bildung* hade formulerats i Tyskland av Friedrich Gedike kring sekelskiftet 1800 och nått ett enormt internationellt genomslag.⁶³ Leonhardt har i sammanhanget pratat om ett paradigmskifte som i slutändan medgav inte bara att latinstudiet behöll, utan även stärkte sitt grepp om Europas läroverk.⁶⁴ Målet med undervisningen uppfattades som utvecklandet av en harmonisk personlighet och i centrum för detta mål stod individens själsförmögenheter.⁶⁵ Man betraktade psykiska egenskaper som samsammans avgränsade och möjliga att träna upp var och en för sig. Filosofiskt var förmögenhetspsykologin komplicerad och delvis omstridd, men

58. Lindberg (2003) s. 76. Jfr Rodhe (1908) s. 107.

59. Lindberg (1984) s. 141; Nilehn (1975) s. 57–58.

60. Bommel (2015).

61. Lindberg (2003) s. 74.

62. Nilehn (1975) s. 31.

63. Bommel (2015) s. 123. För en diskussion om skillnaden mellan tyskans *Bildung* och svenskans bildning, se Sven-Eric Liedman, ”In search of Isis: General education in Germany and Sweden”, i Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock, *The European and American university since 1800: Historical and sociological essays* (Cambridge 1993) s. 74–106.

64. Leonhardt (2013) s. 263.

65. Johan Östling, *Humboldts universitet: Bildning och vetenskap i det moderna Tyskland* (Stockholm 2016) s. 44. Förmögenhetspsykologin gick tillbaka på Leibniz och Wolff och hade ett flertal utformningar. Genomgående delades förmögenheterna i förstånd, känsla och vilja alternativt intellektuella, estetiska och etiska förmögenheter.

i den pedagogiska debatten spelade, enligt Nilehn, enbart grundtanken roll.⁶⁶ Ofta framhölls latin som det förnämligaste medlet för att öva själsförmögenheterna, även om matematik och naturvetenskapliga ämnen också fördes fram utan att omkullkasta teorins grundvalar.⁶⁷ Det var utifrån en formell bildningstanke som de döda språken kunde betraktas som medel snarare än som mål. Med hjälp av latinets strama struktur och logiska grammatik skärptes de unga elevernas minne och förstånd. Hade man väl lärt sig grunderna till de klassiska språken, hävdade försvararna, hade man lättare att lära sig andra språk eller praktiska kunskaper. Bas van Bommel har i sammanhanget påpekat att Gedikes pedagogiska teori därmed vände kritikernas vapen mot dem själva.⁶⁸ Både den formella bildningstanken och nyhumanismen låg nära skolans roll som moralisk fostrare. I skolans mål att förbereda harmoniska individer förutsattes, som Nilehn påpekat, med självklarhet en moralisk utveckling.⁶⁹ För Tegnér var dessutom frågan förenlig med kristendomen eftersom det inte fanns något bättre sätt att tjäna Gud än genom att förädla hans verk, människan och utveckla de förmögenheter som han gett henne.⁷⁰

Samspelet mellan formell bildningssyn, nyhumanism och läroverkens moraliska uppdrag är av central betydelse för att förstå den svenska bildningskampen. Såväl försvarare av som motståndare till den klassiska bildningen framförde sina argument inom ett sådant kraftfält. Komponenternas inbördes förhållande framträder även tydligt i de dokument som publicerades under arbetet med att ta fram en ny skolordning.

Antikstudiets moraliska nytta i reformarbete och debatt

År 1817 lades det förslag fram som sedermera skulle utgöra grunden för 1820 års skolordning. *Förslag till en förbättrad skol-ordning* utmärktes såväl av nyhumanistiska perspektiv som av den formella bildningstanken. Dessutom genomsyrades dokumentet av resonemang om utbildningens moraliskt fostrande funktion. I förslaget förordades i linje med detta enbart läroämnen som syftade till "en progressiv utveckling af själen

66. Nilehn (1975) s. 34.

67. Richardson (1963) s. 125.

68. Bommel (2015) s. 125.

69. Nilehn (1975) s. 134. Nilehn påpekar även att resonemangen sällan var utförliga. Se s. 33.

70. Esaias Tegnér, "På Vexjö Gymnasium, 1824", i Ulla Törnqvist (red.), *Esaias Tegnér's tal, del 1: Akademiska tal, Skoltal* (Stockholm 1982) s. 130.

förmögenheter”, med vilket man särskilt avsåg uppmärksamheten, fattningsgåvan, självverksamheten (förmåga till självständigt arbete), minnet och inbillningskraften.⁷¹ Läroämnen som stärkte dessa kvaliteter betraktades av kommittén som verktyg för själsodling.⁷² Det klassiska studiet ställdes i kontrast såväl till en ”längtan” att med hjälp av genvägar skynda på utbildningen, som till ”obildade eller halfkunniga” personers missnöje med läsningen av latin. Man påtalade att det fanns ett förakt för högre lärdom som föranlett krav på praktiska, och ytliga, kunskaper.⁷³ Som ett svar på dessa krav betonade uppfostringskommittén antikstudiets moraliskt fostrande nytta:

De färdigheter, den utveckling, de döda språkens ordentliga studerande under barnåren för mannaåldern bereder, äro av ovärderlig nytta, och böra, vid planen för den allmänna och enskilda uppfostran, sorgfälligt tagas i beräkning.⁷⁴

En liknande syn står att finna i ecklesiastikutskottets betänkande över förslaget som kom året därpå. Man förklarade sig där stödja synen på värdet av klassiska studier och inskräpte också vikten av att ”alla som vilja inträda på Embetsmannabanan, skola vara bildade genom Classiska studier”. Argumentet som angavs var att man därigenom undvek att en ”för maklighet och nyhetsbegär stämplad ålder, följas af en ännu mer maklig och förvekad”.⁷⁵

När förslaget till ny skolordning recenserades i *Swensk Litteratur-tidning* instämde även den anonyme recensenten i denna moralisk-pedagogiska förtjänst. Ynglingen skulle genom skolgången vinna ”en wana wid grundlighet och allvar, som hindrar honom att falla ett rof för tidehwarvets flärd och slapphet.” Studiet av klassiska språk var det förnämsta medlet för syftet att ”befordra grundelig själsutveckling”.⁷⁶

Till förslaget 1817 bifogades ett avsnitt med anvisningar till lärare som även publicerades separat 1821. Tanken på formell bildning sammanföll även här med den moraliska fostran. I texten poängteras att om utvecklingen av själsförmögenheterna framskrider harmoniskt når förstånd,

71. *Förslag till en förbättrad skol-ordning* (Stockholm 1817) s. xi.

72. *Förslag* (1817) s. xii.

73. *Förslag* (1817) s. v–vi.

74. *Förslag* (1817) s. vii.

75. *Högv. prest-ståndets ecclesiastik-utskotts betänkande* (Stockholm 1818) s. 15.

