

Klas-Göran Karlsson

Historieundervisningen i Sverige och Sovjetunionen

Några aspekter*

Till vad tjänar historieundervisning? Vilken betydelse tillmäts och har historieundervisningen i olika samhällen? Kan studier av ett samhälles historieundervisning återge fundamentala drag i detta samhälles inre struktur?

Under de senaste åren har en historiedidaktisk debatt nått insteg också i Sverige. Historieundervisningens roll i en vetenskaplig och samhällelig kontext har fått ökad belysning i en tid då den fått en allt mera undanskymd plats i den svenska skolan.

Syftet med denna uppsats är att belysa och jämföra den svenska och ryska/sovjetiska historieundervisningen i ett relativt långt tidsperspektiv utifrån inledningsvis skisserade övergripande frågeställningar. Som typologier har jag valt att använda dels dansken Svend Södring Jensens didaktiskt inspirerade resonemang om historieundervisningsteorier, dels Herbert Tingstens distinktioner av nationalismbegreppet i lärobokssammanhang.

I den mån den historievetenskapliga debatten i Sverige berört teoretiska problem, har den dominerats av diskussioner om dess inomvetenskapliga förutsättningar. Om historien kan förklaras enligt deduktivt mönster, om den hellre kan förstås i termer av människors avsikter och motiv eller om den bäst beskrivs som en kombination av nomotetiska och idiografiska aspekter har framstått som en i huvudsak akademisk fråga, även om dock svenska historiker vid några tillfällen utifrån teoretiska utgångspunkter riktat också politisk-ideologiskt grundad kritik mot vad man uppfattat som extremt uttolkade och ovetenskapliga s k världsåskådningar. Men som helhet har den historiografiska litteraturen fram till under de allra senaste åren i positivistisk anda fördömt all utomvetenskaplig inblandning. Frågor om historievetenskapens funktion och "nytta" utanför forskarsamhällets ganska snäva ramar har inte rönt något större intresse, och kraven på samhällsrelevans har ägnats större uppmärksamhet utanför än inom historikersamhället. Det bakomliggande objektivistiska vetenskapsidealets stora genomslagskraft är en viktig faktor när det gäller att förklara oviljan hos de svenska historikerna att delta i samhällets politiska och ide-

* Föredrag vid sovjetisk-svenska historikermötet i Sigtuna den 12 september 1984.

ologiska stridsfrågor. En sådan närliggande fråga har varit och är hur den obligatoriska skolan och dess historieundervisning skall utformas och vad den skall syfta till. Denna undervisning har en både ung och stor publik, vilket gjort att pedagogiska hänsyn och breda samhällsliga intressen i historieundervisningen kommit att konkurrera med historievetenskapliga krav på ett svåröverskådligt och helt utforskat sätt. Detta mångfaldiga intresse har också präglat historievetenskapens tämligen likgiltiga attityd till historieundervisningen. Antingen har den bedömts som en pedagogiskt tillrättalagd praxis med den relativt oproblematiske uppgiften att "förmedla den vetenskapliga kunskapen om den historiska utvecklingen"¹ eller som en från vetenskapen skild ämnesgren som inte tillämpar den historiska metod och den vetenskapssyn som i hög grad har kännetecknat och givit status åt de svenska universitetens verksamhet.

Min utgångspunkt är att skolans historieundervisning är ett viktigt instrument i en strävan att med hjälp av det förflutna åstadkomma något positivt med nutidens och framtidens människa och samhälle. Mitt intresse är alltså i det följande primärt fokuserat på historieundervisningens målsättningar och samhällsliga betydelse, medan stoffurval och metodik fr a kommer att åberopas för att åskådliggöra det större didaktiska sammanhanget. Det är kanske inte ens möjligt att hålla dessa närliggande aspekter isär. Att historia med sitt naturliga tidsperspektiv bakåt och framåt kan ha en naturlig särställning i utbildningsprocessen råder det ingen tvekan om. I en artikel i partitidskriften *Kommunist* i februari 1984 angående förestående förändringar inom den allmänna sovjetiska tioårsskolan framhävs betydelsen både för sovjetsamhället i stort och för dess individer av att skolan ger ungdomen ett tidsmässigt perspektiv:

"I skolan gestaltas i kött och blod det historiska perspektivet, folkets framtid, och föds både landets nära och avlägsna framtid. Den (skolan) uppmanas inte bara att ge ungdomen kunskaper, utan också att av den forma medborgare i ett socialistiskt samhälle, aktiva byggare av kommunismen med de för dem betecknande 'idémässiga inställningar, moral och intressen samt en hög kulturell nivå i arbete och uppförande'."²

Citatets senare del har ordagrant lånats från före sovjetledaren Jurij Andropov och ger därigenom avsevärd tyngd och auktoritet åt en artikel som syftar till att betona skolans fostrande funktion, där det historiska perspektivet alltså tilldelas en betydelsefull roll.

Också i den svenska debatten betonas i olika sammanhang skolans viktiga samhällsliga roll:

"... skolan är ett av de mest effektiva och fruktbara instrument vi har att förändra samhället"³,

skrev den nuvarande svenske statsministern Olof Palme i egenskap av utbildningsminister i en debattbok om den svenska skolan 1969. Däremot är det hos

oss betydligt ovanligare att historieämnet apostroferas i dessa sammanhang. Inte minst är denna ahistoriska hållning möjlig att utläsa ur den läroplan för grundskolan som kom just 1969. Det aktiva sovjetiska användandet av historien i olika politiska och ideologiska situationer har knappast någon motsvarighet i dagens Sverige, även om man naturligtvis kan hävda att också frånvaron av historiskt perspektiv är ett uttryck för värderingar.

Detta resonemang om det mer eller mindre aktiva och frekventa bruket av historien kan möjligen föras ett steg vidare, och då tillbaka till skolans historieundervisning igen. Det brukar lite förenklat påstås att skolan är en spegel av det större samhället. Den svenske historikern Göran Andolf har analogt dragit slutsatsen att historieundervisningen "visar vilken historiesyn och samhällssyn som rådde i tongivande kretsar, och vittnar på så sätt om sin tid och dess åsikter"⁴, och de sovjetiska ledarnas ivrigare återopande av historien reflekteras i skolans historieundervisning, i varje fall om man jämför ämnets kvantitativa utrymme i de två ländernas skolsystem. Även om jämförelsen försvåras t ex av att historieämnet i den svenska grundskolan numera ingår i ett samhällsorienterande block under beteckningen "Människans verksamhet — tidsperspektivet" och med ett obestämt timal i förhållande till de övriga blockämnena religionskunskap, samhällskunskap och geografi, framstår ändå ämnets position som ytterligt svag i förhållande till sovjetiska resurser. Hur skall denna markanta skillnad förklaras? Vilka uppfattningar om historieundervisningens funktion och möjligheter ligger och har legat bakom denna skillnad?

