

VARFÖR LÄSA LITTERATUR – I RYSSLAND?

Legitimeringar i ryska styrdokument

av Karin Sarsenov

I Ryssland råder stor förståmning bland lärarna i litteratur. V. Viktorovitj skriver i inledningen till antologin *Varför läsa litteratur i skolan?*: »Vi talar mycket och befogat om sänkningen av skollärarens prestige i allmänhet, och vårt 'filologiska' ämnes prestige i synnerhet. Samhället, staten undervärderar uppenbarligen betydelsen av utbildning generellt, och särskilt utbildning i litteratur«. ¹ Tidigare fick alla som sökte till högre utbildning genomgå prov i litteraturanalys, även de som sökte till ingenjör och läkare. Sedan 2008 är det bara utbildningar med humanistisk inriktning som testar de sökandes litterära kompetens. En annan omdebatterad nymodighet är ersättandet av den obligatoriska examensuppsatsen i litteratur med ett standardprov med flervalsuppgifter. Precis som i Sverige har den senare tidens utveckling givit upphov till en diskussion om litteraturämnets kris, och skapat ett behov av att definiera litteraturens existensberättigande som skolämne. Här stannar dock likheterna. Den bakgrund gentemot vilken förändringarna har skett skiljer sig markant, liksom det sätt på vilket litteraturämnet hävdar sitt värde.

Litteraturämnet i Europa

Historiskt sett är litteraturämnet ett relativt sent påfund i Europa. Litteraturläsningen i ungdomsskolan har sina rötter i trivialskolornas undervisning i latin och grekiska, där barn från bättre bemedlade familjer läste klassiska verk som en del av språkundervisningen. Litteratur på nationalspråket introducerades i samband med retorikundervisningen, som mönster för muntlig framställning. ² Först på 1800-talet, och på många håll så sent som på 1900-talet bidrog romantikens och den kulturella nationalismens inflytande till att nationallitteraturen fick en självständig plats i undervisningen. I många länder sammanföll denna period med införandet av en allmän folkskola. ³ Det institutionella behovet av en lista med allmänt erkända mästerverk lade nu bränsle på kanondebatten, och kanon formas allt mer för att passa in i en redan etablerad uppfattning om nationalkaraktären. ⁴ Litteraturämnet har alltså starka band till den tyska idealismens idéer som såg folket, språket

och litteraturen som en enhet, och där litteraturen förstods som ett uttryck för det enskilda folkslagets specifika karaktär. Den kulturella nationalism som byggde på dessa idéer såg som sin främsta uppgift att gjuta nytt liv i den nationella kulturen, och hade inga explicita politiska mål.⁵ Den kom dock att bli mycket betydelsefull som ideologisk komponent i utvecklingen av nationella allmänna skolsystem.

Den nationalistiska synen på litteratur som utvecklats av Georg Gervinus i *Geschichte der deutschen Nationalliteratur* (1835–1842) utmanades redan under 1800-talet av den jämförande litteraturhistorien (comparative literature), som sökte efter generella mönster i de separata nationallitteraturerna.⁶ Under andra hälften av 1900-talet tilltog kritiken ytterligare i samband med den utveckling som Magnus Persson beskriver i sin bok *Varför läsa litteratur* (2007) under namnet »den kulturella vändningen«. Denna både akademiska och sociala rörelse har inneburit ett identitetspolitiskt ifrågasättande av kanon – var är kvinnornas, minoriteternas, arbetarnas litteratur? Textbegreppet har också utvidgats till att inkludera film och populärkultur. Här kan även den läsorienterade kritiken nämnas, vars fokus på mötet mellan text och läsare tilldelar den tidigare så upphöjde författaren en undanskynd plats.

Den kulturella vändningen har pågått samtidigt med att humaniora i allmänhet, och litteraturämnet i synnerhet har blivit allt mer ifrågasatt. Vissa kritiker ser ett kausalt samband mellan det förra och det senare – genom att litteraturen avslöjats som ett verktyg i händerna på ibland tvivelaktiga eliter blir det inte lika självklart i ett demokratiskt samhälle att man i skolan ska ägna tid åt ett ämne som i övrigt saknar tydliga nyttoaspekter. Andra, som John Guillory, söker orsaken bakom humanioras kris i de ekonomiska förhållanden som den växande medelklassen ska hantera, och där den gamla borgerlighetens kulturella kapital inte längre är giltigt valuta.⁷

Den kulturella vändningen i läroplaner

Magnus Persson konstaterar att den kulturella vändningen satt sitt avtryck i de svenska kursplanerna för grundskolan och gymnasiet men i stort sett ignorerats av universitetsutbildningen i litteraturvetenskap. Persson pekar också på de implicita motsättningar som den kulturella vändningen skapar i grundskolans styrdokument.⁸ Samtidigt som formuleringarna förutsätter den maktkritik som finns inbyggd i den kulturella vändningen går det inte att komma ifrån att skolan i sig är ett instrument för maktutövning. Det får till exempel till följd att läroplanen innehåller skrivningar om vikten av att utveckla och överföra ett kulturarv – en tanke som grundar sig i den nationalistiska synen på litteraturämnet – men samtidigt är man mycket otydlig när det gäller att definiera exakt vilket kulturarv detta är, eftersom det nationalistiska uppdraget då skulle bli alltför uppenbart.

Liknande motsättningar finns i den brittiska läroplanen (National Curriculum 2007). Under rubriken »cultural understanding« står det:

Through English, pupils learn about the *great traditions of English literature* and about how modern writers see the world today. Through the study of language and literature, pupils compare texts from *different cultures and traditions*. They develop understanding of continuity and contrast, and gain an appreciation of the linguistic heritages that contribute to the richness of spoken and written language. Comparing texts helps pupils to explore *ideas of cultural excellence* and allows them to engage with new ways in which culture develops.⁹ (min kursiv)

Här är det bara omnämmandet av »den engelska litteraturens storslagna traditioner« som explicit refererar till en nationscenterad värdegrund. I övrigt framtonar en pluralistisk syn på kultur, där alla kulturer är lika goda, och där

olika uppfattningar om kulturell briljans kan samexistera. Det är dock bara de engelska traditionerna som beskrivs som »storslagna«. Om man sedan läser vidare framkommer det att den obligatoriska läsningen endast inbegriper namngivna författare ur den engelska kanon. Verk från andra kulturer kan väljas efter eget godtycke, vilket ger en klar indikation om vilka verk läroplanen fäster störst vikt vid.¹⁰

Jämfört med de brittiska och svenska läroplanerna är den franska mer explicit vad gäller dess val att prioritera fransk litteratur: »Chaque année, les élèves sont invités à lire plusieurs oeuvres du patrimoine, principalement français et francophone, mais aussi européen, méditerranéen ou plus largement mondial.«¹¹ Läroplanen innehåller detaljerade listor över obligatorisk läsning, där vi även finner ett stort antal engelska, tyska och även ryska kanoniska verk. I praktiken blir därför den franska läroplanen mer pluralistisk än den brittiska. Den kulturella vändningens utvidgade textbegrepp har satt sitt avtryck i den franska läroplanen, som förutom fiktion även innehåller dokumentära texter och film. Att på nationell nivå fastslå vilka specifika verk som ska läsas i skolan är inte någon generell policy i västerländsk utbildningspolitik. Listor med obligatorisk läsning saknas till exempel i USA, Canada, Tyskland, Italien och Spanien.¹²

Litteraturämnet i den ryska grundskolan

I Ryssland har 1800-talets romantiska, idealistiska och nationalistiska tankegodts haft avgörande betydelse för förståelsen av litteraturens roll i samhället och för nationen. Här sammanföll romantiken med etableringen av ett moget sekulärt skriftspråk, en process som försejats av fornkyrkoslaviskans historiska dominans som skrivet standardspråk. I början av 1800-talet växte idén om en separat rysk kultu-

rell identitet fram. Den ryska kulturens uppgift ansågs inte längre vara att imitera och sprida västerländska modeller, utan att bidra med en egen, unik sensibilitet. Litteraturen kom att fungera både som det medium som framförde dessa idéer, och som bevis på deras fruktbarhet.¹³ Denna kulturella nationalism uttrycktes främst av motståndare till enväldet – den lovsjöng nationen, inte staten – och fick därför inte något större inflytande på de statliga utbildningsanstalterna under tsartiden. Som i de flesta europeiska länder blev därför litteratur på folkspråket ett viktigt skolämne först på 1900-talet. Nu övertogs arvet från 1800-talets oppositionella intelligentsia och dess syn på litteratur som oskiljbar från den ryska nationella identiteten av de nya makthavarna.