76. *Swensk Litteratur-tidning* 5 (Upsala 1818) s. 71–73.

vilja och lynne ”den högsta grad af förädling, hwars stämpel utgöres af sann religiositet, manlig dygd och redbar werksamhet.”⁷⁷ För detta ändamål placerades än en gång latinstudiet i första rummet. I texten framhölls att språkets bestämda grammatik var grunden för sund logik och övade tankeförmågan på ett ööverträffat sätt.⁷⁸ I sammanhanget betonades också den antika litteraturens roll. Läsningen av klassiska auktorer uppfyllde ”[g]ossens unga hjerta med lif och kraft” och väckte därför tidigt hos denne ”känsla och håg för antikens Classiska Litteratur och ädla tänkesätt”.⁷⁹

I anvisningarna gavs även läsandet av den antika historien ett moraliskt värde. Fördelen med äldre historia framhölls ligga i att den kunde ”ingjuta i ungdoms-sinnet en stark känsla för människans individuella kraft, då hon ledes af Fosterlandskärlek och Medborgerlig dygd.”⁸⁰ Den särskilda tonvikten kom av att de hedniska folkens historia lämnade viktiga lärdomar om konsekvenserna av dygd respektive sedligt fördärv. Rätt framställd uppmanade den antika epoken till ”Gudsfruktan, Dygd och sann Wishet”.⁸¹

Här biföll emellertid inte ovan nämnda recensent kommitténs argumentation. Formuleringarna, som fanns med i 1817 års *Förslag*, väckte dennes invändningar då den antika historien där ställdes mot medeltidens ”barbariska lefnadssätt och rysliga laster”.⁸² Snarare, anförde recensenten, var antiken ”en period utmärkt af allmän slapphet, sedeslöshet och upplösning av alla religiösa och medborgerliga band”. Därtill var ju Roms senare kejsare ”widunder af omenskliga laster”.⁸³ Att det klassiska studiet hade en moraliskt fostrande funktion var en sak. Att påstå att den antika historien var mer moralisk än den kristna var för recensenten otänkbart.⁸⁴

I en recension av själva skolordningen i *Argus den tredje* 1823 gavs en anmärkningsvärd synpunkt i sammanhanget. Där framhölls att man

77. *Anvisningar och råd till lärare* (Stockholm 1821) s. 4.

78. *Anvisningar* (1821) s. 17. Påståendet upprepas på s. 20.

79. *Anvisningar* (1821) s. 21.

80. *Anvisningar* (1821) s. 36.

81. *Anvisningar* (1821) s. 36.

82. *Förslag* (1817), bihang s. 118.

83. *Svensk Litteratur-tidning* 6 (Upsala 1818) s. 89–90.

84. Kritik mot att *Anvisningar* bl.a. på basis av att kristendomsundervisningen tillmättes för liten betydelse för ungdomens fostran uttrycktes i Olof Bjurbäck, *Strödda tankar at af föräldrar och ungdoms-lärare öfvervägas och bebröfvas* (Carlstad 1822).

i SO1820 lade för stor vikt på utveckling av ungdomens intellektuella krafter på bekostnad av deras moraliska. Recensenten påpekade visserligen att en "levande moralitet" uppstod genom känslan, och denna i sin tur väcktes genom att ha forntidens "stora och ädla" karaktärer och dåd i åtanke. För att motverka samtidens egoism förespråkades i tidskriften att "dygdens entusiasm" skulle väckas genom "forntidens ädla minnen".⁸⁵ Så långt överensstämde recensionen med andra inlägg i debatten. Men den höga värderingen av antikstudiet till trots så ansåg skribenten att latinet gavs för stor plats i skolordningen. Historia, inte språkinläring, fostrade ungdomen till samhällsnyttiga medborgare.

Antikstudiets moraliska värde bekräftades även av kronprins Oscar, tillika kansler för Uppsala universitet. När han ombads ge ett utlåtande över förslaget gav han det sitt bifall, bland annat med hänvisning till att de klassiska språken öppnade en värld som kunde inspirera ungdomen till både dygd och patriotism.⁸⁶

"Nyttan af de gamla Classiska språken..."

En vilja att reformera skolan stod inte nödvändigtvis i konflikt med den moraliska samhällsnytta som kom av att studera antikens språk och texter. Inflytelserika reformivrare som G. A. Silverstople och C. A. Broocman argumenterade båda för en sådan pedagogisk dimension. Silverstople underströk att undervisning i latinska språket var "nyttigt för alla". Man kan inte neka, skrev han därtill, att själva undervisningsmetoden bidrar till utvecklandet av "en och annan moralisk dygd".⁸⁷ Själv pekade han ut arbetsförmåga och ihärdighet som egenskaper som fordrades i lärda yrken och hos ämbetsmän och som bäst lärdes ut genom matematik och latin. Broocman i sin tur betonade särskilt vikten av de klassiska studierna för de senare instanserna av skolgången. Ett grundligt studium av antika skrifter skulle vara gymnasiet huvudsyssla och fostrade enligt Broocman unga män till att bli "ljusets och dygdens stöd" i fäderneslandet. Den antika epoken utmärktes nämligen av förnämliga ideal som kunde överföras på ungdomen:

Till sjelfva andan af den klassiska fornåldern måste ynglingarna in-
tränga; dess natur och enkelhet, dess vishet och lugn, dess upphöjda

85. *Argus den tredje*, nr. 86 (1823) s. 365.

86. Askeberg (1976) s. 93.

87. Silverstople (1813) s. 38–40. Se även Askeberg (1976) s. 89.

och manliga tankesätt måste helt och hållit bemäktiga sig deras sinnen och hos dem alstra en sann humanitet.⁸⁸

I en annan formulering underströk Broocman att syftet med läsningen av den klassiska litteraturen var "att väcka och nära de äkta humanitets-känslorna, för allt sant och skönt och godt".

Liknande argument framfördes av både Jonas Palm och Esaias Tegnér. Den senares förhållande till antiken var emellertid mångfacetterat.⁸⁹ Bo Lindberg, som ser Tegnér som den främste nyhumanisten i Sverige, noterar att han förhöll sig till det antika på ett nyanserat sätt.⁹⁰ Han har vidare påtalat svårigheten att ta Tegnér's uttalanden som belägg för definitiva åsikter och noterat hans vacklande – och ibland motsägelsefulla – inställning till de klassiska studierna.⁹¹ Man kan följa svängningarna i hans argumentation i de årliga skoltal som han höll, dels vid Växjö gymnasium, dels vid Jönköpings skola.⁹² Det unga släktet skulle å ena sidan inte uppfostras till "förmöglade mumier ur forntidens catacomber".⁹³ Å andra sidan kunde han förkunna behovet av att "förskanska oss inom våra klassiska fästningsverk" och att inte avstå "en tumsbredd" av "våra små och i sanning dyrköpta eröfringar på forntidens grund".⁹⁴

En mer entydig ställning i frågan om antikens moraliska grundkraft tog Jonas Palm i det tidigare anförda inträdestalet från 1814. Utifrån en retorisk modell, vanligt förekommande i de skrifter som undersöks, bemötte han en rad invändningar som han tillskrev motståndarsidan. Hans systematiska tillbakavisande av den påstådda kritiken bottnade helt och hållet i antikstudiets moraliska förtjänster.