Historieundervisning försiggår inte i ett tomrum. Det är viktigt att inte isolera frågan om varför elever skall studera historia från de bakgrundsfaktorer som styrt och styr undervisningens mål, innehåll och utformning. Såväl samhället i form av flera politiska intressenter som historievetenskapen och pedagogiken bidrar naturligtvis till att ge varje lands historieundervisning en speciell prägel, samtidigt som skiftande historiska, geografiska, språkligt-etniska och ekonomisk-sociala faktorer utövar inflytande och ytterligare bidrar till att försvåra jämförelser länder emellan. Eller som Örjan Torell slagfärdigt uttryckt det: svenska och sovjetiska skolförhållanden är "lika litet konvertibla som kronan och rubeln"⁵. På lägre nivåer i undervisningshierarkin är läroböcker, läraren och lokala förhållanden kanske allra mest bestämmande för hur elevernas möte med historien skall gestalta sig, särskilt i ett land som Sverige. Enklarest är kanske att säga att historieundervisningen är en del av en kultur, vars styrka är beroende av graden av samordning och åsiktsgemenskap mellan olika samhällsliga grupper. I detta avseende råder stora skillnader mellan det starkt centralistiska och likformiga Sovjetunionen och det pluralistiska Sverige, och därmed placeras historieundervisningen in i ett större samhällsligt och ideologiskt dilemma: valet mellan olika strategier och alternativ i utformandet av framtidens samhälle.

Om diskussionen förläggs på denna höga abstraktionsnivå i förhållandet mellan skolan och samhällets grundvärderingar, finns också mera allmängiltiga

drag, som kanske bäst uttryckts av författaren och samhällskritikern Göran Palm i hans undersökning av skolundervisningens vad han kallar indoktrinerande funktion i Sverige:

”Men i varje samhälle har de styrande en benägenhet att betrakta den egna indoktrineringen som blott och bart undervisning, ibland rentav som opartisk eller ’objektiv’ undervisning, medan indoktrineringen i betydelsen propaganda bara sägs förekomma i andra länder. Detta beror naturligtvis på att man i varje väletablerat samhälle är så van vid de egna grundvärderingarna, att man inte längre upplever dem som värderingar utan som självklarheter, som allmänmänskliga sanningar.”⁶

Med dessa antydningar om de strukturer i vilka ämnesområdet ingår vill jag kraftigt understryka dels min svenska referensram och dels de begränsade möjligheter som en uppsats av detta slag rymmer. Min ambition är att antyda något av det större sammanhang som historieundervisningen är en del av och att lite utförligare belysa några få och enligt mitt förmenande intressanta aspekter av de båda ländernas historieundervisning.

De nordiska forskningsinsatser som hittills avhandlat skolan och historieundervisningen i samhällsperspektiv har lagt tonvikten vid det förra seklet. En viktig orsak till valet av denna undersökningsperiod tror jag ligger i att skolans målsättningar och argument för eller emot dessa öppet och klart redovisades och diskuterades i en bred debatt också utanför skolvärlden vid denna tid; frågorna om kyrkans ställning i utbildningssystemet, om latinets position och om den klassiska bildningen över huvudtaget och om bottenkolans vara eller inte vara drog djupa skiljelinjer i det svenska samhället. Trots att sekelslutets genomgripande samhällsutveckling kom att ställa helt nya krav på utbildningssystemet, fick den liberala och småningom också socialistiska oppositionen länge förgäves stängas mot de statens och kyrkans män, som i den klassicistiska och segregerade skolan såg ett viktigt redskap för en fortsatt maktposition.

I denna med Gunnar Richardsons uttryck ”kultur- och klasskamp”⁷ förde historieämnet en ganska lugn tillvaro. Både den bibliska och den antika historien hade en given position i det klassicistiska läroverket, men också det uppåtgående borgerskapets och arbetarklassens krav på mera real utbildning kunde i viss mån tillfredsställas genom en inriktning på författnings- och medborgarkunskap. Under detta ”historiens århundrade” framfördes därför knappast några allvarligt menade tvivel på ämnets samhälleliga relevans. De engelska historieforskarna Connell-Smith och Lloyd betonar framför allt de förhoppningar som knöts till historieämnets potential som utbildningsmedel för den nya sekulariserade skolan⁸. De menar att just dessa förhoppningar gav ämnet stora resurser men att förhoppningarna snabbt kom på skam genom att historievetenenskapen vid denna tid bortsåg från sin edukativa roll som förmedlare både av reala samhällsnyttiga historiska kunskaper och som utvecklare av individens personlighet. De diskuterar fr a vilka förödande konsekvenser som historieve-

tenskapens Rankeinspirerade "scientific approach" har haft för den högre utbildningen, men diskussionen förs också ned på lägre pedagogiska plan när de hävdar att den vetenskapliga inriktningen premierat ett på förhand bestämt kunskapsstoff framför elevernas kunskapssökande i enlighet med deras nutida (contemporary) behov och intressen.

Det fanns en tanke som framför alla andra bestämde karaktären på detta kunskapsstoff, nämligen att historieundervisningen skulle stå i folkets och nationens tjänst. Den danske historiedidaktikern Svend Sødring Jensen talar om en klassisk historieundervisningsteori för att karakterisera den samstämmighet mellan undervisningens målsättningar, stoff och funktion och mellan undervisning och forskning vilken hade som grundval att "det härskar enighet om, vilka verk, mänskliga prestationer eller förgångna kulturer som kan förtjäna beteckningen klassisk"⁹. I den allmänt omfattade åsikten att historieundervisningens huvuduppgift var att väcka elevens fosterlandskärlek ingick som en väsentlig beståndsdel en framstegstanke, som väl harmonierade både med historievetenskapens statsidealistiska utgångspunkter och med samhällsutvecklingen i stort vid sekelskiftet. Historieundervisningen gav de rätta svaren på de frågor som samhället ställde, och dessa svar gav historikern som vetenskapsman, läroboksförfattare och politiker på samma gång.