Under perioden som följde ryska revolutionen expanderade det sovjetiska utbildningsväsendet på ett sätt som saknar motstycke: under några få decennier lyckades man i princip utrota analfabetismen i hela Sovjetunionen.¹⁴ Denna expansion sammanföll med behovet att öka den sociala integrationen i de etniskt och socialt mycket heterogena områden där sovjetiskt styre rådde. Lösningen blev projektet att skapa en »ny sovjetisk människa« och här kom litteraturämnet att spela en avgörande roll. Ideologin bakom projektet var enligt deklARATIONERNA internationalistisk, men var i praktiken ofta nationscentrerad och imperialistisk – i likhet med utbildningspolicyn i de flesta europeiska länder vid denna tid.¹⁵ Den var dessutom explicit marxist-leninistisk, vilket svarar för de mer bisarra litteraturtolkningar som förmedlades av det sovjetiska skolväsendet.¹⁶ Nu började en ny, sovjetisk läroplan att ta form, som betonade de förrevolutionära författarnas sociala engagemang, avdelade mindre plats åt de ideologiskt heterodoxa och lade till nya, socialistiskt realistiska verk till den obligatoriska läsningen.¹⁷

Efter en period med radikala metodologiska experiment under 1920-talet utfärdade Kommunistpartiets centralkommitté ett dekret

1931 som satte stopp för pluralistiska och demokratiska ansatser. Litteratur blev ett enskilt ämne, skilt från modersmålet och en detaljerad lista av skönlitterära verk som skulle läsas i skolan ersatte 1920-talets mer flexibla läroplaner. Innehållet i denna lista korrigerades vid många tillfällen under den sovjetiska historien, men de stora dragen bibehölls. Än idag, efter det att marxism-leninismen avskaffats som officiell ideologi, går det att se spår av Stalintidens litterära preferenser i kursplanerna.

Liksom skolan i många europeiska länder i början av seklet fungerade litteratur i den sovjetiska skolan som ett verktyg för moralisk, social och patriotisk fostran, snarare än en introduktion till ett kunskapsområde. Sovjetiska pedagoger kunde utan att blinka svara på frågan »Varför läsa litteratur i skolan?« I sin bok *The History of Literature Teaching in the Soviet School* (1976, eng. övers. 1980) hänvisar professor Ia.A. Rotkovitj till det »korrekta svaret« på denna fråga:

A group of colleagues at the Academy of Pedagogical Sciences provided the correct answer to this question. As Titov correctly emphasized, the purpose of literature teaching is to turn pupils into cultured readers. But these readers should be truly cultured, i.e., should be highly educated people who were developed in every way. They must be oriented toward the complexity of life and the social struggle, must consciously determine their position in it, must be able to evaluate a work, must understand the patterns of the historical development of literature, and must master the language of literature; they must be communist-minded and sensitive people, people with a Marxist-Leninist world view.¹⁸

Efter 1991, när ambitionen att förmedla den marxist-leninistiska världsåskådningen svalnade, förlorade detta enda rätta svar sin giltighet, och en mängd konkurrerande svar började formuleras. Många var rädda för att litteraturämnet med sitt ideologiska bagage var ohjälpligt diskrediterat. Men trots V.A. Viktorovitjs tal om fallande prestige som citerades ovan, verkar litteraturämnets plats i läroplanen vara ohotad.

Läroplansreformen från 2010 tilldelar ämnet ytterligare timmar i schemat – från två timmar i veckan i femte och sjätte klass till tre timmar. Ämnet fortsätter att vara ett separat, obligatoriskt ämne från klass fem till elva. Det innebär att litteraturämnet fortfarande anses ha en viktig roll att spela, och vilken roll detta är utgör föremålet för denna studie.

Läroplaner är det mest explicita uttrycket för statlig utbildningspolitik. De kan säga mycket litet om vad som verkligen händer i skolan, men de kan säga desto mer om den värdegrund som ger legitimitet åt statlig maktutövning. De formuleringar som läroplaner använder för att beskriva varför elever ska läsa litteratur i skolan kan också säga något om synen på relationer mellan nationen (folket och dess kultur), medborgarskap (medborgarens rättigheter och skyldigheter) och statlig makt. Denna studie analyserar ryska läroplaner med syfte att utvärdera hur de legitimerar litteraturämnet i grundskolans klass 5–9. Med utgångspunkt i dessa legitimeringar dras sedan slutsatser angående retoriska praktiker och den ideologiska utvecklingen, samt inflytandet från sovjetisk pedagogiskt tänkande och från den kulturella vändningen.

Obligatorisk läsning i den ryska grundskolan

Omstruktureringen av det ryska skolsystemet inleddes av utbildningsministern Eduard Dneprov 1990. Hans idéer var tydligt liberala, vilket avspeglade sig i den skollag som antogs 1992. Lagen gav skolorna avsevärt större ekonomisk och ideologisk autonomi och minskade den statliga kontrollen över läroböcker och kursinnehåll. Trots att Dneprov själv var tvungen att avgå 1992 är det hans idéer som stakat ut kursen för det fortsatta reformarbe-

tet.¹⁹ Ryska utbildningsakademien, en avdelning inom ryska Vetenskapsakademien, har stort inflytande på arbetet med kurs- och läroplaner: det är här den pedagogiska och ämnesmässiga kompetensen hämtas. De första kursplanerna fastställdes 1997 men beskrevs då som preliminära i väntan på att en övergripande läroplan skulle utarbetas.²⁰ En sådan fastställdes slutgiltigt 2004,²¹ men arbetet med »andra generationens« kursplaner upptogs nästan genast, och 2010 publicerades styrdokument för klasserna 5–9.²²

Det mest slående med dessa kursplaner, för en svensk läsare, är de mycket detaljerade listorna över obligatorisk läsning för alla grundskoleelever.²³ I Sverige har sådana endast funnits i gymnasiets kursplaner, och bara fram till 1975 – sedan dess har kanonfrågan överlämnats åt läroboksförfattarna.²⁴ De ryska listorna är ambitiösa, kursplanen från 2004 för åk 5–9 innehåller sammanlagt cirka trettio längre litterära verk (romaner, dramer, versepos) och dessutom ett stort antal dikter och noveller.²⁵ Eleverna läste alltså i genomsnitt sex längre verk per år. I kursplanen från 2010 har antalet längre verk emellertid sänkts till hälften.²⁶ Antalet timmar som ska ägnas åt varje litterär period finns också angivet i kursplanen, och av denna planering framgår det att tyngdpunkten ligger på de tre verken *Eugene Onegin* av Alexander Pusjkin, *Döda själar* av Nikolaj Gogol och *Vår tids hjälte* av Michail Lermontov, samtliga från första halvan av 1800-talet. Listorna utgörs i stort sett av en reviderad sovjetisk kanon, där texter av 1800-talets marxistiska ideologer (t.ex. Georgij Plechanov) och 1900-talets socialistiskt realistiska verk (t.ex. *Hur stålet härdades* av Nikolaj Ostrovskij) har fått lämna plats åt emigrant- och dissidentförfattare som Ivan Sjmelev och Aleksandr Solzjenitsyn.

I kursplanen från 2004 deklarerar explicit det sätt på vilket listorna sammanställts: »De grundläggande urvalskriterierna för vilka verk som skall läsas är verkens höga konstnärliga värde, humanistiska inriktning, positiva infly-

tande på elevens personlighet, att de motsvarar målet med hans utveckling och är anpassade efter ålder, samt att verken står i samklang med den inhemska utbildningens kulturhistoriska traditioner och rika erfarenhet.«²⁷ Denna formulering antyder en syn på den goda litteraturen som »självtolkande«, det vill säga att litteraturen per automatik överför sitt förädlade idéinnehåll till samtliga läsare, oberoende av deras skiftande referensramar.²⁸ De läsarorienterade teorierna har alltså inte gjort något intryck på kursplaneförfattarna.

I 2010 års kursplan för litteratur, däremot, kan inflytande från dessa teorier skönjas. I det avsnitt som listar lärandemålen för åk. 5–9 står det: »Litteratur utgör i sin egenskap av den språkliga bildens konst ett särskilt sätt att få kunskap livet, en konstnärlig modell av världen, som skiljer sig från den vetenskapliga bilden av objektiv verklighet på flera viktiga sätt, exempelvis genom dess höga grad av känslomässig påverkan, metaforicitet, mångtydighet, associationsrikedom, ofullständighet, vilket förutsätter läsarens aktiva medskapande« (min kursiv).²⁹ Här erkänner man att det litterära verket är mångtydigt och ofullständigt och att en tolkningsprocess måste äga rum. Hur denna process ska gå till råder det dock ingen tvekan om. Det första lärandemålet rör ämnets ideologiska funktion och här är nyckelorden humanism, nationalism och medborgarskap: »De viktigaste målen med att studera ämnet litteratur är: formandet av en andligt utvecklad personlighet, som har en *humanistisk* världsåskådning, ett *nationellt* självmedvetande och ett all-ryskt *medborgerligt* medvetande, en patriotisk känsla« (min kursiv).³⁰ Även om litteraturläsning potentiellt kan leda till de mest oväntade resultat fastställer kursplanen tydligt vilken riktning tolkningarna skall ta. Mellan 2004 och 2010 har synen på ämnet inte ändrats nämnvärt. Däremot uppvisar den senare versionen en större medvetenhet om det oförutsägbara i läsprocessen och betydelsen av det pedagogiska arbetet för att nå lärandemålen.