88. Broocman (1810) s. 12–13.

89. För Tegnér och antiken, se Erik Lindskog, "Tegnér och antiken", *Årsredogörelse för Visby högre allmänna läroverk läsåret 1909–1910* (Visby 1910); Rudberg (1930); Erik Wistrand, *Tegnér och antiken* (Lund 1981); Lindberg (1987) s. 102–104; Lindberg (2003).

90. Lindberg (1987) s. 102, 109. Se även Thavenius (1991) s. 102–104.

91. Lindberg (2003) s. 71, 98–99. Se även Axel Nyblæus, *Den filosofiska forskningen i Sverige från slutet af adertonde århundradet, framställd i sitt sammanhang med filosofiens allmänna utveckling*. D. 2, *Schelling, Leopold, Tegnér, Geijer, Afd. 1* (Lund 1881) s. 247–254.

92. I Göte Jansson, *Tegnér och politiken: 1815–1840: En skalds syn på sin tids samhällsproblem* (Uppsala 1948) s. 233 påtalas att tidens pedagogiska diskussion kommer till uttryck i Tegnér's skoltal åren 1824–1827. Burman & Sundgren (2014) s. 31 konstaterar att Tegnér's bildningssyn framträder tydligast i hans skoltal. Jfr Lindberg (2003) s. 102. Det har påpekats att Tegnér intog en medlande position i en rad frågor under hela 1820-talet. Se Jansson (1948); Lindberg (2003) s. 96–97. Se även Segerstedt (1976) s. 264.

93. Tegnér, "På Vexjö Gymnasium, 1825", Törnqvist (1982) s. 141.

94. Tegner, "På Vexjö Gymnasium, 1825", Törnqvist (1982) s. 154.

På ett plan kan själva frågan om karaktärsfostran härledas till den nyhumanistiska språkuppfattning som genomsyrade argumentationen hos såväl Palm som Tegnér. Enligt denna vittnade det latinska språket i sig självt om manlig dygd. Tegnér framhöll i sammanhanget att ett språk avspeglar ett folks bildning, lynne och "dess själs anletsdrag".⁹⁵ Palm hävdade å sin sida att ett språk uttrycker sitt folks "Character och gången af dess odling." De klassiska språken uttryckte, enligt honom, mänskligheten i ett kraftfullt och oförsvagat stadium och var således, till synes paradoxalt, "fulla af lif". Förhållandet medförde att man i grekiskan fann "den raske, lättrorlige, finkänslige Greken" medan latinet var hjältarnas och kraftens språk som röjde "sin Nations säkra och fasta lynne".⁹⁶ Utifrån detta resonemang ansåg sig Palm kunna avfärda kraven på levande språk som ju saknade dessa inneboende egenskaper.

Till saken hörde, motståndarnas klagomål till trots, att det för Palm och Tegnér var en pedagogisk fördel att de klassiska språken var just döda. Dess oföränderlighet gjorde, hävdade Palm, att de lämpade sig väl för det unga sinnet. Genom det systematiska studerandet av döda språk vande sig ungdomen vid "regel och ordning".⁹⁷ Språkträningens nytta realiserades således genom övning av själsförmögenheterna. Samma argumentation finner man hos Tegnér. Han hävdade att latinet genom "den fasta oböjligheten af dess språkformer" stärkte – "som ett stålbad" – det unga sinnet.⁹⁸ Språkundervisning krävde grundlighet betonade han, annars vande sig det unga sinnet från början "till slarf och halfhet, till oreda och håglöshet". Därtill förlorade minnet sin "hålltång", tanken sin spänst och "lynnet sjelf sin fasthet och kärna." Därför bör den latinska grammatiken inte bara "inpreglas" utan "tatueras" in i ungdomens sinne så att det förblev där under hela livstiden, framhöll han.⁹⁹

För såväl Palm som Tegnér var emellertid det egentliga syftet med språkinläringen att leda ungdomen fram till den klassiska litteraturen. Ynglingen skulle därigenom, som även Broocman uttryckt saken,

95. Tegner, "Tal i Jönköpings skola", i F. E. Wrangel & F. Böök (utg.), *Samlade skrifter* vol. 6 (Stockholm 1922) s. 81. Det har antagits att Tegnér omarbetade detta tal från 1827 i nyhumanistisk riktning innan publicering eftersom det existerar två handskrifter. Se bl. a. Rudberg (1930) s. 23. Här citeras talet utifrån första tryck 1831.

96. Palm (1814) s. 13–15.

97. Palm (1814) s. 16.

98. Tegner, "Tal i Jönköpings skola", Wrangel & Böök (1922) s. 89.

99. Tegner, "Tal i Jönköpings skola", Wrangel & Böök (1922) s. 91. Se även Tegner, "I Jönköpings skola, 1830", Törnqvist (1982) s. 204; "På Vexjö Gymnasium", Törnqvist (1982) s. 238.

intränga i antikens anda. I ett flertal texter argumenterade Tegnér för att språkstudier var bildande på två sätt. För barnet var grammatiken betydelsefull för att skärpa tankekraften. För ynglingens karaktärsfostran var i stället litteraturen det viktiga. Den klassiska litteraturen utmärktes ”genom idéernas klarhet, genom framställningens osminkade skönhet, genom det lugn som är styrkans och säkerhetens vanliga följeslagare, genom en storartad enkelhet, utan flärd och grannlåt”. Därmed kunde den också föra ynglingen in i en värld full av ”klarhet och kraft” som i förlängningen var ”bildande för det unga sinnet”. Antikens ”frisinnade ande”, ”dess reda och bestämdhet” samt ”dess skönhetskänsla och sinnesstyrka”, skulle genom läsandet överföras på ”den beundrande lärjungen”.¹⁰⁰ Vägen till moralisk fostran gick enligt argumentationen återigen via utvecklandet av själsförmögenheterna. I bästa fall kunde de antika författarna fånga in ynglingen, ”draga honom inom sin trollkrets, fästa honom der, och dymedelst bilda, det vill säga, utveckla, öfva, stärka hans ädlaste anlag”.¹⁰¹

Formuleringarna kan sägas vara typiska för Tegnér. Palm uttryckte sig mera rakt på sak. Han argumenterade specifikt för att den antika litteraturen skulle bilda ungdomen för statens tjänst. För detta syfte var patriotism det viktiga att lära ut och för att inskräpa denna princip hos den unge medborgaren framhöll Palm den klassiska litteraturen som en värdefull resurs. Ingenstans, menade konrektorn, røjde sig nämligen patriotismen ”renare, ädlare, manligare” än i ”de gamles häfder”. Den klassiska litteraturen bar, underströk han vidare, på moraliska exempel och ideal som skulle dyrkas för frihet och fädernesland. Han betonade minnet av striderna vid Marathon, Salamis och Thermopyle och pekade ut dygdiga förebilder som Brutus, Decius och Scaevola. Sambandet påminner om det värde som *Anvisningarna* till SO1820 tillskrev läsandet av den antika historien. Vidare argumenterade Palm för att målet var angeläget på grund av samtidens tillstånd:

I en tid som vår, då de flesta Stater, förrutnade i sin grundval, synts luta till fall, hvar skulle man väl säkrare söka ett försvar emot det inbrytande förderfvet och slappheten än just i det kraftiga minnet av Nationer, som vågat att tänka högt om sig sjelfva och lefva och dö

100. Tegnér, ”Tal i Jönköpings skola”, Wrangel & Böök (1922) s. 83. Se även Tegnér, ”I Jönköpings skola, 1830”, Wrangel & Böök (1922) s. 296.