1919 års undervisningsplan för den svenska folkskolan, den första med explicita målformuleringar för varje undervisningsämne, tillkom under ledning av den socialdemokratiska ecklesiastikministern Värner Rydén och kom att gälla ända till 1955. De egenskaper och kunskaper som eleverna skulle tillägna sig skulle enligt målformuleringen leda till "sund fosterlandskänsla och god samfundsanda"¹⁰. De värdeladdade orden "sund" och "god" skall ses i ljuset av aktuella erfarenheter av ett förödande världskrig och den allt vanligare kritiken mot en krigsförhärjande och chauvinistisk historieundervisning. I anvisningarna framhävs "den fredliga odlingens utveckling" som undervisningens ledande tråd. Vägen till den etiskt motiverade sunda fosterlandskänslan och den mera pragmatiska samfundsandan skulle gå via åskådliga och fantasieggande "betydelsefulla personligheter, händelser och tidsföreteelser" i "vårt lands historia". Både måltext och de följande kursfördelningarna och anvisningarna är genomsyrade av övertygelsen om att historieundervisningen kan och skall förmedla vårt eviga kulturarv, som i anvisningarna får en fast, konkret, individcentrerad, känslöbetnad och mycket nationell utformning. I exempelsamlingar finns påbjudna de "varje år återkommande berättelser och bilder" som skulle "vara av sådant värde att de förtjänar att göras till barnens egendom på det fastare sätt som måste bli en följd därav, att de årligen återkommer". Förutom de svenske får bara Ansgar såsom kristendomens införare och tsar Peter plats. Sambanden mellan händelser skulle vara av kronologisk natur. Kontinuitet, utveckling och framåtskridande blev nyckelord och urvalsinstrument när det gällde att finna historieämnets basfakta. I det borgerliga industrisamhället slog den klassiska historieundervisningen vakt om vad Sødring Jensen be-

nämner "ett folks eller en kulturs ideala självförståelse".¹¹

I detta perspektiv av stadigt framåtskridande kan det vara av intresse att en liten stund stanna vid bilden av Oktoberrevolutionen i den svenska historieundervisning, som reglerades av 1919 års undervisningsplan. Den allmänna historien fick som helhet stå tillbaka för den svenska och skulle betraktas i relation till utvecklingen i Sverige. De svenska historieläroböckerna från 1920- och 30-talet präglas tydligt av rädslan för en världsrevolution efter sovjetiskt mönster. Texterna betonar undantagslöst och ensidigt revolutionens våldsamma och samhällsupplösande inslag och den inre upplösning som följde i revolutionens spår, och de förut dominerande samhällsklassernas öden får stor uppmärksamhet. Utvecklingen i det okända landet i öster upplevdes uppenbarligen som ett hot mot Sveriges inre stabilitet, och läroboksförfattarna skrädde inte orden när de beskrev det revolutionära händelseförloppet:

"Ett fasansfullt skräckvälde har betecknat proletariats och dess ledares diktatur. Kejsaren, hans gemål och barn mördades i Jekaterinenburg, dit de förflyttats. Socialiseringen har slagit illa ut. Bönderna hava gjort uppror där de vågat. . . Staten har icke kunnat sköta industrien, utan denna har fått förfalla. Samma är förhållandet med kommunikationsväsendet. En förfärlig hungersnöd har rått sedan sovjetväldets början och ökat år från år. Den ryska sovjetrepubliken har strävat efter en världsrevolution och drivit en farlig propaganda i andra länder. Den betraktas därför med yttersta misstro av Europas övriga stater och är ännu (november 1921) i det närmaste isolerad."¹²

20-talets dominerande gymnasielärobok, författad av den våldsamt antikomunistiske Gustaf Jacobson, sammanfattar väl de antisovjetiska stämningarna i tidens historieläroböcker; enligt denne kommer nämligen ordet bolsjevik "av ett ord som betyder 'mera'; de voro nämligen mera samhällsomstörtande än de moderata socialisterna"¹³. Det är uppenbart att elevers känslösvall i denna fråga var viktigare än historiska fakta i en tid, då man ännu inte vant sig vid att se Sovjetstaten som bestående.

Som radikal kontrast skall jag citera en del av en mycket välvillig redogörelse för samma förlopp, utgiven 1946 och med Sovjetunionens insatser under andra världskrigets senare del som färsk bakgrund och med ett allmänt större vetande om och perspektiv på 1917:

"Efter de ryska arméernas motgångar gjorde ryssarna revolution, tsardömet störtades, och bolsjevikerna övertog makten och slöt fred med Tyskland. — — — I det övriga Ryssland arbetade bolsjevikerna på att förverkliga de kommunistiska idéerna. Den privata äganderätten till kapitalet upphävdes. Alla förut fria näringar, såsom jordbruk, industri och handel, ställdes under statens kontroll. — — — Inte minst på folkbildningens område lade det nya Ryssland ned ett jättearbete på att gottgöra, vad tsardömet försummat. Det gamla kejsarliga Ryssland med alla sina ohederliga ämbetsmän försvann och lämnade plats för en ung och livskraftig stat, Sovjetunionen, som i styrka och effektivitet tävlar med andra länder."¹⁴

Det senare 40-talets tendens blev att märkbart tona ned revolutionens våldsamma sidor. I stället betonades mera dess sociala och ekonomiska följder, samtidigt som det förrevolutionära tsaristiska etablissemanget fick utstå en del kritik. Man kan i flera läroböcker spåra en viss optimism om den kommunistiska framtiden. Hela revolutionen och fr a personen Lenin får ökat utrymme i historieböckerna, men inte förrän med 1962 års grundskoleläroplan kan man säga att revolutionstiden och Sovjetunionen över huvudtaget uppmärksammas i förhållandet till landets världspolitiska betydelse.

En sådan evolutionär historieuppfattning av svensk typ var inte lika välsedd i det ryska samhället under de närmaste åren efter Oktoberrevolutionen. Den stora revolutionen skulle uppfattas som den skarpa skiljelinjen mellan svart och vitt, mellan ett borgerligt kapitalistiskt samhälle byggt på antagonistiska klassmotsättningar och det socialistiska idealsamhället utan exploatering och förtryck av det arbetande folket. En viktig uppgift blev att omforma historieundervisningen så fort de faktiska förhållandena tillät. Men hur starkt var egentligen brottet med det förrevolutionära Rysslands skolförhållanden och historieundervisning? Flera sovjetforskare har iakttagit tydliga paralleller och likheter mellan den tsaristiska utbildningstraditionen och drag i Stalins Sovjetunionen, inte bara vad beträffar rent yttre kännetecknen som skoluniformer utan även t ex i betoningen av det nationellt ryska.¹⁵

Det hårt centraliserade autokratiska utbildningssystemet hade precis som det svenska mottagit impulser från både Rousseaus och Condorcets kosmopolitiska idévärldar, manifesterade i Alexander I:s sammanhängande och utilitaristiska skolprogram från 1804 med kostnadsfri allmän medborgarutbildning, och från romantikens tyska bildningsideal med dess starka genomslagskraft i de högre samhällsskikten. Ämbetsmannautbildning, vetenskapsförberedelse och utbildning efter ståndstillhörighet kom efter Nikolaj I:s utbildningslag 1828 att dominera också den ryska 1800-talsskolan. Men medan det var kyrkans män som kraftfullast försvarade detta system i Sverige, utgjorde självhärskardömet och tsaradministrationen det reformbromsande elementet i Ryssland.