Om läsarorienterad kritik i viss mån har påverkat skrivningarna i 2010 års kursplaner så lyser andra aspekter av den kulturella vändningen med sin frånvaro. Kritiken mot att kanon domineras av representanter för socialt starka grupper verkar exempelvis inte ha fått något gehör hos kursplaneförfattarna. 2004 års version innehöll en (!) kvinnlig författare (Anna Achmatova) av 112 namngivna, och 2010 års planer nämnde också en (samma) av 74. Detta antal sticker i ögonen, även om man tillämpar vedertagna uppfattningar om den ryska kanon. Bland de kvinnliga författare som inte anses ha tillräckligt högt »konstnärligt värde« eller möjligen sakna »positivt inflytande på elevens personlighet« finner vi Marina Tsvetaeva, Zinaida Gippius, Evgenija Ginzburg och Nina Berberova. Den franska kursplanens lista över obligatorisk läsning, som liknar den ryska planen vad gäller inriktning och omfattning, listar nio kvinnliga författare och den brittiska nämner sju kvinnliga av 27 namngivna författare.

Trots talet om åldersanpassning i 2004 års kursplan är mycket få verk riktade till unga läsare: vi finner några enstaka sagor och fabler, annars dominerar kanonisk vuxenlitteratur från 1800-talet. I 2010 års version finns en tydligare ambition att välja verk vars ämne kan engagera barn och tonåringar. Speciella avsnitt ägnas litteratur om djur (jfr Jack Londons *Vita huggtanden*), litteratur som beskriver världen från ett barns perspektiv (Leo Tolstojs *Barndom*) och barndomstemat i rysk och utländsk litteratur (*The Ransom of Red Chief* av O. Henry).

I likhet med de flesta andra europeiska länder domineras litteraturlistorna av verk skrivna på landets majoritetsspråk, eller på historiska varianter av detta språk. I de ryska kursplanerna listas *Igorkvädet*, en episk dikt från Kiev-Rus, skriven på det östslaviska språk som talades där på 1100-talet. Statsbildningen upphörde att existera i samband med den mongoliska invasionen på 1200-talet och på dess forna territorium uppstod tre nationer som alla hävdar Kiev-Rus som sin historiska föregångare: Ukraina,

Vitryssland och Ryssland. I kursplanen finner vi Igorkvädet under rubriken »Fornrysk litteratur«, fastän det lika gärna skulle kunna betecknas som »fornukrainskt« eller »fornvitryskt«.

Samtliga post-sovjetiska kursplaner innehåller avsnitt med rubriken »Utländsk litteratur«, som med små variationer listar författare ur den västerländska kanon: Homeros, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Molière, Byron och Saint-Exupéry. Inga verk ska läsas i sin helhet och avsnittet utgör bara en liten del av litteraturlistan. Genom att sätta likhetstecken mellan »utländsk« och »västeuropeisk«, och därmed utesluta verk från de kinesiska, persiska och arabiska grannkulturerna indikerar kursplanerna tydligt vilka kulturella allianser som är viktiga för den ryska nationalstaten.

I enlighet med målet att skapa ett »all-ryskt medborgerligt medvetande« ägnas ett särskilt avsnitt i läslistan åt »Rysslands folkslags litteratur«. I 2010 års version består detta nästan uteslutande av sovjetiska poeter från etniska grupper inom nuvarande Ryska federationen. Att man här valt att fokusera den sovjetiska perioden kan förklaras med att de flesta icke-slaviska etniska grupper inom Ryska federationen fick ett skriftspråk först efter 1917. Det var alltså först på 1900-talet som den muntliga traditionen skrevs ner och en generation författare som fått sin utbildning i sovjetiska skolor började skriva litteratur på sitt modersmål. I 2004 års kursplan finns dock ett större urval av verk: här nämns till exempel burjaternas, kalmuckernas och ossetiernas hjälte-epos. När kursplaneförfattarna stod inför uppgiften att skära ner omfattningen på den obligatoriska läsningen valde man att behålla verk skrivna i en rysk-sovjetisk kulturell kontext, och strök verk som utgör byggstenar i separata nationella/etniska identiteter, och som härrör från perioder när det ryska inflytandet var mindre eller saknades helt.

Avsnittet »Rysslands folkslags litteratur« har sitt ursprung i den sovjetiska läroplanen, där verk från icke-ryska sovjetrepubliker bidrog till att skapa en gemensam, supra-etnisk

sovjetisk identitet. Då läste skolbarnen dikter av exempelvis Ukrainas och Georgiens nationalpoeter Taras Sjevtjenko (1814–1861) och Sjota Rustaveli (ca 1172–1216). Dessa och andra författare från de före detta sovjetrepublikerna är strukna från läslistorna, vilket visar att man förstärker litteraturämnet i första hand med utgångspunkt i den nuvarande nationalstatens konturer. Denna förståelse skiljer sig från den mycket luddigare definitionen i den svenska läroplanen av vad »vårt kulturarv« är för något. I Lpo 94 ingår bland målformuleringarna att eleven ska få »förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv«, vilket lämnar ett mycket stort utrymme för tolkning.

Uttrycket »Rysslands folk« är inte synonymt med »etniska minoriteter«. Att Sjevtjenko och Rustaveli inte är med visar att ukrainare och georgier inte räknas till »Rysslands folkslag«, trots att stora minoriteter är bosatta inom Ryska federationen. Med folkslag menas därför etniska grupper som har status som titulärbefolkning i administrativa enheter inom federationen. Det finns separata kursplaner för skolor där undervisningen sker på minoritetsspråk och där ryska är det första främmande språket. Här läser man ett mindre antal verk än i de ryskspråkiga skolorna, och läsningen har enligt målformuleringarna till syfte att vidga elevernas horisont. Här nämns exempelvis »berikande av elevernas andliga värld genom att de tillägnar sig [...] den ryska litteraturens moraliska värderingar och konstnärliga mångformighet«. ³¹ Formuleringen har en tydligt assimilativ karaktär och antyder att kännedom enbart av minoritetsfolkets litteratur skulle ge eleverna en otillbörligt snäv estetisk horisont. Detta drabbar tydligen inte ryska elever, trots att dessa läser utländska verk i mycket liten omfattning.

Revideringen av 2004 års litteraturlistor har stärkt den nations-centrerade aspekten av ämnet. I 2004 års kursplan gjordes en jämn uppdelning mellan författare som under andra hälften av 1900-talet stod för en liberal kritik

av Stalin-tiden å ena sidan, och de som förfäktade konservativa, rysk-nationalistiska åsikter å den andra. Den nämnde också verk av författare med icke-rysk bakgrund, men som skrev på ryska (Tjingiz Ajtmatov, Fazil Iskander). I 2010 års listor har många av de liberala kritikerna strukits (Evgenij Jevtusjenko, Andrej Voznesenskij, Varlam Sjalamov), vilket ger mer utrymme åt författare som Valentin Rasputin och Aleksandr Solzjenitsyn, som båda har drivit en nationalistisk politisk agenda.

Denna ideologiska inriktning märks också på urvalet av litteratur från första halvan av 1900-talet. I 2004 års kursplan nämns oftast bara författarnamnen explicit, valet av de specifika verken lämnas till läroboksförfattare och lärare. I kursplanen från 2010 har verken specificerats, och påfallande ofta ger verken uttryck för patriotiska känslor. Här finns exempelvis Sergej Jesenins dikt »Goj, du Ryssland, du mitt kära!...« som avslutas med strofen »Hördes rop från änglars skara: / lämna Ryssland, här är gott! / Paradiset, skall jag svara, / ej begär jag, – Ryssland blott«. ³²

Legitimeringar i de ryska styrdokument

Hur lyder då de resonemang som lett fram till det ryska urvalet? Eller, med Magnus Perssons ord, vilka legitimeringar används för att motivera att litteratur i allmänhet, och just denna litteratur i synnerhet ska studeras av landets alla skolbarn? Jag har tillämpat Perssons metod på de ryska kursplanerna, och extraherat de formuleringar som ger oss svaret på varför litteratur ska läsas i skolan. Perssons resultat anförs som utgångspunkt för en jämförelse mellan den svenska och de ryska kursplanerna. Jag har arbetat med de tre omgångar styrdokument som publicerats sedan 1991: 1997 års »utbildningsminimum« som förtecknar utbildningens innehåll i form av litteraturlistor, litterära

termer och referenskunskaper gällande klass 5–9. Dokumentet introduceras av ett beslut av Utbildningsministeriet, som redovisar ministeriets syn på litteraturundervisningens syften och förutsättningar, och härifrån har jag hämtat legitimeringarna. I 2004 och 2010 års »Statliga standard för grundskolan«, åk. 5–9 har texten byggts ut och delats in i avsnitt. Här finns legitimeringar under rubriker som »Mål med litteraturstudiet«, »Ämnets bidrag till att uppnå läroplanens mål«, »Lärandemål« och »Allmän beskrivning av ämnet«.

När listorna med legitimeringar sammanställts framgår det att legitimeringarna grovt kan delas in i följande kategorier:

a) legitimeringar som bygger på samhällets vilja att forma individen enligt normer som underlättar friktionsfri samlevnad och politisk stabilitet, dvs. samhällscentrerade legitimeringar,

b) legitimeringar som sätter individen och dennes utveckling i centrum,

c) legitimeringar där litteraturläsning fungerar som ett självändamål: frågan »varför ska man läsa litteratur?« besvaras med variationer på temat »för att bli en bättre läsare av skönlitteratur«.

Jag har utgått från dessa kategorier när jag presenterar resultaten nedan. Eftersom de svenska planerna inte ger särskilt tydliga svar på frågan varför man ska läsa litteratur, redovisar Persson ganska ingående den egna tolkningsprocessen. De ryska planerna är betydligt mer explicita och jag har därför kunnat upprätta motsvarande legitimeringslista genom att i stort sätt över-sätta rakt av.