101. Tegnér, ”Tal i Jönköpings skola”, Wrangel & Böök (1922) s. 85.

för sitt land? Och hvilken annan ålder än just ungdomens skulle vara tjenlig att nog lifligt uppfatta, nog djupt inpregla dessa efterdömen?¹⁰²

Samtiden hotades av moraliskt förfall och klassiska studier i unga år utgjorde ett skydd – för både samhället och individen. Om man inte inhämtade ”den rena och heliga låga för allt hvad som är stort och ädelt” redan i unga år skulle hjärtat svårligen finna värme när bekymmer, egoism och ålder senare i livet gjorde sig påminda. Man måste fostras till ”ett varmt nit för sin Fosterjord” i ungdomen, eller inte alls. För detta patriotiska ändamål framhåller Palm ”fornålderns Skrifter” som de tjänligaste.

Den klassiska litteraturen var ypperlig även för att skola ynglingen för konsten. Medan många i Palms egen tid påstods finna detta studium ”onyttigt” för det praktiska livet poängterade han att konsten var en del av en harmonisk helhet där fysiska, intellektuella, moraliska och estetiska krafter sammanföll. Utan känsla för det sköna var mänsklig odling omöjlig, inskräpte han.¹⁰³ Ungdomen var för Palm som antytts ovan en period som hotades av begär och ”dunkla aningar”. Genom att beakta det sköna i konsten förädlades och tämjdes emellertid sinnligheten från att brusa upp och leda till råhet och fördärv. Något säkrare eller lättare medel för en sådan uppfostran än den klassiska litteraturen fanns inte, underströk Palm. Den utgjorde ett medel mot “[b]arbariet i seder, i konst, i vettenskap, ja i hela Systemet av mänsklig odling” som i nya former ständigt hotade i samtiden.¹⁰⁴

Palm avfärdade ytterligare argument som han ansåg anförda av klassicitetens kritiker. Invändningen att eleven aldrig kan nå längre än elementär kännedom om de döda språken, tillbakavisade han med att det varken till kunskap eller till dygd fanns någon genväg. Likaså påståendet att de döda språken var svåra att lära sig såg han enbart som ”ömkeliga grundsatser af en förklemmad uppfostringslära”. En sådan leder till en barndom utan lydnad och en ungdom ”utan seder, utan arbetshåg och ihärdighet”, och följaktligen till beklagansvärda egenskaper hos såväl den vuxne som vetenskapsmannen.¹⁰⁵ Den enligt Palm orimligaste invändningen var att inläringen av döda språk tog för mycket tid i anspråk. Detta då man ju förr lärde sig latin med en svårare metod

102. Palm (1814) s. 18.

103. Palm (1814) s. 19–20.

104. Palm (1814) s. 21–22.

105. Palm (1814) s. 22.

och nådde längre. Återigen var den egna tidens förslappning central i sammanhanget. Förr var man nämligen van vid hårt arbete redan från barndomen. Inte nog med det. Man föraktade dessutom "flärd och ytlighet" i både studier och liv och "närde sin manliga själ med forntidens höga anda."¹⁰⁶

I vilken utsträckning det försvar som Palm levererade för antikstudiets nytta bar spår av Tegnérns inflytande i egenskap av talskrivare får lämnas osagt. Klart är emellertid att det i Tegnérns tal och skrifter framträder liknande argument för en bibehållen klassisk skolgång och att båda bemötte samma invändningar mot klassisk bildning. Under 1820-talet framstår Tegnér stundtals som en passionerad försvarare av antikens plats i undervisningen som kunde hävda att ingen mänsklig bildning var möjlig utan de gamla språken.¹⁰⁷ Trots det uttryckte han sig försiktigare och utan vare sig den polemik eller skeptiska syn på samtiden som präglade Palms debattinlägg. Inte heller gav han antikstudiet den patriotiska nytta som Palm fann avgörande. I eget namn argumenterade Tegnér således aldrig för ett otvetydigt kausals samband mellan antikstudium och moralisk fostran. Kopplingen framträder först när man tolkar argumenten genom ett nyhumanistiskt och förmögenhetspsykologiskt raster.¹⁰⁸ I såväl Palms som Tegnérns skoltal framträder nyttan av antikstudiet i två led: grammatiken skärper barnets tanke och litteraturen hjälper ynglingen att utveckla sina ädlaste anlag. Genom litteraturen fick ynglingen umgås med de antika storheter med vars exempel han skulle bildas till en nyttig, moralisk, samhällsmedborgare. Tanken var att ungdomen via litteraturen skulle stramas upp, besinnas och få en eftersträfvansvärd arbetsmoral.¹⁰⁹ Liksom i både *Förslag till förbättrad skolordning* och ecklesiastik-utskottets betänkande framträder i Palms och Tegnérns skoltal alltså tanken på att klassiska studier stärkte, rent av skyddade, karaktären hos den ömtåliga ungdomen. Skillnaden författarna emellan framträder i detta fall som en gradskillnad, snarare än en artskillnad.

106. Palm (1814) s. 23–24.

107. Tegnér, "På Vexjö Gymnasium, 1827", Törnqvist (1982) s. 178. Se även Lindberg (2003) s. 97.

108. Jfr Thavenius (1991) s. 104.

109. Se även Lindberg (2003) s. 97–100.

"Det som är dödt, är dödt..."

Motståndare existerade inte bara i försvararnas sinnevärld. Alla som deltog i samhällsdebatten var inte övertygade om antikstudiets moraliska förtjänster. I en skrift från 1823 tog skolmannen Anders Fryxell ställning i frågan. Hans utgångspunkt var att gemensam uppfostran var det säkraste medlet för att "grundlägga en allmän och ren kärlek till medborgare och fosterland".¹¹⁰ För detta ändamål var flertalet ynglingar inte hjälpta av "sin drygt och dyrt förvärfvade förmåga att deklinera och konjugera på Latin och Grekiska".¹¹¹ Bättre hade varit, anser författaren, om de fått läsa sitt modersmål och levande språk tillsammans med geografi, historia och naturkunskap. Fryxell stod för flera av de invändningar som Palm och Tegnér bemött i sina skoltal. Han framhöll att det var både svårt och tidsödande att lära sig latin och att undervisningen därtill bestod av rigid inläring med tveksamt pedagogiskt värde. Den tid som förspilldes i de lärda skolorna på latin, skulle med mera nytta kunna läggas på kunskaper som kom eleven och staten till gagn. Kraven från SO1820 stred därför, enligt honom, mot tidsandan: "Det som är dödt, är dödt och kan ej återupplifvas."¹¹²