I båda skolsystemen fungerade under stora delar av seklet flera skolformer vid sidan av varandra utan beröringspunkter och under olika administrativa myndigheter. Dessutom fick en ansenlig andel av barnen i de båda länderna ingen undervisning alls eller en mycket bristfällig sådan, fr a under seklets första hälft. Frågan om utbildning för bondemassornas barn fördes ständigt på tal av kända reformpedagoger som Tolstoj och Usjinskij och senare även från radikalt vänsterhåll, och liksom i Sverige gav debatten prov på argument både för nyttan och faran av upplysning för samhällets lägre klasser. Den ryska staten behövde utbildade industriarbetare och soldater, men den ökade medvetenheten kunde då komma att hota den sociala ordningen. Att de klassiska studierna användes som ett värn mot radikalismen har bl a påpekats av pedagogikprofessorn Håkan Andersson i hans undersökning av historieundervisningens mål-

sättningsfrågor i storfurstendömet Finland under 1800-talet.¹⁶ Den stora bolsjevikiska utbildningsatsningen framstår mot denna bakgrund som särdeles välbehövlig och positiv. Det är också intressant att konstatera det nutida sovjet-samhällets stora uppskattning av 1800-talets liberala reformpedagoger.

Den förrevolutionära tidens historieundervisning skilde sig såvitt jag förstår inte märkbart från västeuropeiska motsvarigheter, och hänvisningarna i de metodikhandledningar jag haft tillfälle att undersöka visar ett kraftigt tyskt inflytande på både metodik och målsättningar. Man kan precis som i Sverige iaktta en klar perspektivskillnad mellan folkskolans /natjalnaja sjkola/ helt nationalistiska historieundervisning och läroverkets och de reala skolornas /srednjaja sjkola/ universalistiska ambitioner. Båda skolformerna var uppenbart präglade av de nyhumanistiska idéerna om karaktärs- och viljeuppfostran, men valet av historiskt åskådningsmaterial varierade. I folkskolan var uppgiften enligt en metodikhandledning från 1916 att den

''elementära historiekursen skall väcka intresse för och kärlek till fosterlandet, till dess ärofyllda förflutna och till personer, som bidragit till dess makt inom olika verksamhetsfält, den skall väcka en strävan och en önskan hos varje elev att efter förmåga medverka till fosterlandets tillväxt och utveckling.''¹⁷

I mellanskolan var nyckelorden helhetssyn och universalism.

''I historiekursen skall läraren ge en mer eller mindre tydlig föreställning om hur mänskligheten utvecklats och hur man nått sådana höjder, på vilka de nutida européerna befinner sig; vilken plats de enskilda länderna (bl a vårt land) intar och vilken roll de spelar i denna utveckling; hur i denna allmänna process samhällslivets och kulturidéernas former förändrats.''¹⁸

I denna perspektivrikare och mera utvecklingsbetonande undervisning spelade fortfarande den grekiska och romerska historiens klassiskt eviga värden en huvudroll, men allt oftare ställdes krav på att också mellanskolan skulle få en mera nationell karaktär. Två viktiga beståndsdelar i en sådan nyorientering skulle vara att fosterlandets och nyare historia skulle ges ökat utrymme i kurserna.¹⁹

Den tidiga ryska 1900-talshistorien var stormig i många avseenden. Skolan hade en viktig roll i makthavarnas strävan att komma tillrätta med problemen. Skolan kunde ge Ryssland en bättre tekniskt-industriell och militär beredskap. Skolan kunde också stärka den nationella samlingen i en svår stund genom att betona genuint ryska värden och intressen och det egna förflutna. Det var speciellt angeläget att detta nationella budskap nådde de lägre samhällsklassernas barnmassor i folkskolan, men också att en form av intressegemenskap upprättades genom att de olika skolformerna inriktades mot samma mål. Historieämnet kunde vara användbart i detta sammanhang. För att illustrera medvetenheten om historieundervisningens enande möjligheter vill jag nämna den ryske generalguvernören Bobrikovs stora intresse för den finländska historieunder-

visningen och för denna undervisnings samhällseliga funktion över huvudtaget. Håkan Andersson beskriver hur Bobrikov ”för att motverka uppfattningen om den inbillade finländska statens existens, och för att verka för en fastare sammanknypning av den finländska gränsmarken och Rysslands centrum”²⁰ igångsatte ett revisionsarbete av de finländska historieläroböckerna. Trots finländska protester och förhållningar bredde den ryska historien allt mera ut sig på den finländskas bekostnad tills det 1916 beslutades att den finländska historien skulle ha sin rätta plats som komplement och i anslutning till Rysslands 1800-talshistoria. Oktoberrevolutionen gjorde slut på diskussionerna om förhållandet mellan ryskt och finländskt, men förhållandet mellan det ryska och de många minoritetsfolkens egen kultur och historia blev ett av de problem som också den socialistiska Sovjetunionen tvingades ta ställning till.

Det känns angeläget att i detta skede göra det kanske självklara men ändå viktiga påpekandet, att insikter om kunskaper och attityder som en elev bör ha tillägnat sig i historieundervisningen inte ger oss några automatiska och säkra besked om hur dessa mål realiserats i läroböcker och under enskilda lektioner. Ännu mindre vet vi vilken effekt historieundervisningens officiella mål via den konkreta undervisningen får på elevernas fortsatta liv som individer och samhällsmedborgare. Mellan de olika nivåerna finns ett samband, som kan sägas bestämmas av å ena sidan redan nämnda informella förutsättningar som tradition, historiesyn och pedagogisk och ideologisk övertygelse, och å andra sidan av formella styrmedel, bland vilka förutom de explicita utbildningslagarna och läroplanerna också bör nämnas lärarutbildning och olika kontrollmöjligheter. Om det råder olika uppfattningar om vari det väsentliga i historieundervisningen ligger, om det anses vara värdefullt att dessa kontrasterande uppfattningar får komma till uttryck och om de formella styrmedlen därför är pluralistiskt eller oprecist formulerade, får enskilda läroboksförfattares och lärares åsikter och målsättningar stor betydelse, och forskningsuppgiften att sammanfatta dessa blir oerhört omfattande. Råder det däremot relativ consensus om historieundervisningens målsättningar och det formella styrsystemet är detaljerat och precist, är de subjektiva förutsättningarna små och sambandet mellan nivåerna blir lättare att följa. Det är bl a utifrån detta synsätt som jag vill närma mig några problem i senare sovjetisk och svensk historieundervisning.