Den svenska kursplanen från 2000

I de svenska kursplanerna från 2000 urskiljer Persson (s. 123–137) elva legitimeringar.

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att det:

1. ger upplevelser,
2. ger kunskap,
3. är språkutvecklande,
4. utvecklar och stärker den personliga identiteten,
5. stärker den kulturella identiteten,
6. ger förtrogenhet med kulturarvet,
7. ger kunskap om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald,
8. främjar goda läsvanor,
9. motverkar odemokratiska värderingar,
10. skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever,
11. ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi – och sådana kunskaper gör eleven till en bättre läsare.

Ordningen följer Perssons presentation. Vi ser här en ganska jämn fördelning mellan samhällscentrerade legitimeringar å ena sidan (nr. 5, 6, 7, 9, 10) och individcentrerade å den andra (nr. 1, 2, 3, 4), medan de litteraturcentrerade får mindre utrymme (nr. 8, 11). Som alla kategoriseringar kan även denna diskuteras: det är t ex. inte självklart att »ger upplevelser« är en legitimering som utgår från individens behov: den kan också tolkas som en litteraturcentrerad legitimering där frågan »varför ska man läsa litteratur« besvaras med att »[man som erfaren läsare får en förhöjd] upplevelse av läsningen«. Här tyder dock formuleringen i läroplanen på att det snarare rör sig om en individcentrerad legitimering: »Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att [...] uppleva och lära av skönlitteratur«. Kombinationen »uppleva och lära av« förskjuter perspektivet mot litteraturen som ett verktyg i individuell kompetensutveckling, snarare än ett ändamål i sig.

1997 års ryska kursplan

På grund av sin preliminära status är den ryska kursplanen från 1997 relativt kortfattad i de avsnitt som beskriver ämnet och dess syfte. Här går det att urskilja fem legitimeringar.³⁵

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att den:

1. formar en humanistisk världsbild hos eleverna,
2. skapar en valfrihet gällande val av levnadsbana,
3. stödjer eleverna i sitt sökande efter livets mening,
4. hjälper eleverna att återskapa och lära känna de världar som mänskligheten upplevt under sin andliga historia,
5. den ryska litteraturen utmärks av andlighet, medborgaransvar och »universell lyhörddhet« [och därför skapar läsning av denna litteratur dessa egenskaper hos eleverna].

Här finner vi inga litteraturcentrerade legitimeringar, utan endast sådana som utgår från samhällets behov (1, 4, 5) och individens (2, 3). Formuleringen om att lära känna de världar som mänskligheten upplevt är ett tydligt gränsfall: den baserar sig både på individens behov av kunskap, och samhällets behov att föra vidare ett kulturarv. Avsaknaden av litteraturcentrerade legitimeringar kan nog i första hand förklaras med styrdokumentens preliminära status.

Begreppet »humanistisk« används i detta sammanhang för att beskriva individbaserade värden, respekt för den enskildes integritet och särdrag, i motsats till den sovjetiska diskursens prioritering av kollektiva enheter som »folket« och »staten«.³⁶ De tre första legitime-

ringarna markerar därför ett tydligt avståndstagande från det sovjetiska kollektivistiska arvet: på sovjettiden var både val av levnadsbana och livets mening domäner som partiadministrationen ville förfoga över. Dessa legitimeringar är alltså bundna till den specifika historiska kontexten och återfinns inte i de svenska planerna. Den fjärde punkten, »lära känna de världar som mänskligheten upplevt under sin andliga historia«, liknar däremot formuleringar i de svenska planerna som Persson sammanfattar som »ger kunskap« och »ger förtrogenhet med kulturarvet«. Begreppet »andlig historia« knyter texten till en diskurs rotad i 1800-talets idealistiska historicism, exempelvis Hegels idé om världsanden. »Andlig historia« är ett standarduttryck inom samtida kulturell nationalism, som sedan 1991 har blivit den mest inflytelserika formen av nationalism i Ryssland.³⁷ Denna legitimering markerar också distans till marxism-leninismen, som inte erkände någon autonom andlig historisk utveckling, skild från den materiella, där fördelningen av produktionsmedel utgjorde basen.

Till grund för den femte legitimeringen med nyckelorden »andlighet«, »universell lyhörddhet« och »medborgaransvar« ligger en formulering som motiverar det faktum att klassisk rysk litteratur utgör fundamentet i litteraturlistan. Även denna legitimering grundar sig i kulturellnationalistisk diskurs. Att den ryska kulturen i särskild hög grad utmärks av andlighet är en hörnsten i slavofilernas tänkande, den kulturella nationalismens främsta förespråkare i rysk historia.³⁸ Tanken om det ryska folkets andlighet uttrycktes exempelvis av Fjodor Dostojevskij i hans tal i samband med avtäckandet av Pusjkinmonumentet 1880.³⁹ Uttrycket »universell lyhörddhet« användes för första gången i detta tal, när Dostojevskij beskrev Pusjkins förmåga att assimilera utländska litterära mönster och förvandla dem till något helt och hållet ryskt. Begreppet »medborgaransvar« [graždanstvennost'] är mer tvåeggat. Det ryska ordet kan översättas till »medborgarskap«, och

därmed avse den fria medborgarens rättigheter och skyldigheter gentemot statsmakten. Sedan 1800-talet har dock begreppet fått en något annan betydelse i Ryssland. Det denoterar den ansvarskänsla som intelligentsian har känt inför den ryska civilisationens utveckling, en känsla som ofta tvingat den i moralisk opposition till statsmakten.⁴⁰ Om den första betydelsen av ordet är kopplad till en liberal diskurs som har få beröringspunkter med kulturell nationalism, utgör den andra betydelsen ett grundläggande värde i den senare idéströmningen.

Att klassisk rysk litteratur beskrivs med värdeladdade begrepp från kulturnationalistisk diskurs kan tolkas som att man föreställer sig att läsning av denna litteratur skall skapa motsvarande värderingar hos eleverna. Här ser vi en implicit värdekollision med de svenska planerna: på första plats bland Perssons legitimeringar finner vi »ger upplevelser«. Även om det inte specificeras vilka upplevelser det rör sig om, och det förmodligen rör sig om upplevelser som i något avseende utvecklar elevens förmågor, skapar bristen på närmare definition ett mycket större tolkningsutrymme än i de ryska planerna. Formuleringen öppnar för en tillåtande attityd till den typ av förströrelseläsning som beskrivs i ett läromedel för svenska i grundskolan under rubriken »Det bästa med att läsa böcker«: »Jag kopplar av och skapar en liten oas omkring mig. Jag flyr från vardagen och vilar tankarna«.⁴¹ De ryska kursplanerna tar mycket tydligt avstånd från just denna typ av läsning, och förespråkar istället en läsning som förändrar elevernas känslor, tankar och värderingar – till det bättre.

Formuleringen om den ryska klassiska litteraturens andlighet, medborgaransvar och universella lyhörighet avgränsar också den ryska litteraturen från alla andra litteraturer och definierar dess karaktäristiska särdrag. Den stöder sig därmed på tankegods med ursprung i 1800-talets nationalism, med dess idéer om en folksjäl som får sitt uttryck i nationallitteraturen. Begreppet »klassiker« ifrågasätts inte, utan

det enskilda verkets plats i kanon ses som ett resultat av »historiens prövning« av verkets inboende kvalitet. Kursplanen uppvisar alltså en essentialistisk syn på litterär kvalitet som inte problematiserar en kanoniseringsprocess där olika grupper och individers symboliska, sociala och reella kapital spelats ut mot varandra.

2004 års kursplan

I kursplanen från 2004 överlappar legitimeringarna i viss mån varandra, så närliggande formuleringar kan slås samman till sammanlagt sju legitimeringar.⁴²

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att det:

1. fostrar en humanistisk världsåskådning, medborgerligt och nationellt medvetande, patriotisk känsla, kärlek och respekt inför litteraturen och den fosterländska kulturens värden, formar elevens andliga egenskaper,
2. hjälper eleven att förstå kategorierna godhet, rättvisa, heder, patriotism, kärlek till medmänniskan, familjen; att nationens särprägel endast framträder mot bakgrund av en vidare kulturell kontext,
3. fostrar en andligt utvecklad personlighet, främjar den känslomässiga, intellektuella och estetiska utvecklingen av elevens personlighet, utvecklar hans [sic!] bildliga och analytiska tänkande, hans skapande fantasi,
4. formar grundläggande föreställningar om litteraturens särart i jämförelse med andra konstarter, utvecklar den känslomässiga uppfattningsförmågan av den konstnärliga texten, läsarkulturen och förståelsen av författarpositionen, skapar ett behov av att läsa skönlitteratur på egen hand,

5. tränar eleven i att analysera skönlitterära verk med användning av litteraturvetenskapliga begrepp och litteraturhistorisk referenskunskap, utvecklar elevens förmåga att uttrycka sitt förhållande till det lästa,
6. utvecklar elevens muntliga och skriftliga framställningsförmåga, uppenbarar nationalspråkets rikedom,
7. fungerar som ett komplement till andra ämnen, exempelvis ryska, bild, historia och samhällskunskap.