Även Fryxell redogjorde för sin position genom att bemöta motståndarsidans påstådda argument – denna gång med spegelvänt resultat. Invändningen att ingen kan lära latin vid sena år förkastade han med hänvisning till att man inte behöver lära sig att tala och skriva latin, utan endast "explicera och resolvera" de huvudsakliga auktoriteterna. Att latinet hade ett större värde än andra språk avfärdade han eftersom det bevisligen just hade tappat sin plats. Inte heller att latinet var ett bildningsmedel för att stärka tankekraften medgav Fryxell. Latin var ingalunda "ett conditio sine qua non för rediga tankar och uttryck".¹¹³ Nya språk kunde fylla samma funktion. Studiet av konjugationer och deklinationer beskrev han som "motbjudande". Vad tjänade "qväfvande härmningar och hop-plockningar af Ciceronianska fraser och formler"?¹¹⁴

Slutligen bemötte Fryxell argumentet att den klassiska litteraturen

110. Anders Fryxell, *Förslag till enhet och medborgerlighet i de allmänna undervisnings-verken* (Stockholm 1823) s. 4.

111. Fryxell (1823) s. 5.

112. Fryxell (1823) s. 13.

113. Fryxell (1823) s. 21.

114. Fryxell (1823) s. 24.

borde studeras för att utveckla barnets känsla för det "sköna och ädla". De romerska auktorernas "påstådda ojemförlighet" på ett moraliskt plan var emellertid för Fryxell ingalunda given; Cicero, med sina "utstofferade långa meningar" och "framstickande egenkärlek"; Horatius, som "förnedrar sig" med smicker för Augustus och som predikar epikurismens läror "med ett förledande behag"; Ovidius som präglas av "lättsinnighet" och därmed var "mindre passande för den ålder, som är snarast anstucken af denna last." Den period i livet som Palm ansåg bäst tjänad av antikens exempel, såg alltså Fryxell som mest mottaglig för dess mer osedliga och skadliga innehåll. I stället har de ny-europeiska författarna genom "det renare, högre, mera moraliska innehållet" företrädande framför de romerska.¹¹⁵ Fryxell beklagade även litteraturens religiösa innehåll med en "föraktlig Gudaskara" och en "menniskoförnedrande epikurism".¹¹⁶ Även romarnas förkärlek för stoicism och "dyrkan af det stora eviga Rom" anförde han som problematiska punkter. Hos alla barn skulle det moraliska sinnet stärkas och upplivas, inskräppte Fryxell, men inte med hjälp av den romerska litteraturen.

En återkommande röst i debatten tillhörde L. M. Enberg. Han publicerade samma år som Fryxell en skrift med titeln *Om Uppfostran till Medborgerlighet* där den moraliska fostran stod i centrum. Enberg argumenterade för att en bildad och moralisk medborgare var detsamma som en nyttig medborgare. En sådan bildning bör dock gälla alla. I likhet med Fryxell betonades därmed vikten av den medborgerliga bildningen. Enberg underströk även han behovet av modersmålsundervisning och fäderneslandets historia. Men till skillnad från Fryxell såg han latinet som det säkraste bildningsmedlet för tankens utveckling. Denna process tvingar ynglingen inte bara att "inhämta Demostens och Ciceros språk, men att tänka, begrunda idéer, reda sina egna och tolka andras" samt att lära sig förstå "det sanna och naturliga i känslor, det höga i tänkesätt och bedrifter".¹¹⁷ Att en lärd bildning inte gynnar andra än de som ägnade sig åt lärda yrken, ett argument som återfanns hos Fryxell, menade Enberg vara en skadlig fördom. Den klassiska bildningen hade en "stor och allmän" nytta genom att "odla förståndet, öfva skarpsinnigheten"

115. Fryxell (1823) s. 28.

116. Fryxell (1823) s. 29–30.

117. Lars Magnus Enberg, *Om uppfostran till medborglighet* (Stockholm 1823) s. 32.

och ”upplyfta hennes begär öfver blott sinnliga njutningar”.¹¹⁸ Särskilt viktig var sådan bildning för statens tjänare. Den ”danar embetsmän af sann duglighet, lika upplyste som nitiska för det allmänna, lika upphöjde i tänkesätt, som kraftfulla i handlingar.”¹¹⁹ Enbergs vision om en medborgerlig skola var förvisso lik Fryxells, men det medförde inte att den moraliska övningen med klassiska studier avfärdades.

Spänningsförhållandet var tydligt i tidens debatt. J. P. Lefrén, kansler över Kungliga krigsakademien, beklagade i en skrift året därpå att man i tiden betraktade ifrågasättandet av den klassiska litteraturens dominans inom skolorna som fientlighet till upplysning och lärdom. Lefrén hävdade att det pågick en strid mellan den antika och den ny-europeiska bildningen. En ”slafvisk efterhärming af forntidens mönster” kallade han skadlig. Först när det egna språket och den egna nationella litteraturen nått en högre nivå kunde man i klassikerna inhämta det som var ”skönt och sant”.¹²⁰ Enbergs position att den latinska grammatiken var allmänt nyttigt och att man därför borde börja studierna med den avfärdade Lefrén kategoriskt. Om avsikten är att ”slösa med tid” och ”väcka leda” fanns inget bättre sätt än att börja med ”latinska”, skrev han. För att göra språkstudier till ett ”medel för tankekraftens väckande och skärpande” krävdes att undervisningen byggde på modersmålet.¹²¹

Fryxells, Enbergs och Lefréns skrifter recenserades samlat i den vetenskapliga tidskriften *Svea* 1825. Recensenten avfärdade skrifternas reformförslag och försvarade latinets ställning med hänvisning till de krafter de tog i anspråk hos ynglingen. Det var ”nyttigt och nödvändigt” att ynglingen insåg allvaret med studierna, ”ty genom philanthropismens klemmeri uppfostrar man icke män med kraft och mod att bryta sig fram genom svårigheter”.¹²² Det felaktiga i Fryxells förslag, ansåg recensenten, låg i att betrakta ändamålet med undervisning som införskaffande av praktiska kunskaper. Syftet med språkundervisning var att skärpa förstånd och förmögenheter.

Ett par år senare kom 1820-talets skarpaste angrepp på latinets. *Anmärkingar rörande latinska språkets läsande i skolorna* av Gabriel Guldbrand var en nitisk uppgörelse med argumenten för traditionell

118. Enberg (1823) s. 33.

119. Enberg (1823) s. 33–34.

120. Johan Peter Lefrén, *Berättelse öfver kongl. krigs-akademien* (Stockholm 1824) s. 7, 27

121. Lefrén (1824) s. 133–134.

122. *Svea*, 1825, 8:e häftet, s. 107.

latinundervisning och, som en konsekvens, ett angrepp på den romerska litteraturens moraliska grundkraft. I pedagogisk grundsyn var emellertid samtliga författare i huvudsak överens. Målet med uppfostran såg även Guldbrand som utvecklandet av människans intellektuella krafter. Men argumentet att latinets bestämda grammatik gjorde det lämpligt för denna uppgift fann han ogrundat med hänvisning till flera fel i språkets "fullkomlighet".¹²³