Den sovjetiska historieundervisningen fick i stort sett sin nuvarande karaktär genom Stalins kritik vid 30-talets mitt av 20-talets schematiska och reall inriktade historieundervisning. De samhälls- och vetenskapsförändringar som Sovjetunionen sedan dess genomgått har inte rubbat uppfattningarna om historieämnet grundläggande innehåll och målsättningar.²¹ Denna starka kontinuitet och stabilitet är en av förutsättningarna för den klassiska historieundervisningsteori som jag tidigare karakteriserat och som jag menar att vi i Sovjetunionen har ett tydligt nutida exempel på. Den sovjetiska historieundervisningen har en given plats i en större samhällselig helhet, vilket framhålles i ständigt upprepade citat-

fyllda didaktiska anvisningar och motiveringar. De målsättningar som bestämmer skolhistoriens utformning reglerar också den vetenskapliga produktionen, och skolans läroböcker skrivs av framstående sovjetiska historiker. Historieundervisningens uppgift är huvudsakligen av etisk eller emotionell natur men är mycket svår att begreppsligt inringa eller avgränsa. Ofta beskrivs den övergripande som "fostran i kommunistisk anda". Historieprogrammet för 1977 utvecklar och konkretiserar denna formulering:

"Undervisningen i historia skall hos eleverna framkalla en marxist-leninistisk världsbild, en djup ideologisk övertygelse, en tydlig klassmässig inställning till företeelser i samhällslivet, sovjetpatriotism, trohet mot proletär internationalism, tillgivenhet för partiets sak, arbetsfostran i kommunistiskt avseende, känsla av plikt och disciplin, oförsonlighet mot borgerlig ideologi."²²

Målbeskrivningen, som i programmet åtföljs av mycket detaljerade och precisa kommentar-, stoff- och metoanvisningar, innehåller många komponenter och kan svårligen struktureras kring i svenska sammanhang vanliga pedagogiska begrepp som kunskap-fostran, individ-samhälle eller anpassning-förändring. Det bästa begreppspar jag kan generalisera de sovjetiska formuleringarna kring är oförsonlighet mot andra ideologiska system contra kärlek till och vilja till uppoffring för det socialistiska fosterlandet. En vetenskapligt grundad historieundervisning har till uppgift att ge eleverna åskådningmaterial till detta karaktärsdanande dubbla förhållningssätt. Ytterligare övertygelse om samhällets grundläggande dualism i gott och ont, i förtryckta och förtryckare, ger den historiska materialismens konfliktperspektiv. På så sätt får varje period i historien sin samhällliga betydelse i historieundervisningen. Såväl det forntida Egypten som 1800-talets Ryssland kan ge eleven "en sant vetenskaplig och hel förståelse av den historiska processen som en lagbunden framåtskridande rörelse från en samhällsformation till en annan, ända till kommunismens seger"²³ Konfliktperspektivet är inte evigt. Den revolutionära processtanken, som manar till kamp och oförsonlighet mot förtrycket, blir i det egna samhället evolutionär och kommer då att tjäna samma syfte av stabilitet, "ideal självförståelse" och legitimitet som sekelskiftets klassiska historieundervisning.

När jag nu från en svensk historieläraryrhorisont vill problematisera dessa mål, skall jag undvika att diskutera den ofta återkommande frågan om den skapande människans roll i en samhällsutveckling som anses som mer eller mindre förutbestämd. Frågan är annars angelägen så tillvida att 1980 års svenska läroplan för grundskolan fått en tydlig aktivistisk inriktning, där de samhällsorienterade ämnena skall möjliggöra för eleverna att "skaffa sig tilltro till sin förmåga att påverka och förbättra sina egna och andras levnadsförhållanden"²⁴

I stället skall jag låna min utgångspunkt från den svenske statsvetaren och samhällsdebattören Herbert Tingsten, som 1969 skrev en uppmärksam och kritisk uppgörelse med hundra års skolpropaganda under titeln "Gud och Fosterlandet". Det område han främst riktar sin uppmärksamhet mot är de former

som nationalismen tagit i några valda länders, dock inte Rysslands/Sovjetunionens, undervisning. Han skiljer mellan statsnationalism, en mera kulturbetingad folknationalism och kallelse- eller övernationalism, vars huvudtanke är att "det egna folket har en mission i världen, personifierar en idé eller en samling av idéer och går såsom missionär och idégivare i spetsen för mänskligheten".²⁵ Min bedömning är att samtliga tre begrepp äger tillämpning på den sovjetiska historieundervisningen såsom jag kortfattat skisserat den. Det bör dock påpekas att den sovjetiska historieundervisningsteorin sannolikt inte drar dylika skiljelinjer. Bl a historiepedagogen Zinovjev talar 1955 om "en patriotism av en ny och högre kvalitet", i vilken han inbegriper kärlek till hembygden, folket, det egna språket och den egna kulturen, medborgerliga plikter, tillgivenhet mot det socialistiska fosterlandet, hat mot dess fiender, broderlig vänskap till arbetare i alla länder och till kämpar mot förtrycket i alla tider samt slutligen en känsla av "ära över att få tillhöra ett mäktigt folk, som har givit mänskligheten Lenin och Stalin, skapat det kommunistiska partiet under vars ledning arbetarmassorna har tagit världsomspännande historiska segrar".²⁶ I senare framställningar har naturligtvis Stalins namn plockats bort, och man kan också märka en mjukare internationell linje som ibland betecknas som "socialistisk patriotism". Trots att man från sovjetiskt håll betonar helheten tror jag dock det är möjligt att i den konkreta utformningen av detta idékomplex framhäva vissa aspekter mer än andra och sålunda framkalla eller förstärka önskvärda attityder hos eleverna.

Tingsten utgår i sin analys från statsnationalismens samhällsbevarande funktioner:

"Det gäller att upprätthålla och stärka lojaliteten mot det bestående, att framkalla lydnad mot lagen och befallningar, att förmå medborgarna till samverkan utan svårare konflikter, att i sista hand säkra enighet, mod och disciplin vid aktioner mot yttre fiender."²⁷

Den statsnationalistiska tankegången utvecklades genom Stalins aktiva deltagande i utformandet av den fosterländska /grazjdanskaja/ historieundervisningen och har "det stora fosterländska kriget" som bakgrund. Också "socialism i ett land"-doktrinen gjorde säkert 20-talets pedagogiskt motiverade satsning på medborgar- och samhällsorientering med få och allmänna historiska perspektiv olämplig.