Här kan vi känna igen den grundläggande strukturen i den svenska läroplanen från 1994, som enligt Persson ser ämnet svenska som kulturarvsämne, identitetsämne och kommunikationsämne.⁴³ Tyngdpunkten i den ryska kursplanen i litteratur ligger på kulturarvet och identitetsutveckling, där den nationella identiteten får något större utrymme än den personliga. Kommunikationsaspekten av litteraturämnet är nedtonad, då detta är modersmålsundervisningens huvuduppgift.

Legitimeringar baserade på samhällets behov (1, 2) nämns genomgående först under de respektive rubrikerna och får stort utrymme. De värden som litteraturen ska förmedla är liksom i 1997 års kursplan grundade i humanism och kulturell nationalism. Till detta har lagts värden som underlättar mänskligt umgänge (godhet, rättvisa, kärlek till medmänniskan och familjen) och social integration (patriotism). Den koppling som de svenska planerna gör mellan en tydlig nationell identitet å ena sidan och tolerans för andra nationaliteter å den andra lyser med sin frånvaro i de ryska dokumenten. Nödvändigheten av nationell fostran motiveras istället med att den ryska skolan allt för länge prioriterat de matematisk-tekniska ämnena, samt med föreställningen att den ryska kulturen hamnat på undantag i det mångnationella Sovjetunionen, där etnisk nationalism motarbetades i kampen för att skapa en gemensam sovjetisk identitet. Dneprov skriver:

Det finns ännu en djup och viktig sida av läroplanens strävan efter att stärka den sociala och humanistiska inriktningen i utbildningen, och det är att övervinna vår utbildnings traditionella *teknokratism*, som förstärktes under sovjettiden sedan 1930-talet. [...] Ur denna teknokratism följer också vår skolas traditionella »*autonationella*« karaktär, som inte ger varken individen eller samhället någon nationell identitet. I stor utsträckning är det därför som vi enligt E.F. Saburov sedan Peter den stores tid har varit »kolonisatörer i vårt eget land«.⁴⁴ (emfas som i originalet)

Individcentrerade legitimeringar följer därpå (3, 6), och är mindre detaljerade. De litteraturcentrerade legitimeringarna (4, 5) upptar stor plats och är tydligt inriktade mot estetisk fostran. Denna förskjutning kommenteras också i läroplanens inledande avsnitt: »Litteratur: här har ämnets andliga, moraliska och estetiska funktion förstärkts«.⁴⁵

2010 års kursplan

I 2010 års kursplan finner vi fortfarande sju legitimeringar, om liknande formuleringar slås samman.⁴⁶

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att det:

1. fostrar en humanistisk världsbild, ett nationellt medvetande och ett all-ryskt medborgerligt medvetande, patriotisk känsla, kärlek till vårt mångnationella fosterland, respekt för den ryska litteraturen och andra nationers kultur,
2. ger tillgång till den ryska litteraturens och kulturens andliga, etiska och humanistiska värden, och möjlighet att jämföra dem med andra nationers värden, ger tillgång till allmänmänskliga värden och till den ryska nationens andliga erfarenhet, det mångnationella Rysslands andliga och etiska potential,

3. formar en allsidigt utvecklad, harmonisk, känslomässigt rik personlighet, förbättrar personlighetens andliga och etiska egenskaper, utvecklar elevens intellektuella och skapande förmågor, formar hans estetiska smak,
4. hjälper eleven att förstå, kommentera, analysera och tolka mästerverken inom rysk litteratur och världslitteraturen, att formulera sitt eget förhållande till och sin bedömning av ett litterärt verk, att förstå författarpositionen och sitt eget förhållningssätt till denna position,
5. ger tillgång till autentiska konstnärliga värden, ger möjlighet att föra en dialog med författare med olika bakgrund och från olika tider, breddar elevens syn på den konstnärliga kulturens rikedom och mångfald,
6. utvecklar elevens språkliga kultur och kommunikationsförmåga,
7. stödjer utvecklingen av generella lärandefärdigheter, förmågan att föra en logisk argumentation.

Legitimeringarna är relativt oförändrade i jämförelse med 2004 års plan, liksom uppdelningen i samhällscentrerade (nr. 1, 2), individcentrerade (3, 6, 7) och litteraturcentrerade (4, 5). En tydlig skillnad är dock att de formuleringar som upphöjer den egna nationens värden nu balanseras av att andra nationer också omnämns. Här finns även skrivningar som uppmanar till tolerans, jfr »respekt för andra nationers kultur«. Det myckna talet om »personlighet« i kursplanerna är ett arv från sovjetisk pedagogisk diskurs, där det associeras med projektet att skapa en »ny sovjetisk människa«, vars personlighet skulle få en »allsidig utveckling«.47 Detta projekt bottnar i sin tur i Marx kritik av det ensidiga, alienierande fabriksarbete som kapitalismen genererar, och hans idé om personlighetens fria, allsidiga utformning.⁴⁸

De post-sovjetiska kursplanerna redovisar

en förståelse av litteraturämnet som i mycket påminner om den sovjetiska: det ses som ett verktyg för moralisk, social och patriotisk fostran. Den stora förändring som inträffat är att marxist-leninistisk terminologi har bytts ut mot en diskurs som bottnar i kulturell nationalism. Tron på litteraturens förmåga att överföra moraliska egenskaper till sina läsare är orubbad, trots att empiriska bevis saknas. Den teoretiska utvecklingen inom litteraturvetenskap har haft ett visst inflytande på den senaste versionen av kursplanen – det finns referenser till läsarorienterad kritik och omnämmandet av »andra nationers kulturer« kan tyda på en utveckling mot den pluralism som utmärker de svenska och brittiska kursplanerna. Kursplaneförfattarna visar dock inga betänkligheter mot att ge uttryck för det pseudoreligiösa patos och den nationalistiska pompa som den västerländska litteraturvetenskapen sedan andra världskriget gjort sitt bästa för att utplåna.

Styrdokumentet i klassrummet

Hur går det sedan till när dessa styrdokument ska tillämpas i praktiken, hur ser den process ut som ska skapa alla dessa andliga, humanistiska, patriotiska, estetiska, känslomässigt och intellektuellt utvecklade personligheter? Information om detta är i huvudsak anekdotisk, eftersom klassbaserad forskning inte har utförts i någon större omfattning i den ryska kontexten. James Muckle är en av få utländska forskare som gjort deltagarobservationer, och så här skriver han i sin bok från 1988: »I visited classes in 1961 and again in 1984 and found lessons being conducted in very similar format even after this lengthy interval. [...] The pupils were learning nothing. The teaching method actively prevented them from having the aesthetic encounter with the »living word« of which Russian educators write so eloquently, because

literary study became a matter of the rote-learning of facts and judgements of no real relevance to the children at all». ⁴⁹ Nadya Peterson rapporterar från sin egen erfarenhet av att undervisa emigrantstudenter som fått sin skolutbildning i Sovjetunionen. Hon noterar att de är mycket mer belästa än sina amerikanska jämnåriga, men att de även fått allvarliga men av sin skolutbildning: »Cheating is common, because memorization of lecture notes and rehearsing of the teacher's ideas are the perceived way of learning the material. Inability to engage in independent critical thinking is one of the greatest disadvantages that these students have, and it is, clearly, the result of living and learning in the former Soviet Union». ⁵⁰

Detta gäller alltså den sovjetiska skolundervisningen, som de nya styrdokumenterna strävar efter att modernisera. Förändringar sker dock inte över en natt, vilket Muckle konstaterar genom att referera till ett rysk-tyskt projekt som genomfördes 1992–93. Projektet beskriver den ryska undervisningen i ungefär samma termer som Muckle använde för att återge sina sovjetiska upplevelser: »Pupils are told about texts, while the literary works themselves are not central to the teaching, are rarely present in the lessons, and the children do not work on them in class». ⁵¹

Det har hänt mycket i ryska skolor sedan början av 90-talet: bland annat har uppkomsten av privata alternativ som konkurrensutsatt skolutbildningen gjort lärarna mer lyhörda för föräldrarnas önskemål. Lärarkåren har själv tagit initiativ till åtgärder för att demokratisera förhållandet mellan lärare och elev, och på många håll erbjuds kompetensutveckling i detta syfte. ⁵² I kursplanen från 2010 anges explicit vilka verk som ska finnas i klassuppsättning, för att på så sätt garantera att eleverna verkligen får läsa litteratur. En undersökning från 2000 som baserar sig på intervjuer med lärare visar dock att reformernas genomslag har begränsningar: »Some, even young, teachers were 'unaware and un-questioning of ... their practice' and some wan-

ted a new ideology to promote in place of the old – and, presumably, by the same methods. Some appeared to comply with new requirements strategically; some denied the impact or even the reality of the intended reforms; some ignored reform and merely re-named time-honoured practices». ⁵³ I internationella jämförelser som PISA 2006 och 2009 hamnar Ryska federationen bland de länder vars elever presterar lägre än OECD-genomsnittet i läsning, matematik och naturvetenskap, vilket inte heller är något gott betyg. ⁵⁴

Att utifrån dessa undersökningar dra slutsatser om den ryska litteraturundervisningens effektivitet i allmänhet är naturligtvis ogörligt. Det subjektiva i alla klassrumsstudier noteras av samtliga forskare, och Muckle påminner om att resultatet av en pedagogisk praktik inte alltid är det förväntade. ⁵⁵ En långgrandig och inskränkt litteraturundervisning kan stimulera till kritiskt tänkande som en ren protestreaktion.