Anmärkingar präglades av en stark polemik mot latinets och mot det antika Rom. Den romerska historien, religionen och litteraturen utsattes samtliga för en brännande vidräkning. Medan den klassiska grekiskan berömdes, beskrevs latinets som "härmska" och som fattigt och stelt.¹²⁴ Romarnas "inskränkta", "förvirrade" och "oriktiga" kunskaper samt "obestämda" och "vacklande" beskrivningar på det filosofiska, politiska och naturvetenskapliga området fick svidande kritik. Likaså präglades den romerska lagstiftningen av deras högmod och den romerska patriotismen, prisad av Palm, förklarades av Guldbrand enbart vara ett uttryck för strävan efter herravälde. Att namn ur den antika historien tjänade som goda exempel för ungdomens moraliska utveckling bestred Guldbrand genom att påtala de omoraliska kvaliteter som utmärkte män som Lucullus, Crassus och Caesar i sin girighet och slösaktighet. Vidare fann man hos romarna drag som "våld, rofferi, orättvisa och grymhet". Följaktligen erbjöd de inget moraliskt föredöme:

Ett sådant folks häfder, seder och lif äro just ej något berömligt mönster att framställa till efterföljd för barn och ynglingar, hos hvilka man vill utbilda ej mindre böjelser och grundsatser, än förståndets förmögenheter.¹²⁵

Liksom hos Fryxell utgör den kristna religionen den avgörande skiljelinjen för Guldbrand. Medan kristendomen bekämpar förtryck och erkänner alla människors värde, uppmuntrade den romerska religionen till förtryck av andra folk. Den underbläste hat och tillät slaveri. Medan hedendomen uppmuntrade egennyttan, "mildrar och hejdar Christna religionen de vilda passionerna". De romerska gudarnas mänskliga svagheter, passioner, begär och låga känslor borde få en människa att

123. Gabriel Guldbrand, *Anmärkingar rörande latinska språkets läsande i skolorna* (Stockholm 1827) s. 19.

124. Guldbrand (1827) s. 23–24.

125. Guldbrand (1827) s. 48.

rodna. Skiljelinjen fick föga förvånande konsekvens för Guldbrands syn på den romerska litteraturen. Eftersom den moderna litteraturen kom ur den rena och sedliga kristendomen var den anständigare, framhöll han. De romerska skalderna däremot, älskade inte "dygden, det sanna och det sköna". Horatius, exempelvis utmärktes av grov sinnlighet och epikurism som "såra hvarje rent och fritt sinne". Författarens inställning hade även samtida kopplingar. Romarna utpekades som skyldiga till att ha fördärvat kristendomen och "inympat sin aristokratiska anda på den". "Påfvarnas despotism" var med detta en upprepning av "det blodiga drama" som de romerska kejsarna påbörjat.¹²⁶

Det tål att understrykas att varken Fryxell eller Guldbrand riktade samma moraliska kritik mot den grekiska litteraturen. Guldbrand ansåg det anmärkningsvärt att man inte då de döda språken försvarades, ivrade mer för grekiskan än latinet. Inte minst, inskräpte han, på grund av dess rikare litteratur. "Vilje vi bland de Gamle söka mönster af verkelig höghet, ädelhet och skönhet i tankar och stil, då måste vi göra oss förtrogne med den grekiska litteraturen."¹²⁷ Även Fryxell berömde grekiskan, "med sin härliga, ännu oöfverträffade Litteratur", som värd att studeras.¹²⁸

Inte heller innebar den svidande kritiken att klassiska språk saknade plats i utbildningsgången för någon av författarna. Fryxell, i likhet med Broocman, påstod sig enbart vilja vända på den läsordning som föreslagits av skolordningen. Ämbetsmän skulle fortsatt studera de klassiska författarna, dock vid en lämpligare ålder och först efter att "medborgerliga" ämnen som matematik, naturvetenskap och levande språk hade studerats.¹²⁹ Även efter den uppgörelse som Guldbrand utfört på latin och romersk litteratur följde i hans skrift en mildrande slutparagraf. Han underströk att det inte alls var hans avsikt att döma ut alla studier av romersk litteratur. Liksom Fryxell ville han att först se levande språk på schemat, innan man övergick till de döda. Med sitt inlägg sade han sig enbart vela påvisa förhållandet mellan den romerska och den moderna litteraturen. Den förra var av stort intresse för filosofen, "hädforskaren" och vetenskapsmannen. Att den skulle utgöra ett nödvändigt villkor för att förvärva bildning motsatte han sig emellertid bestämt.

126. Guldbrand (1827) s. 52–53.

127. Guldbrand (1827) s. 80.

128. Fryxell (1823) s. 9.

129. Fryxell (1823) s. 27.

Att antikens moraliska nytta var en stridsfråga i debatten om skolan vittnar alltså även motståndarsidans röster. Varken Fryxell eller Guldbrand godtog att antikstudiet försvarades så som en förutsättning för moralisk fostran, vilket i sin tur påvisar att de båda upplevde detta som ett återkommande argument i debatten som det var viktigt att bemöta. Som motargument lyfte de i sin tur fram klandervärda och omoraliska aspekter av epokens historia och litteratur. Antika texter utmålades därmed snarast spegelvänt som en moralisk fara för en särskilt utsatt åldersgrupp. Båda författarna tog i sammanhanget utgångspunkt i en positiv bedömning av människans progression och av samtidens framsteg. Därtill upprätthöll de båda dikotomin mellan hedniskt och kristet i frågan om moraliskt värde. Särskilt Guldbrands angrepp bör också troligen läsas i ljuset av religiös omsorg. Men båda författarna gav, trots kraftfull motargumentation, samtidigt uttryck för en ambivalens inför den klassiska bildningens ställning. Det grekiska språket undanhölls bland annat den kritik som riktades mot latinet och den grekiska litteraturen erkändes också som "ädel". En förklaring till detta kan ligga i att skolfrågan i högre grad gällde just latinet. Förhållandet bör sannolikt även läsas i ljuset av spänningsförhållandet – i såväl historisk som samtida tappning – mellan kristet och romerskt. En annan tolkning är att den romerska litteraturen, just ur moraliskt hänseende, helt enkelt ansågs riskabel. Att det fanns en sådan ängslan i tiden finner man belägg för även i *Anvisningarna* 1821. Trots textens positiva skildring av den antika litteraturen, nämndes i en kommentar att Ovidius *Metamorfoser* enbart borde läsas i förkortad version framtagen särskilt för skolan, "hvarutur alla anständigheten sårande stycken finnas uteslutne".¹³⁰

Snillekommittén och antikstudiets moraliska nytta

Debatten om de klassiska studiernas bildningsvärde under 1800-talets tre första decennier nådde sin kulmen i och med Snillekommitténs betänkande 1828. I sig är kommitténs misslyckande talande: bildningsfrågan var, precis som Palm påpekat 15 år tidigare, högeligen omtvistad. Själva betänkandet var ett uttryck för den så kallade Pluralitetens reformförslag och genomsyrades av kompromiss och försiktighet. Mot Pluraliteten, där bland annat Tegnér och ovan nämnde Enberg ingick, ställdes Minoriteten, vars inställning representerats av den reservation

130. *Anvisningar* (1821) s. 22.

som bifogades beslutet, författat av Samuel Grubbe men undertecknat av en lång rad medlemmar. Ytterligare anföranden bifogades dessutom där meningsskiljaktigheten inskräptes. Vad gäller målet med utbildningen rådde det emellertid inte någon tvist. Det var uttryckligen samma som det varit 1820: utvecklandet av själsförmögenheter. Men antikstudiet förordades inte av majoriteten av kommitténs medlemmar som bästa medlet för detta mål. I stället framhölls levande språk framför döda. I allt väsentligt innebar därmed förslaget en annan kurs än SO1820 och ett steg i riktning mot den skolreform som förordades av Fryxell och Guldbland. Även i betänkandet betonades att den kristna bildningen utvecklats till överlägsenhet gentemot den hedniska och "att den moderna litteraturen gjort sina anspråk gällande bredvid den klassiska".¹³¹ Dessutom ansågs döda språk i det "verksamma lifvet" mindre användbara och undervisningen hade således "icke varit nog lämpad för allas behof".¹³² Någon skarp kritik mot antikstudiet formulerades emellertid inte.