"Det nya samhälle, som blev följden av industrialisering och kollektivisering, och som i högre och högre grad tog del av det internationella diplomatiska livet, behövde legitimera sig med hjälp av det förflutna",²⁸

kommenterar dansken Erik Stahl den förändring från internationalism till nationalism som ägde rum i den sovjetiska historieundervisningen med början 1934.²⁹ Också inom historievetenskapen representerar avståndstagandet från

den s k Pokrovskijs skola till förmån för en nationell kraftsamling samma perspektivförändring.³⁰ Den internationalistiska ideologin blev nationalistisk historia.³¹

Det tydligaste exemplet på den statsnationalistiska idéns genomslag i sovjetisk historieundervisning torde vara skildringen av det stora fosterländska kriget och andra världskriget, som i 1977 års program utgör ett tema på 20 timmar i tionde klassen. Kriget i Sovjetunionen ägnas tretton och andra världskriget som helhet sju timmar. Kriget får också tio timmar i fjärde årskursens episodiska berättelser ur fosterlandets historia. Framställningssättet kan antydast genom några av historieprogrammets rubriker:

”Lömskt angrepp på Sovjetunionen — Det stora fosterländska kriget, ett rättmätigt krig för hela folket för friheten och socialismens självständighet i fosterlandet, för socialismen — Den sovjet-tyska fronten som den huvudsakliga fronten i striden mot den fascistiska aggressionen — det sovjetiska folkes mobiliseringsstyrka — slakten och det hjältemodiga försvaret — sovjetmänniskornas oegennyttiga arbete på hemmafronten — de sovjetiska kvinnornas och ungdomens roll för att skapa villkor för fiendens nederlag — sovjetfolkets heroism, ett grundläggande tema i litteraturen och konsten — Sovjetunionens avgörande roll i befrielsen . . .”³²

Den åskådligt berättande och dramatiskt effektfulla framställningen med starkt värderande inslag påminner om en äldre svensk historieundervisning men saknar varje likhet med nutidens analyserande och värderingsfattiga svenska läroboksskildringar och de allmänna formuleringar som läroplaner i Sverige innehåller. Man kan också i de två ländernas läroböcker hitta rena motsägelser i sakförhållanden vad beträffar andra världskriget, t ex när det gäller bakgrunden till finska vinterkriget.³³

Under rubriken ”Källorna till och den världsomspännande betydelsen av Sovjetunionens seger i det stora fosterländska kriget” kan man också spåra uttryck för vad Tingsten formulerat som folk- och övernationalism:

”Socialismens ekonomiska, politiska och ideologiska överlägsenhet — det sovjetiska folkets exempellösa hjältemod — de sovjetiska väpnade styrkornas kraft — enheten mellan front och hemmafront — sovjetisk patriotism och proletär internationalism — de olika sovjetfolkens vänskap och broderskap — Kommunistpartiet, lett av Centralkommittén, inspiratör och organisatör till segern i det stora fosterländska kriget — krigets framstående fältherrar — ungdomens strids- och arbetsbragder — den världsomfattande historiska betydelsen av Sovjetunionens segrar — vårt gränsområde och våra heroiska landsmän under krigsåren.”³⁴

Krig är fred, lyder en av parollerna i George Orwells berömda framtidsroman 1984. Ett yttre hot måste mötas med inre enighet och sammanhållning. Historieundervisningen var och är ett effektivt medium att ingjuta fosterlandskärlek i ungdomen. I femtio år har patriotismen framstått som ett av den sovjetiska historieundervisningens huvudmål. Jag ser i detta en uppenbar konflikt mellan en

stråvan att socialisera eleverna till goda sovjetpatrioter och hänsyn till å ena sidan nationella minoriteter med en egen kultur och å andra sidan till den övriga mänskligheit som inte kan inordnas under beteckningen "kommunistiska bröder". En framträdande aspekt av den nutida sovjetiska kallelsenationalismen är betoningen av landets kraftfulla fredssträvanden. Jag kan inte inse hur någon form av fredsvilja över huvudtaget kan harmoniera med en så konfliktfylld definition av nationalismbegreppet som den sovjetiska historieundervisningens. Visserligen har man i den sovjetiska skolan vidtagit åtgärder för att ge icke-ryska elever tillfälle att studera sin egen republiks historia som en integrerad del av fosterlandets historia för att "göra det möjligt att visa sekelgamla band mellan folken i vårt land och för att vidga ungdomens internationalistiska utbildning"³⁵, men icke desto mindre dominerar det ryska perspektivet helt historiekurserna. Och för elever med ryskt ursprung finns få möjligheter att skaffa kunskaper om icke-ryska unionsrepublikers historia och därmed förståelse och respekt för de andra folkens egenart.³⁶ Nicholas Hans hävdar i "The Russian tradition of Education" att sovjetkolans tendens till "russificering" är ett tydligt arv från tsartidens storryska skolpolitik.³⁷

Också förhållandet till länder i den s k kapitalistiska världen är fyllt av motsättningar. I den historiematerialistiska världsåskådning, som elever fr a skall ta del av i historie- och samhällsundervisning /obsjtjstvovedenie/, råder ett uttalat konfliktperspektiv. Det historiska stoffet skall inpränta hat och aggressivitet mot vad som beskrivs som exploatering och förtryck. Samtidigt skall det knyta starka band med de tämligen vagt definierade exploaterade proletärerna i den övriga världen. Slutligen skall det lära eleverna att Sovjetunionen har nått ett högre utvecklingsstadium än den ideologiska fienden.³⁸ Herbert Tingsten sammanfattar:

"Nationalismen-patriotismen har alltså gemenligen två sidor: kärlek eller åtminstone uppskattning av det egna, aggressivitet, hat, förakt eller åtminstone en mild missaktning mot det främmande. Den är en överlägsenhetskänsla, som ger både tillförsikt och gott samvete vid konflikter."³⁹

Den västeuropeiska historieundervisningen genomgick under 1960-talet en period av självrannsakan och förändring. De eviga kristna och nationella värden som dittills utgjort en stabil grund för historieundervisningens målsättningar var inte längre självklara. Också i den vetenskapliga världen sattes den positivistiska vetenskapssynen med dess anspråk på värdefrihet under allt hårdare debatt. Den nya historieundervisningsteori, som blev en naturlig följd av splittningen i värdesystemet, menade att eleverna huvudsakligen skulle tränas formellt i kritiskt tänkande, problemlösning och samarbete för att få instrument för sitt eget kunskapssökande i enlighet med subjektiva behov och intressen.⁴⁰ Det historiska stoffet blev i ett sådant sammanhang av underordnad betydelse, och det blev allt vanligare att ifrågasätta historieämnets existens. I Sverige fick argumentationen ytterligare förstärkning genom tillkomsten av ett speciellt

samhällskunskapsämne.

1969 års läroplan, den andra för en sammanhållen grundskola, var synnerligen allmänt och "poetiskt" formulerad och gav en betydande frihet åt individuella tolkningar. Vad som var historieundervisningens mål och vad som var rekommendationer om stoffval och arbetssätt är svårt att utläsa. Den formella träningen poängteras: "Arbetet bör inriktas på att bibringa eleverna sådana färdigheter, att de kan självständigt förvärva kunskaper."⁴¹ Att varje tid bör bedömas utifrån dess egna förutsättningar samt att eleverna får en allsidig bild av "det liv, som gångna generationer levat och om det arv, som de efterlämnat", rubriceras också som historieundervisningens mål, men som jag ser det är formuleringarna snarare att betrakta som metod- och stoffhänvisningar. Ett mål kräver perspektiv mot nu- och framtid. 1969 års mål innehåller även en sådan anvisning; historieundervisningen skall hjälpa eleverna att förstå nuet. Orsaken till dessa vaga och oklara målbeskrivningar är svårförklarlig. Kanske är själva målet med ett pluralistiskt lands historieundervisning att överlämna det åt subjektiva avgöranden, endast inramat av övergripande mål och riktlinjer som aktning för människovärdet, samverkan och solidaritet? Eller de anonyma läroplansförfattarna kanske ansåg att det inte fanns någon uppgift som historieundervisningen i särskilt hög grad var lämpad för? Klart står väl att målavsnittet inte avslöjar någon djupare tilltro till historieämnets samhälleliga eller individinriktade möjligheter.