Iakttagelserna av den ryska skolkulturen ovan tyder dock på att det råder viss diskrepans mellan de högt ställda målen och verkligheten i klassrummet, vilket i sin tur gör Örjan Torells slutsatser i *Hur gör man en litteraturläsare* (2002) smått sensationella. Hans undersökning visar på en rakt motsatt tendens. Han har jämfört uppsatser skrivna av jämförbara studentgrupper i Sverige, Finland och Ryssland, och visar att de ryska studenterna är långt överlägsna de övriga vad gäller litterär kompetens. Försöket ville undersöka resultatet av ungdomsskolans litteraturundervisning, och involverade blivande litteraturlärare som precis påbörjat sin utbildning. På så vis ringade man in en grupp elever som förmodligen varit aktiva mottagare av de lärandemöjligheter som ungdomsskolan erbjudit dem, men som ännu inte hunnit formas av sina högskolestudier. Domen mot de svenska studenterna är inte nådig: bristen på litteraturanalytisk träning gör att de läser noveller som om de vore ordspråk: de letar efter en sensmoral, ett budskap. De ser inga inomlitterära samband utan kopplar texten till egna erfarenheter

eller samhällsfrågor. Deras kommentarer är också kortare och mindre personliga. De ryska studenternas begreppskänedom och analysvana gör att de istället kan förhålla sig betydligt mer självständigt till den främmande texten. De belägger sina iakttagelser skriftligt och uppvisar aktiva referensramskunskaper.

Det mest häpnadsväckande med denna undersökning är dock inte resultatet, utan den egna blindheten inför ett uppenbart metodologiskt problem. De svenska försökspersonerna studerade på lärarutbildningen i Härnösand, en kommun med cirka 25 000 invånare. Lärarutbildningen hade inte särskilt högt söktryck vid tiden för undersökningen, 2001 kunde till exempel alla behöriga antas – även studenter med mycket låga betyg.⁵⁶ Dessa studenter jämfördes med studenter vid Herzens pedagogiska universitet i St. Petersburg. Denna stad har cirka 5 miljoner invånare, universitetet är ett av de bästa i landet och en examen därifrån ger tillträde till karriärer som sträcker sig långt bortom läraryrket. Hit söker sig studenter från hela Ryska federationen och antagningen sker med hjälp av inträdesprov. Konkurrenten är hård: 2008 fanns det fem sökande per utbildningsplats inom filologiska fakulteten, dit man måste antas för att utbilda sig till lärare med inriktning mot ryska och litteratur, och den siffran bör ha varit ungefär den samma vid tiden för undersökningens genomförande.⁵⁷ Torells projekt har alltså jämfört ganska genomsnittliga svenska studenter med ryska elitstudenter. Dessutom innebär antagningsförfarandet via inträdesprov att vi inte kan vara säkra på att de ryska studenterna fått sina goda litteraturkunskaper i skolan; systemet med privatlärare som förbereder elever inför proven är mycket utbredd, och det kan mycket väl vara frukten av denna verksamhet som ger utslag i Torells försök.

Vi kan därför inte dra några generella slutsatser om förhållandet mellan rysk och svensk litteraturundervisning ur detta material. Det framgår dock att de ryska studenterna i stor-

städerna uppvisar en imponerande skicklighet i att hantera litteratur redan i början av sin lärarutbildning, vilket möjligen också svenska elitstudenter gör, men om detta vet vi mindre. Det är däremot helt uppenbart att ambitionerna är mycket högre på den ryska sidan, och att statsmakternas intresse för ämnet är av mer intensivt slag. Staten gör det synnerligen tydligt att den ser förmågan att läsa och analysera litteratur som oundgänglig i det ryska samhället.

Nationell identitet i ryska och svenska styrdokument

Bland lärare i båda länder råder missnöje med dagens situation, men det saknas inte visioner om vad litteraturundervisningen skulle kunna vara: Torell kritiserar det svenska utbildningsväsendets nyttotänkande och hävdar människans särart som »fiktionskapare, som projicerar verklighetsbilder vid sidan om verkligheten och utnyttjar dem för att förstå eller förändra sin situation i livet».⁵⁸ Magnus Persson refererar till Martha Nussbaum som lanserat tanken på demokratisk fostran som den grundläggande legitimeringen, där litteraturläsning och analys främjar kritiskt tänkande, förmedlar kunskap om andra kulturer och uppövar den narrativa fantasin – förmågan att sätta sig in i en annan persons tankar och känslor.⁵⁹ I förordet till den ryska antologin *Varför läsa litteratur i skolan?* (2005) kritiserar V. Viktorovtj nuvarande överlastade litteraturlistor och pläderar för det långsamma, eftertänksamma mötet med författarpersonligheten, bland annat med hänvisning till Michail Bachtin.

De ovan nämnda visionerna utgår från den akademiska positionen, det vill säga från det reservat för fri kunskapsproduktion vars trovärdighet bygger på autonomi i förhållande till politiska och ekonomiska maktkluster. Det lig-

ger i den akademiska självförståelsen att vilja utöka denna autonomi, och erbjuda så många som möjligt intellektuella verktyg för att expandera rummet för fri tankeutövning. I demokratier tillåts ofta detta önskemål att influera statliga styrdokument (jfr de individcentrerade legitimeringarna ovan), då denna fria tankeutövning sällan hotar statsbygget. Det går dock inte att komma ifrån att statliga och akademiska intressen skiljer sig åt på viktiga punkter, vilket framgår av de samhällscentrerade legitimeringarna. Här deklarerar staten öppet vilka värderingar som utgör grunden för samhällskontraktet, och begränsar därmed utrymmet för individens personlighetsutveckling. Läsning av de ryska klassikerna får till exempel inte leda till en intellektuell utveckling som slutar i ett ifrågasättande av andliga värden. På samma sätt ska litteraturläsningen i den svenska skolan helst inte leda till att eleverna får en svävande kulturell identitet.

Det ryska exemplet visar att det är något lurrt med litteraturämnet. Trots att man här läser texter som i de flesta fall utmanat sin samtids vedertagna föreställningar är det litteraturämnet som tillsammans med historia tjänat statsmaktens intressen med störst servilitet. Som Magnus Persson visar legitimeras ämnet i Sverige fortfarande av nationalismens tankar på »ett folk, ett språk, en litteratur«: ämnet behövs som ett stöd för utvecklandet av en stabil nationell identitet. Att så är fallet, trots en akademisk och social rörelse som fullständigt

torpederat detta tankegods, måste bero på att det finns ett samhälleligt och politiskt intresse att behålla en social organisation med nationalstaten som fundament. Så länge nationalstaten utgör basen för politisk makt behövs nationallitteraturen för att legitimera just denna form av social organisering.

De ryska kursplanerna, med deras stoiska immunitet mot hela den litteraturteoretiska utvecklingen sedan början av 1900-talet visar på ett pragmatiskt tillvägagångssätt: Med ett essentialistiskt kanonbegrepp som bibehåller författarnas hjältestatus och genom att använda ord som »patriotism« och »fosterland« framgår det med all önskvärd tydlighet varför staten lägger resurser på litteraturundervisning. Denna tydlighet skulle man önska även från de svenska planerna, även om ordvalet måste anpassas till den svenska begreppsvärlden. Litteraturundervisning har både i det ryska och svenska fallet uppenbarligen som uppgift att skapa gemensamma referensramar för en etniskt heterogen befolkning, samt att uppöva elevernas förmåga att uppskatta den språkliga, estetiska och tankemässiga briljans som majoritetskulturen uppvisat genom tiderna. Om det nu är så, kan det lika gärna stå så. Sedan tycker jag inte alls att man bör följa det ryska exemplet i den snävt nationalstatliga utformningen av kanon. När väl den svenska majoritetskulturen har fått sitt finns det inget som hindrar fördjupning i andra litteraturer som omger oss: rysk, kinesisk, arabisk, persisk ...