Tveksamheten kunde utläsas även inom Pluraliteten. I en rad skrifter författade av Tegnér med anledning av hans åtagande i kommittén vägdes på nytt värdet av det klassiska mot behovet av utrymme för nya kunskaper. Att han inte helt ville sälla sig till reformivrarna stod klart. Men inte heller ville han argumentera för en ensidig klassisk skolgång. I en skrift konstaterade han att den språkbildning som utesluter klassiska språk förvisso inte kan kallas fullständig, men att det likafullt var fel att moderna språk uteslöts eller påbörjades för sent.¹³³ I ett annat inlägg inskräppte han att skolans ändamål var att stärka barnets själsförmögenheter och att staten måste fordra en lärd och fullständig bildning av sina ämbetsmän. För den fullständigare bildning som statens tjänst krävde var den antika litteraturen, "såsom uttrycket af mensklighetens ädlaste form", oundgänglig.¹³⁴

Även L. M. Enberg ville klargöra sitt ställningstagande. Han intygade att han med sitt val inte önskade skada "klassiciteten" och att den allmänna medborgerliga bildningen inte avsåg tränga undan den klassiska. Men skolan borde erbjuda undervisning även för dem som inte eftersträ-

131. *Betänkande af comitén till öfverseende af rikets allmänna undervisningsverk...* (Stockholm 1829) s. 5, 8.

132. *Betänkande* (1829) s. 7.

133. Tegnér, "Om lärofrihet", Wrangel & Böök (1922) s. 184. Jfr "På Vexjö Gymnasium, 1827", Törnqvist (1982) s. 178.

134. Tegnér, "Om lärosättet", Wrangel & Böök (1922) s. 175.

vade klassisk lärdom. Klassiska språk var inte nödvändiga, resonerade han, för att "tidigt väcka och lifva medborgarsinnets ädla och upphöjda känslor". Men även om han ansåg att dispens från de klassiska språken därmed var önskvärdt i elementarskolan påpekade han likafullt att latinet var ett nödvändigt villkor för humanistisk och estetisk bildning. Även om alla språk kunde användas för att öva "språkförmågan, tanken och skönhetskänslan" hade dock "Virgilii och Taciti tungomål" såsom "det manligaste, kraftfullaste, regelbundnaste av alla" företrädde som bildningsmedel.¹³⁵

"Vår tid behöver stålsättas..."

Någon motsvarande ambivalens fanns inte hos de medlemmar som reserverade sig mot förslaget. Minoritetens invändningar inskräppte samtliga latinets och den antika litteraturens ofrånkomliga värde för stärkandet av själsförmögenheterna. Även ungdomens moraliska fostran hamnade i centrum för argumentationen.

Syftet, betonade Grubbe, med ett grundligt studium av de gamla språken var "tankekraftens utveckling" och att genom förtrolighet med "den Klassiska fornålderns höga och ädla anda" nå en allmän humanistisk bildning. Även om det finns "svagare sinnen" som kuvats och inskränkts av antikens texter så har de enbart verkat som "väckelser och retningsmedel" på alla "ädlare och mera kraftfulla naturer".¹³⁶ Grubbe tillstod att för liten uppmärksamhet ägnats åt andra lika viktiga ämnen, men påstod sig frukta att pluralitetens förslag skulle få skadliga följder. Hela undervisningen måste, framhöll han, vara inriktad på "den intellektuella kraftens utveckling och öfning" och leda till en "levande, energisk och sjelfständigt verksamhet". Undervisningen syftade inte till bibringandet av "i ordets lägre bemärkelse *nyttiga* Kunskaper", det vill säga kunskaper omedelbart användbara i det borgerliga livet.¹³⁷ Inte heller var klassiska studier, som vissa motsståndare hävdade enligt Grubbe, enbart avsedda för de lärda, utan även för statens blivande ämbetsmän. Klassiska studier ledde till "en långt högre och ädlare anda" hos statens tjänare än om man från början blir "mekaniskt dresserad" för praktiska ämbetsmannabefattningar.¹³⁸

135. Lars Magnus Enberg, "Anförande till Protocollet", *Betänkande* (1829) s. 153–154.

136. Samuel Grubbe, "Reservation till Comiténs Betänkande", *Betänkande* (1829) s. vii.

137. Grubbe (1829) s. xiii. Jfr Grubbes argumentation i *Revisionens berättelse* (1825), "Litt. I." s. ii.

138. Grubbe (1829) s. xiv.

Grubbe framhöll vidare att klassiska studier utgjorde en garanti mot moraliskt förfall samt fungerade som välbehövt stärkande av ungdomens karaktär. Genom ett allvarligt och grundligt studium av dessa ämnen, motarbetade man såväl "tidslynnets slapphet" som utvecklade "den unga kraften" och övade och stärkte arbetsförmågan, "innan den hunnit förlamas genom flärdens och lätt sinnets inflytelse". Liksom "Antikens rena och ädla former" väckte och närde konstnärens sinne för skönhet, så ägde "det grundliga studium af de gamla språken och den Klassiska Litteraturen ett viktigt inflytande äfven på characterens utbildning till allvar och manlighet".¹³⁹

I ett anförande i samma anda inskröpte C. F. af Wingård att en fullständig och harmonisk bildning inte kan nås utan de klassiska språken. Särskilt poängterade han att språkstudierna öppnade "en herrlig fornerld" för det unga sinnet. Ingen som erhållit klassisk bildning har ånkrat den tid det kostat. I stället betraktade af Wingård "mångkunnigheten" och praktiska kunskaper som problematiska. De ledde bara till "vår tids avarter": ytlighet och ett alltför tidigt självförtroende. "Vår tid behöver stålsättas, icke medklemmas", hävdade han. När ett barn tidigt vänjer sig vid lärandets svårigheter, "häradas" det inför livet. "Det är i detta avseende Klassiciteten blifvit kallad en själs Gymnastik", framhöll han.¹⁴⁰ Motsvarande argument framfördes av Hans Järta, som tillsammans med Geijer företrädde en oförändrad skola. Även ärkebiskopen Carl von Rosenstein framhöll klassiska studier som "Själ-Gymnastik" som "bereda inom gossens hufvud en sund Logik, ordning, redighet, bestämdhet i sätet att tänka och uttrycka sig".¹⁴¹ Alla studier som därpå följde skulle underlättas. Dessutom, tillade han, verkar läsandet av "sjefva detta manliga tungomål" i originalspråk "nyttigt" på "ungdomssinnet".¹⁴² Utvecklingen av själsförmögenheterna är av oberäkneligt värde, inskröpte han och en man med "uppöfvad tankestyrka" och redighet i "begrepp och omdöme" skall "göra nytta" i vilken befattning som än betros honom.¹⁴³

139. Grubbe (1829) s. xix.

140. Carl Fredrik af Wingård, "Reservation emot Lärdoms- och Apologist-Skolors sammanstående", *Betänkande* (1829) s. 102.