Emigrationen till Sverige var stor under 1950- och 60-talet, och för många invandrare från t ex Sydösteuropa var det svårt att assimileras och integreras i det svenska samhället. Vissa skolor i vissa delar av landet fick ett stort inslag av invandrarelever. För dessa blev säkert läroplanens kommentar om hembygdens historia, som naturligt skulle anknytas till den svenska historien, en smärtsam upplevelse med svåra identitetsproblem som följd. Här menar jag att historieundervisningen på ett naturligt sätt kunnat göra en viktig insats för att reducera anpassningsproblemen. Konflikter och samförståndssträvanden nämns ofta i läroplanens stoffkommentar och skall "diskuteras" av elever och lärare men lämnas utan vidare konkretisering.

I stort har den svenska historieundervisningens traditionellt nationella perspektiv ersatts av ett internationellt dito: "Det är emellertid naturligt att den allmänhistoriska utvecklingen bereds större utrymme i undervisningen än förhållandena i vårt eget land."⁴² Varför det är naturligt utsägs däremot inte. Överlag framgår inte några tydliga ledande principer enligt vilka historieundervisningen skall motiveras.

Under de senaste åren har dock en historiedidaktisk forskning funnit det angeläget att besvara denna fråga om undervisningens mål och uppgifter. Med rötter i den kritiska teorin och Frankfurterskolan har didaktiker i särskilt Västtyskland lyft fram historieundervisningens emancipatoriska potential. Paulo Freires pedagogik har verkat i samma riktning, mot medvetandegörande och frigörelse. Dansken Vagn-Oluf Nielsen har pekat på den större medvetenhet

och samhällskritiska anda som följt med välfärdssamhällets problem och som inte abstrakt färdighetsträning har varit någon lösning på.⁴³ Den senaste svenska läroplanen för grundskolan, som togs i bruk 1980, är uppenbart inspirerad av de nya tankegångarna när den menar att eleverna med hjälp av de samhällsorienterande ämnena skall skaffa sig "tilltro till sin förmåga att påverka och förändra sina egna och andras levnadsförhållanden". Den för historieundervisningen speciellt avsedda målformuleringen lyder:

"Undervisningen skall hjälpa eleverna att sätta in sig själva i allt större sammanhang i tid och rum. De skall få möjlighet att uppleva att deras eget liv har rötter i tidigare generationer. Studierna bör leda till insikt om att såväl materiella villkor som idéer och föreställningar påverkat utformningen av människors liv. Eleverna bör vidare göras medvetna om att det varit och är möjligt att ändra rådande förhållanden. De skall lära sig att varje tid har sina särdrag och att dess människor bör bedömas utifrån de förutsättningar som då rådde. Eleverna skall stifta bekantskap med olika sätt att se på den historiska utvecklingen. Undervisningen skall leda till att eleverna får kunskaper om sådana skeenden och företeelser som bidragit till att skapa de förhållanden som råder i dag. Genom att analysera rådande förhållanden ur ett historiskt perspektiv bör eleverna bli medvetna om att framtiden är beroende av handlingar och beslut i gårdagens och dagens samhälle. Studierna skall belysa både social, kulturell, rättslig, vetenskaplig, ekonomisk, teknisk och politisk utveckling."⁴⁴

I jämförelse med tidigare läroplaner uttrycker citatet ovan enligt min uppfattning en mera kvalificerad syn på historieundervisningens målsättningar. Ansatserna mot historieteoretisk medvetenhet hos eleverna och betoningen på förändring och handlingsberedskap som en funktion av historiska kunskaper innebär ett radikalt nytänkande i svenskt historieundervisningssammanhang. Vilket genomslag de nya riktlinjerna kommer att få i läroböcker och undervisning är ännu för tidigt att sia om. Det återstår både teoretiskt och mera stoffmässigt arbete för att realisera de nya idéerna, vilket kräver uppmärksamhet inte i första hand från pedagoger utan från historiker. Hur bör man t ex för eleverna beskriva de samhälleliga ramar inom vilka människans möjligheter att ändra rådande förhållanden finns? Vilken är den historiska transfereffekten, dvs kan kunskaper om människans handlingsmöjligheter i det förflutna ge elever konkreta råd om nutida förändringsmöjligheter eller mera en allmän inspiration att rådande förhållanden kan förändras? Kan framhävandet av individens handlingsmöjligheter komma att stå i motsättning till övergripande läroplansmål som samförstånd och fredssträvanden?

Till sist skulle jag vilja påminna om en begreppsdistinktion i det ryska språket som Kristian Gerner gjort mig uppmärksam på: "istina" innebär en objektiv och oföränderlig sanning, medan "pravda" snarare betyder en socialt accepterad och därmed föränderlig sanning.⁴⁵ Finns det plats också för "istina" i våra historieundervisningar? Lars-Erik Blomqvist har följt litteraturdebatten i Sov-

jetunionen under de senaste decennierna och har därigenom urskilt två konkurrerande debattlinjer i diskussionen om den socialistiska realismens funktion i det poststalinistiska samhället. Jag tycker att dessa debattlinjer sammanfattar väsentliga delar av min uppsats, i det han beskriver konfrontationen mellan vetenskapens "lilla sanning", vars representanter vill skildra den absoluta sanningen, även om den skulle vara obehaglig, och den "stora sanningen", vars politiska förespråkare hävdar

"att man inför urvalet av fakta först måste se till långtidsperspektivet, till de strategiska målen. Vilken värld vill vi överlämna till våra efterkommande? En värld av ständiga misslyckanden, en värld befolkad av mutkolvar och halva människor, en värld som inte kan hållas fram som exempel för uppväxande generationer?"⁴⁶

Argumentationen bär tydliga spår av uppgörelsen med stalintiden efter Chrus-tjevs hemliga tal 1956, men kan också illustrera en mera tidlös utbildningsproblematik som inte är begränsad till Sovjetunionen.