Appendix

Obligatorisk läsning åk. 5–9, Kursplan i litteratur 2010

Rysk folklore

Ordspråk, gåtor, sagor

Den episka sången »Ilja Muromets och rövaren Solovej«

Fornrysk litteratur

Igorkvädet

Sergij av Radonezj, helgonlegend

Rysk 1700-talslitteratur

D.I. Fonvizin: komedin »Ynglingen«

N.M. Karmazin: långnovellen »Stackars Lisa«

G.R. Derzjavin: dikten »Monumentet«

Rysk 1800-talslitteratur, första halvan

I.A. Krylov: fablerna »Vargen och Lammet«, »Grisen under eken«, »Vargen i hundkojan«

V.A. Zjukovskij: balladen »Svetlana«, dikterna »Havet« och »Det outsägliga«

A.S. Gribojedov: komedin »Ve den, som har snille!«

A.S. Pusjkin: 18 namngivna dikter, balladen »Sången om Oleg den fjärrsynte«, romanerna »Dubrovskij«, »Kaptenens dotter«, långnovellen »Postmästaren«, versromanen »Evgjenij Onegin«, tragedin »Mozart och Salieri«

M.Ju. Lermontov: 16 namngivna dikter, poemen »Sången om tsar Ivan Vasiljevitj«, »Mstryri«, romanen »Vår tids hjälte«

N.V. Gogol: långnovellerna »Natten före julafton«, »Taras Bulba«, »Kappan«, komedin »Revisorn«, romanen »Döda själar«

Rysk 1800-talslitteratur, andra halvan

F.I. Tiutjev: dikterna »Vårlig åska«, »Det finns i höstens första början...«, »Gladan lyfte från ängen...«, »Fontänen«

A.A. Fet: dikterna »Jag har kommit med en hälsning...«, »Lär dig av dem – av eken, björken...«

I.S. Turgenev: långnovellen »Mumu«, berättelsen »Sångarna«, prosadikterna »Det ryska språket« och »Två rika män«

N.A. Nekrasov: dikten »Bondbarn«

L.N. Tolstoj: berättelsen »Fången i Kaukasus«

A.P. Tjechov: berättelserna »Den tjocke och den magre«, »Tjänstemannens död«, »Kameleonten«

Rysk 1900-tals litteratur, första halvan

I.A. Bunin: dikten »Den täta gröna granskogen vid vägen...«, berättelsen »Snödroppen«

A.I. Kuprin: »Den fantastiska doktorn«

M. Gorkij: berättelsen »Tjelkasj«

I.S. Sjmelev: romanen »Herrens år«

A.A. Blok: dikterna »En flicka sjöng i en kyrkocör...«, »Fosterlandet«

V.V. Majakovskij: dikterna »Ett gott förhållande till hästar«, »En ovanlig händelse, som hände mig, Majakovskij en sommar på landet«

S.A. Jesenin: dikterna »Goj, du Ryssland, du mitt kära!...«, »Åkrarna är mejade, lundarna är bara...«

A.A. Achmatova: dikterna »Just innan våren kommer...«, »Denna ryska jord«

A.P. Platonov: berättelsen »Blomman på jorden«

A.S. Grin: långnovellen »Purpursedlen« (fragment)

M.A. Bulgakov: långnovellen »En hunds hjärta«

Rysk 1900-tals litteratur, andra halvan

A.T. Tvardovskij: poemet »Vasilij Terkin« (två kapitel)

M.A. Sjolochov: berättelsen »En människas öde«

N.M. Rubtsov: dikterna »Fältens stjärna«, »I min kammare«

V.M. Sjuksjin: berättelsen »Tjudik«

V.G. Rasputin: berättelsen »Lektioner i franska«

V.P. Astafjev: berättelsen »Basiutkinsjön«

A.I. Solzjenitsyn: berättelsen »Matrjonas gård«

Rysslands folkslags litteratur

G. Tukaj [f. 1886, Tatarstan]: dikterna »Min hemby«, »Boken«

M. Karim [f. 1919, Basjkortostan]: poemet »Odödlighet« (fragment)

K. Kuliev [f. 1917, Kabardino-Balkarien]: dikterna »När olyckan drabbade mig...«, »Ja, mitt folk är litet, men...«

R. Gamzatov [f. 1923, Dagestan]: dikterna »Mitt Dagestan«, »Det hände att dzjigitera grälade i berg...«

Utländsk litteratur

Homeros: »Odyssén« (fragment)

Dante: »Den gudomliga komedin« (fragment)

W. Shakespeare: tragedin »Hamlet«

M. Cervantes: romanen »Don Quixote« (fragment)

D. Defoe: romanen »Robinson Crusoe« (fragment)

J.W. Goethe: tragedin »Faust« (fragment)

J.-B. Molière: komedin »Den adelstokige borgaren« (scener)

G.G. Byron: dikten »My soul is dark«

A. Saint-Exupéry: sagan »Den lille prinsen«
(fragment)
R. Bradbury: berättelsen »All summer in a day«
Översikt
Hjälte-epos
Det karelsk-finska episet »Kalevala« (fragment)
»Rolandssången« (fragment)
»Nibelungensagan« (fragment)
Den litterära sagan
H.Ch. Andersen: »Snödrottningen«
A. Pogorelskij: »Den svarta hönan eller De underjordiska«
A.N. Ostrovskij: »Snöfen« (scener)
M.E. Saltykov-Sjtjedrin: »De båda generalerna och bonden«
Fabler
Aisopos: »Kråkan och räven«, »Skalbaggen och myran«
J. de la Fontaine: »Ekollonet och pumpan«
G.E. Lessing: »Grisen och eken«
Ballader
J.W. Goethe: »Älvkungen«
F. Schiller: »Handsken«
W. Scott: »Minstrelsy of the Scottish Border«
Noveller
P. Mérimée: »La vision de Charles XI«
E.A. Poe: »En nedfart i malströmmen«
O. Henry: »The Gift of the Magi«
Berättelser
F.M. Dostojevskij: »Gossen som firade jul hos Jesus«
A.P. Tjechov: »I hästväg«
M.M. Zosjtjenko: »Galoschen«
Skaz
N.S. Leskov: »Mästersmeden från Tula«

P.P. Bazjov: »Kopparbergets härskarinna«
Barndomstemat i rysk och utländsk litteratur
A.P. Tjechov: berättelsen »Pojkarna«
M.M. Prisjvin: långnovellen »Solens vitshusbod«
M. Twain: långnovellen »Tom Sawyers äventyr«
O. Henry: novellen »The Ransom of Red Chief«
Ryska och utländska författare skriver om djur
Ju.P. Kazakov: berättelsen »Arktur – jakthunden«
V.P. Astafjev: berättelsen »Trezors liv«
J. London: berättelsen »Vita huggtanden«
E. Thompson Seton: »The Slum Cat«
Naturtemat i rysk poesi
A.K. Tolstoj: dikten »Höst«
A.A. Fet: dikten »Syn från sälla nätter...«
I.A. Bunin: dikten »Lövfällning«
N.A. Zabolotskij: dikten »Åskan går«
Hemlandstemat i rysk poesi
I.S. Nikitin: dikten »Rus«
A.K. Tolstoj: dikten »Land, mitt land min hembygds land...«
I.A. Bunin: dikten »Fågeln har sitt bo, djuret har sin lya...«
I. Severjanin: dikten »Visa«
Krigstemat i rysk litteratur
V.P. Katajev: långnovellen »Hela regementets son«
T. Tvardovskij: dikten »Stridsvagnssoldatens berättelse«
D.S. Samojlov: dikten »40-talet«
V.V. Bykov: långnovellen »Obelisk«
Självbiografiska verk av ryska författare
L.N. Tolstoj: långnovellen »Barndom« (fragment)
M. Gorkij: långnovellen »Barndom« (fragment)
A.N. Tolstoj: långnovellen »Nikitas barndom« (fragment)

1. V.A. Viktorovič, *Začem literatura v škole? Materialy seminara vuzovskich i škol'nych prepodavatelej, 26–27 avgusta 2005 goda, [Värför läsa litteratur i skolan? Material till seminarium för högskole- och grundskolelärare, 26–27 augusti 2005]*, Kolomna: Kolomenskij gos. pedagog. universitet, 2006, s. 5. Översättningar från ryska är genomgående mina egna.
2. J. Guillory, *Cultural capital: the problem of literary canon formation*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1993, s. 101.
3. Jfr »It was becoming clear by the turn of the century that English literature was to be the

- subject that unified the nation and which would provide an effective vehicle to replace the traditional roles of moral training held by family and church.« S. Ball, A. Kenny & D. Gardiner, »Literacy, Politics and the Teaching of English«, i I. Goodson & P. Medway (red.), *Bringing english to order: the history and politics of a school subject*, London: Falmer, 1990, s. 49. Se även S.J. Heathorn, *For home, country, and race*, Toronto: University of Toronto Press, 2000.
4. J. Gorak, *The making of the modern canon: genesis and crisis of a literary idea*, London: Athlone, 1991, s. 64.