141. Carl von Rosenstein, "Anförande till Protocollet", *Betänkande* (1829) s. xlvi.

142. Rosenstein (1829) s. xlvi.

143. Rosenstein (1829) s. xlvi.

Klassiska studier som medel för moralisk fostran

I bildningskampen under 1800-talets början var nytta en central del av argumentationen.

Denna studie har visat att både samhällsdebatt och reformarbete gällande skolan under 1800-talets tre första decennier genomsyrades av frågan om sambandet mellan klassiska studier och moralisk fostran. I detta samband utkristalliserades också en moralisk samhällsnytta. Förhållandet var dock inte entydigt. Dels kunde nytta lätt uttolkas pejorativt som praktiskt nytta, dels låg, som Jürgen Leonhardt påpekat, den klassiska bildningens värde till synes i dess "onytta".¹⁴⁴ Som framkommit av denna undersökning tycks emellertid en sådan förståelse otillräcklig. Snarare var det så att för en betydande del av bildningskampens aktörer kunde nytta enbart betraktas som ett positivt laddat begrepp om det syftade på moralisk nytta. Tolkade man begreppet sålunda var också den klassiska bildningens värde given. Den antika litteraturen hade trots allt sedan renässansen tillmätts ett stort moraliskt värde. Häri torde med andra ord en viktig förklaring till den klassiska bildningens framgångsrika motstånd mot konkurrerande kunskaper ligga såväl i Sverige som i resten av Europa. Den klassiska bildningens bibehållna position är utifrån detta perspektiv inte förvånande så länge tolkningen av samhällsnytta som primärt ett moraliskt värde vidmakthölls. Det är likväl en dimension som tillmätts förvånansvärt ringa betydelse. Tidigare forskning har i motsvarande texter genomgående letat och funnit belegg för ideologiska motsättningar, men till helhetsbilden kan och bör nu fogas den moraliska argumentationen där de klassiska studierna utgjorde en viktig komponent. Vilken vikt denna komponent skulle tillskrivas var en omtvistad fråga, men argumenten om vilket moraliskt värde som återfanns i de klassiska studierna gick på tvärs med en binär åtskillnad mellan reform och tradition. Därtill tycks resonemangen ofta präglade av försiktighet och vaga kausalförhållanden vilket även bidrar till en pluralism i argumentationen. Det fanns med andra ord många bud på hur och varför antikstudium kunde betraktas som moraliskt, men knappast någon vågade säga att en klassisk bildning inte rymde någon form av moraliskt värde.

Tydligast framträder sambandet i förhållande till de klassiska studi-

144. Leonhardt (2013) s. 267. Se även Bommel (2015) s. 122, n. 32.

ernas nytta och ett huvudsakligt mönster kan därmed också preciseras. Argumentation i frågan utgick från att grundliga latinstudier skärpte "tankekraften" och ingöt ordning och reda i barnets sinne. Därpå kunde den antika litteraturen fylla en fostrande funktion genom de ädla och höga tankar, den känsla och de ideal som genomsyrade antika författare. Förebilder ur den antika epokens historia framhölls ha samma funktion. Återkommande betonades studiernas goda inverkan på utvecklandet av manlighet. Även det patriotiska innehållet i texterna framhölls. Farorna som hotade ungdomen eller riskerna med tidens vekhet och förslappning utgjorde en grundbult i argumentationen.

Klassiska studier framhölls därmed som ett samhälleligt och individuellt skydd. Målet var en karaktärsfostran med betoning på manlighet, fosterlandskärlek och pliktuppfyllande. De klassiska studierna syftade till att skapa arbetsamma medborgare och ädla och självständiga ämbetsmän. Invändningar under 1800-talets början ifrågasatte inte nödvändigtvis sambandet mellan klassiska studier och moralisk fostran i sig, bara att den romerska litteraturen var ett lämpligt medel och då endast i vissa åldrar. Belägg för detta utgjordes företrädesvis av hänvisningar till den romerska litteraturens osedliga innehåll utifrån en uttalat kristen blickpunkt.

Det skulle dröja fram till nästa sekel innan försvaret för den klassiska bildningen bröt samman. Undersökningen har genererat en rad frågor som förtjänar uppföljning på både svenskt och internationellt material för att på bättre grunder förklara varför. Av särskild vikt är frågan om hur motståndet mot klassiska studier omskapades under 1800-talet fram till de klassiska studiernas kraftigt minskade omfattning i början av 1900-talet. En annan fråga rör hur förhållandet mellan den formella bildningstanken och de klassiska studiernas moraliska nytta förändrades. Därtill förtjänar forskningsfrågan att belysas med hjälp av komparativa studier utifrån såväl nordisk som vidare internationell kontext för att klargöra om den moraliska argumentationen var särskilt framträdande i Sverige eller följde generella mönster. Vilka svaren än blir så vittnar studien om att striden om klassiska studiers nytta är en fruktbar ingång i tidens tankesätt och värderingar då frågan på ett förtjänstfullt sätt kan bilda prisma för 1800-talets syn på moral och karaktär.

Classical Character: The moral value of classical study, ca 1807–1828

In the early decades of the nineteenth century, there raged a debate about the link between classical study and moral upbringing in Sweden. As the use of Latin declined across Europe, advocates of a classical education began to argue the moral value of studying ancient languages and texts. Latin was presented as the best way to train the mental faculties and ancient literature provided moral training. Despite mounting criticism and demands for reform, classical study in Sweden, as well as in many other European countries, maintained and even strengthened its grip on the curriculum in the nineteenth century.

This article analyzes public arguments for and against the moral value of classical study in newspaper articles, pamphlets and official reform material. By tracing arguments about the moral societal value or use ("*nytt*") of a classical education new light is shed on the successful defense of classical studies. Whereas both Swedish and international scholars have previously noted the presence of moral arguments, this prevalent line of reasoning has mostly been ignored. In Sweden in particular, the Latin debates have been viewed as part of an ideological schism, thereby obscuring the importance ascribed to moral upbringing in general by educators, teachers and professors engaged in public disputes over the societal value of different forms of knowledge.

The moral argument can explain why classical study retained its importance in the face of stout opposition. Because many educators interpreted societal value primarily as moral value, the primacy of classical education with its time proven moral dimension was not easily challenged. Even proponents of reform agreed that classical literature and texts simply were the best tools to train the young mind and build a moral character.

Keywords: classical education, moral upbringing, formal education, *Bildung*, character formation, educational debates