NOTER

1. A. Loit, "Syntes i historievetenskapen" i Behre/Odén, *Historievetenskap och historiedidaktik*, Lund 1982, sid 127. Det bör påpekas, att Loit i sin uppsats pläderar för en bred och syntetisk vetenskapsuppfattning.
2. *Kommunist* nr 3/84, sid 46.
3. O. Palme, "Skolan — en spjutspets mot framtiden" i Hildebrand, *Skola för demokrati*, Stockholm 1969.
4. G. Andolf, *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820—1965*, Malmö 1972, sid 1.
5. Ö. Torell, *Litteraturen som karaktärsdanare*, Uppsala 1979, sid 14.
6. G. Palm, *Indoktrineringen i Sverige*, Stockholm 1969, sid 6.
7. G. Richardson, *Kulturkamp och klasskamp*, Göteborg 1963.
8. G. Connell-Smith/H. Lloyd, *The relevance of history*, London 1972.
9. S. Sørdring Jensen, *Historieundervisningsteori*, Köpenhamn 1978, sid 70. Jensen har lånat sin teoretiska modell från den tyske pedagogen W. Klafki och applicerat den på historieundervisningen.
10. *Undervisningsplan för rikets folkskolor*, Stockholm 1919, sid 100 ff.
11. Jensen, a a, sid 67.
12. O. Johnsson, *Nya tidens historia*, 3, Stockholm 1921, sid 97 f.
13. J. R. Pallin/G. Jacobson, *Lärobok i den nya tidens historia*, Stockholm 1925, sid 261.
14. A. Hagnell/G. Olander, *Allmän historia*, Gävle 1946, sid 183, 186.
15. Se t ex S. Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921—34*, Cambridge 1979, sid 249 f.
16. H. Andersson, *Kampen om det förflutna. Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843—1917*, Åbo 1979, sid 161 ff.
17. M. I. Demkov, *Natjalnaja narodnaja sjkola*, Moskva 1916, sid 261.
18. N. Kareev, *O Prepodavanii istorii v srednej sjkole*, St Petersburg 1900, sid 28.
19. Nutida sovjetiska kritiker av det tsaristiska utbildningssystemet lägger stor vikt vid denna utveckling, då koncentrationen på fortiden skall uppfattas som ett försök att avleda elevernas uppmärksamhet från samtida samhällsliga problem, från "de revolutionära idéernas inflytande" (Suknevitj, *Metodika formirovanija istoritjeskich predstavlenij i ponjatij u utjasjtichsja-iv klassov*, Moskva 1968, sid 15). Man kan tillägga att också mängden av fakta bör ha haft en "bedövande" effekt, ett förhållande som i högsta grad också bör gälla den nutida sovjetiska historieundervisningen. Se också det sovjetiska standardverket L. P. Busjtjik, *Otjerk razvitija sjkolnogo istoritjeskogo obrazovanija v SSSR*, Moskva 1961, som naturligtvis kraftigt betonar den klassiska ryska historieundervisningens samhällsbevarande funktion.

20. H. Andersson, a a, sid 164.
21. En koncentrerad och lättillgänglig redogörelse för detta förhållande mellan historieskrivning och samhällsförändring ger N-E Rosenfeldt i *Kapitalismens Genesis*, Köpenhamn 1971, sid 11—24. En mycket grundlig och initierad sådan är K. Shtepa, *Russian Historians and the Soviet State*, New Brunswick 1962.
22. *Programmy vosmiletnej i srednej sjkoly, istorija*, Moskva 1977, sid 3.
23. a a, sid 4.
24. *Läroplan för grundskolan*, Stockholm 1980, sid 119 f.
25. H. Tingsten, *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm 1969, sid 106.
26. M. A. Zinovjev, *Otjerki metodiki prepodavanija istorii*, Moskva 1955, sid 71 f.
27. Tingsten, a a, sid 103.
28. E. Stahl, *Srednjaja sjkola — 10-årsskolen i Sovjetunionen, en utdfordring til Vestens uddannelsessystemer*, Köpenhamn 1973, sid 141.
29. Stalins dekret *O prepodavanii grazjdanskoj istorii v sjkolach SSSR* (Om undervisning i fosterlandets historia i Sovjetunionens skolor) den 16 maj 1934 kom att utgöra korrektiv och rättensnöre inte bara för historieundervisningen utan även för forskningen och kulturlivet över huvud.
30. Om Pokrovskijs ”skola” och dess öde, se J. Barber, *Soviet Historians in Crisis 1928—1932*. Ett intressant faktum är, att den uppburne historikern Pokrovskij under 20-talet var den i Narkomproslodningen som framgångsrikt propagerat mot historieundervisning i sovjetiskolan, medan folkkommissarie Lunatjarskij och pedagogen Krupskaja gjort sig till tolkar för en mera traditionell historieundervisning, ett ganska ovanligt förhållande.
31. I sovjetisk terminologi råder stor skillnad mellan begreppen ”nationalism” och ”patriotism”. Det sistnämnda är ett syntetiskt begrepp av en högre kvalitativ form, medan ”nationalism” kan ha starkt negativa konnotationer med chauvinistiska övertoner. Begreppen belyses bl a i I.E. Kravtsev, *Proletarskij internatsionalizm, otetjestvo i patriotizm*, Kiev 1965, sid 159 ff.
32. *Programmy . . .*, sid 88 ff.
33. En intressant jämförelse mellan öst och väst i tolkningen av Stalin-Hitlerpakten, finska vinterkriget och Warszawaupproret ger G. Lyons, *The Russian Version of the second World War*, London 1976.
34. *Programmy . . .*, sid 90.
35. A. G. Koloskov, ”Teaching History in the Soviet Secondary General Education School”, i den engelska tidskriften *Teaching History*, okt. 1983, sid 13.
36. En detaljerad skildring av hur olika republikers historieskrivning med ord och handling bekrämps av ledande sovjetideologer och -historiker ger L. Tillett, *The Great Friendship. Soviet Historians on the Non-Russian Nationalities*, Chapel Hill 1969.
37. N. Hans, *The Russian Tradition in Education*, London 1963, sid 179 ff.
38. Att denna eskatologiska historieskrivning med tydliga missionsinslag har rötter i en gammal rysk historieskrivning framhåller W. Medlin i Bereday/Pennar, *The Politics of Soviet Education*, New York 1960, sid 101 f.
39. Tingsten, a a, sid 104.
40. Längst har denna utveckling kanske drivits i England i History 13—16. Se t ex Rogers, *The New History — Theory into Practice*, London 1979 (The Historical Association, nr 44).

41. *Läroplan för grundskolan*, Stockholm 1969, sid 184.
42. *Läroplan för grundskolan. Supplement orienteringsämnen högstadiet*, Stockholm 1969, sid 18.
43. V. O. Nielsen, "Da faghæftet for historie blev til", i *Historie og undervisning*, Köpenhamn 1981, sid 132 ff.
44. *Läroplan för grundskolan*, Stockholm 1980, s 120.
45. K. Gerner, "En annan sida av medeltiden: Den sovjetiska" i *Scandia* 1979:1, sid 10 ff.
46. L-E. Blomqvist, *Sovjet blickar bakåt*, Helsingfors 1972, sid 12.