5. S. Rabow-Edling, *Slavophile thought and the politics of cultural nationalism*, Albany: State University of New York Press, 2006, s. 3 f.
6. C. Fehrman, *Litteraturhistorien i Europa-perspektiv: från komparativism till kanon*, Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ., 1999.
7. Guillory, *Cultural capital*, 1993, s. 45.
8. M. Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 35 f.
9. *English: programme of study for key stage 3 and attainment targets*. (This is an extract from The National Curriculum 2007). <http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3332-pEnglish3_tcm8-399.pdf>, 12 februari 2010, s. 62.
10. *Ibid.*, s. 71.
11. *Collection Textes de reference: collège Programmes. Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, 2009. <<http://www.cndp.fr/archivage/valid/140235/140235-18635-24218.pdf>> 17 februari 2010, s. 9.
12. Eurydice - Eurybase - Descriptions of National Education Systems and Policies, EACEA. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php> 5 Mars 2010.
13. Rabow-Edling, *Slavophile thought and the politics of cultural nationalism*, 2006.
14. S. Lovell, *The Russian reading revolution: print culture in the Soviet and post-Soviet eras*, Basingstoke: Macmillan, 2000, s. 13.
15. K. Schleicher, »Nationalism and internationalism: challenges to education«, i Klaus Schleicher (red.), *Nationalism in education*, Frankfurt am Main: Lang, 1993, s. 24.
16. I ett radioprogram om litteraturläsningen i den ryska grundskolan beskriver läraren Arkadij Busev den sovjetiska litteraturundervisningen: »Kursplanerna var ideologiserade när vi levde under kommunismen. De var uppbyggda på så sätt att all litteratur, från den fornryska och fram till Gorkij handlade om att kommunisterna skulle komma till makten. Det tog sig t.o.m. sådana absurda uttryck som att Pusjkins dikt 'Oktober har redan kommit' [1833, förf. amn.] tolkades på det viset.« Roditel'skoe sobranie, [Föräldramöte] *Ekho Moskvy*, 20 september 2009, kl. 11.06. Transkription: <<http://www.echo.msk.ru/programs/assembly/620494-echo/>>, 1 mars 2010. V.A. Viktorovitj, professor i litteratur gör en liknande beskrivning: »Sedan dess började hela litteraturhistorien att betraktas som en förberedelse till skapandet av 'den enda sanna doktrinen'. Pusjkin, Lermontov, Gogol, Tolstoj utnämndes till (det fanns ett sådant uttryck) stamfäder till vår idé. Det var svårare med Dostojevskij, men slutligen, efter mycken förlägenhet anslöt de honom också som lovprisare av de kränkta och förödmjukade«. V.A. Viktorovič, »Literaturnoe obrazovanie v poiskach smysla, ili Lučše men'še da lučše« [Litteraturutbildning i sökande efter mening, eller bättre mindre men bättre], i V.A. Viktorovich (red.), *Začem literatura v škole? Materialy seminarov vuzovskich i škol'nych prepodavatelej, 26–27 avgusta 2005 goda*, Kolomna: Kolomenskij gos. pedagog. universitet, 2006, s. 11.
17. För detaljerna i denna process, se Ia.A. Rotkovich, »The history of Literature teaching in the Soviet school«, i *Soviet education: selected articles from Soviet educational journals in English translation*, 22, no. 7-8 (1980): s. 6–160 och E.A. Dobrenko, *The making of the state reader: social and aesthetic contexts of the reception of Soviet literature*, Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1997, s. 146–180.
18. Rotkovich, »The history of Literature teaching in the Soviet school«, 1980, s. 99 f.
19. B. Eklof, »Introduction: Russian education: the past in the present«, i B. Eklof, L.E. Holmes & V. Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia: legacies and prospects*, London; New York: Frank Cass., 2005, s. 8.
20. T.A. Kalganova, *Literatura: 5–11-e kl.: Program.-metod. materialy [Litteratur: 5-11 klass: Program-metodiskt material]*, Moskva: Drofa, 1998.
21. È.D. Dneprov & A.G. Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'ych učreždenijach s russkim jazykom obučenija: primernye programmy po literature [Ämnet litteratur i utbildningsanstalter med ryska som undervisningsspråk: modellprogram i litteratur]*, Moskva: Drofa, 2007.
22. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura [Modellprogram för grundskolan: litteratur]*, Moskva: Prosveščenie, 2010, s. 9–25.
23. För en översättning av litteraturlistan från 2010 års kursplan, se appendix. De ryska verkens titlar har tagits från publicerade svenska

- översättningar, sammanställda i Hans Åkerströms »Bibliografi över rysk litteratur översatt till svenska«: <<http://slaviska.se/bibliografi/rysk.pdf>>, 26 mars 2010. I de få fall verk inte översatts tidigare är översättningen min. Verk på västeuropeiska språk har om möjligt angivits enligt publicerade översättningar till svenska, annars anges originaltiteln. I den ryska kursplanen anges titlarna i rysk översättning.
24. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 83.
 25. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nykh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 32–36.
 26. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura*, 2010, s. 9–25.
 27. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nykh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 15.
 28. Jfr Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 117.
 29. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura*, 2010, s. 4.
 30. *Ibid.*, s. 5.
 31. Dneprov & Arkad'ev (red.) *Literatura v obrazovatel'nykh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 14
 32. N.Å. Nilsson, (red.), *Rysk lyrik: [ett urval]*, Stockholm: Tiden, 1950, s. 84.
 33. S. Collberg & A. Nordqvist (red.), *Sovjetrysk litteratur: en antologi*, Lund: Gleerup, 1970, s. 183. Tolkning av Sven Collberg.
 34. S. Amert, *In a shattered mirror: the later poetry of Anna Akhmatova*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1992, s. 43.
 35. Kalganova, *Literatura: 5–11-e kl.: Program.-metod. materialy*, 1988, s. 3–10.
 36. J.Y. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools: is real change on the way?«, i Eklof, Holmes & Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia*, 2005, s. 329.
 37. R. Sakwa, »Nation and Nationalism in Russia«, i G. Delanty & K. Kumar (red.), *The sage handbook of nations and nationalism [Elektronisk resurs]*, London: SAGE, 2009. <http://www.sage-ereference.com/hdbk_nation/Article_n35.html>
 38. Rabow-Edling, *Slavophile thought and the politics of cultural nationalism*, 2006.
 39. Jfr »Everywhere in Pushkin we perceive a faith in the Russian character, a faith in its spiritual power; and if there is faith, then there must be hope as well, a great hope for the Russian.« F. Dostoevsky, *A Writer's Diary*, translated and annotated by Kenneth Lantz, Vol. Two 1877–1881, Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1994, s. I 290.
 40. R. Sakwa, »Nation and Nationalism in Russia«, 2009, med hänvisning till A. Walicki.
 41. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 159 f.
 42. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nykh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 14, 26, 94–96.
 43. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 121. Jfr även Ball et al., »Literacy, Politics and the Teaching of English«, 1990, s. 76. De arbetar med en modell bestående av fyra kategorier: »English as skills«; »English as the great literary tradition«; »progressive English« (English of individual creativity and self expression) och »English as critical literacy« (class conscious and political in content) (s. 77–80).
 44. È.D. Dneprov, *Obrazovatel'nyj standart – instrument obnovlenija soderžanija obščego obrazovanija [Läroplanen – ett instrument för att förnya innehållet i grundskolan]*, Moskva: Gos. un-t – Vysš. šk. ekonomiki, 2004, s. 42 f.
 45. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nykh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 6.
 46. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura*, 2010, s. 4–9.
 47. J.Y. Muckle, *A guide to the Soviet curriculum: what the Russian child is taught in school*, London: Croom Helm, 1988, s. 9.
 48. R. Larsson, *Politiska ideologier i vår tid*, Lund: Studentlitteratur, 2006, s. 57.
 49. Muckle, *A guide to the Soviet curriculum*, 1988, s. 115.
 50. N. Peterson, »Teaching literature in the new Russian school«, i Eklof, Holmes & Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia*, 2005, s. 318.
 51. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools«, 2005, s. 328.
 52. I.D. Froumin, »Democratizing the Russian school: achievements and setbacks«, i Eklof, Holmes & Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia*, 2005.
 53. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools«, 2005, s. 331.
 54. Örjan Torell gör en mycket intressant kommentar

- till PISA-undersökningens metodik, och visar att de ofta ganska banala flervalsfrågorna som endast testar elevernas förmåga att avkoda en text kan få litterärt skolade ryska elever att svara fel, då de läser texten på ett djupare plan. Se Ö. Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002.
55. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools«, 2005, s. 331.
56. Enligt uppgifter från Högskoleverkets databas inkom 261 ansökningar till 365 platser ht 2001, se: <<http://www.hsv.se/statistik/statisti-komhogsolan/sokandettryck.4.6df71dcd1157e4305158000816.html>>
57. Uppgift från Herzens pedagogiska universitets hemsida: 2008 sökte 444 studenter till 88 platser till filologiska fakulteten, se: <http://www.herzen.spb.ru/img/files/gdalina//Rezultatai_zachisleniya_08.pdf>. St. Petersburgs status som metropol i ett land med mycket stora skillnader i levnadsstandard mellan provins och storstad garanterar ett ständigt högt söktryck till stadens utbildningar.
58. Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare?*, 2002, s. 48.
59. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 256 f.

Nyckelord: Rysk utbildning; grundskolan; litteraturämnet; kurplaner; obligatorisk läsning

Keywords: Russian education, secondary school, literature, curricular guidelines, required readings

Summary

Why Read Literature – in Russia? Justifications in Russian Steering Documents

In Swedish educational debates, the question »Why study literature in school?« has been raised in connection with the theoretical development, often summarized as »the cultural turn.« The article strives to contribute to this discussion by comparing the development of educational discourse in Sweden, as analyzed by Magnus Persson, with the parallel development in Russia. Here, literature is a compulsory and separate school subject from the fifth to the eleventh grade. Since 1991, the educational system has undergone a radical reform, but the number of hours devoted to literature has not changed significantly. This would suggest that literature still is perceived as an important means of incorporating children into the national and political community. The target of this study is to identify authorities' specific aims with devoting so much time to literature in school, as well as to elucidate in what way literature is to achieve these aims. Russian guidelines for the development of literature curricula published in the years 1991-2010 are examined to see just how literature is legitimated as a secondary school subject. Based on this material, the article draws conclusions about the rhetorical practices and ideological development of curricular discourse, its relationship to Soviet educational thought and the extent to which the cultural turn has influenced this sphere. The findings of Örjan Torell, a pioneering scholar in Russian-Swedish comparative educational studies, are also scrutinized and questioned on the basis of methodology.

Karin Sarsenov
 Språk- och litteraturcentrum
 Lunds universitet
 karin.sarsenov@slav.lu.se