

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS FAKULTĀTE

ELITA STIKUTE

**LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKA:  
VĒSTURISKĀ PIEREDZE**

PROMOCIJAS DARBS

PEDAGOĢIJAS DOKTORA ZINĀTNISKĀ GRĀDA IEGŪŠANAI  
APAKŠNOZARE: VISPĀRĪGĀ PEDAGOĢIJA (PEDAGOĢIJAS VĒSTURE)

DARBA ZINĀTNISKĀ VADĪTĀJA

Dr.paed., prof. D. Ausekle

RĪGA

2010

# SATURS

<b>PROMOCIJAS DARBĀ IZMANTOTIE SAĪSINĀJUMI</b> .....	4
<b>IEVADS</b> .....	5
<b>1. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS PRIEKŠVĒSTURE</b> .....	19
<b>2. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS PAMATLICĒJI UN VIŅU TEORĒTISKĀS ATZIŅAS PAR LITERATŪRAS MĀCĪŠANU</b> .....	34
2.1. K. Dēķena uzskati par literatūras mācīšanu .....	36
2.2. V. Ramāna idejas par literatūras mācīšanas metodiku .....	39
2.3. Kultūrfilozofa A. Dauges uzskati par literatūras mācīšanu .....	41
<b>3. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS TEORĒTISKO PAMATU IZSTRĀDE 20.GADSIMTA 20.-30.GADOS</b> .....	44
3.1. Literatūra kā mākslas priekšmets un literāru daiļdarbu apguves jautājumu problemātika .....	45
3.2. Mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrāde .....	52
3.3. Literatūras stundu plānošana un mācību metožu izvēles pamatojums .....	61
3.4. Uzskates līdzekļu un ilustratīvā materiāla nozīme literatūras stundās .....	76
3.5. Dažādu literatūras žanru apguves specifikas raksturojums .....	80
3.6. Domrakstu metodikas pamatu izstrāde.....	96
<b>4. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS VĒSTURE (1940 - 1991)</b> .....	105
4.1. Latviešu literatūras didaktikas paradigmas maiņa 20.gadsimta 40.gadu sākumā .....	105
4.2. Latviešu literatūras didaktikas I posms (1944-1954) .....	118
4.3. Latviešu literatūras didaktikas II posms (1955-1964) .....	125
4.4. Latviešu literatūras didaktikas III posms (1965-1977) .....	142
4.5. Latviešu literatūras didaktikas IV posms (1978-1991) .....	149

<b>5. LATVIEŠU LITERATŪRAS SKOLOTĀJS UN VIŅA ĪPAŠĀ MISIJA</b>	165
<b>6. IEVĒROJAMĀKO METODIĶU IEGULDĪJUMS LITERATŪRAS DIDAKTIKAS ATTĪSTĪBĀ</b>	172
6.1. Mirdzas Gailes devums literatūras didaktikas attīstībā	175
6.2. Helgas Grases daudzpusīgā darbība literatūras didaktikas teorētiskās domas attīstībā	186
6.3. Ērikas Zimules atziņas par literatūras nozīmi nacionālās identitātes apziņas veidošanā	207
6.4. Jānis Rudzītis - problēmmācību idejas ieviesējs literatūras didaktikā	210
<b>7. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTISKAIS MANTOJUMS MŪSDIENU SKOLĀ</b>	220
<b>NOBEIGUMS</b>	235
<b>AVOTU UN LITERATŪRAS SARAKSTS</b>	237
<b>ANOTĀCIJA</b>	257
<b>ANNOTATION</b>	258

## Promocijas darbā izmantotie saīsinājumi

- CK - Centrālā komiteja
- IMM - Izglītības ministrijas Mēnešraksts
- ITK - Izglītības tautas komisariāts
- ISEC - Izglītības satura un eksaminācijas centrs
- Latvijas KP CK - Latvija Komunistiskās Partijas Centrālā Komiteja
- Latvijas PSR - Latvijas Padomju Sociālistiskā Republika
- LIZDA - Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība
- LLV - latviešu literatūras vēsture
- LK/b/p - Latvijas Komunistiskā (boļševiku) partija
- LMP - Literatūras mācību programma
- LPSR - Latvijas Padomju Sociālistiskā Republika
- LRB - Enciklopēdija „Latviešu rakstniecība biogrāfijās” (1992)
- LUA - Latvijas Universitātes arhīvs
- LVA - Latvijas Valsts arhīvs
- LVLSA - Latviešu valodas un literatūras skolotāju asociācija
- LVVA - Latvijas Valsts vēstures arhīvs
- KPFSR - Krievijas Padomju Sociālistiskā Federatīvā Republika
- NFS - Новейший философский словарь. Сост. А.А.Грицанов. Минск:-Изд. В.М.Скачун,1998.-896 с.
- TIN - Tautas izglītības nodaļa jeb Skolu pārvalde
- PDL - „Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.g.līdz mūsu dienām” (1998)
- PPIC - Pieaugušo pedagoģiskās izglītības centrs
- PSKP - Padomju Savienības Komunistiskā partija
- PSRS - Padomju Sociālistisko Republiku Savienība
- PZPI - Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūts
- RSKCI Rīgas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts
- SZPI - Skolu zinātniskās pētniecības institūts
- VAPP - Valsts apgādniecība un poligrāfisko uzņēmumu pārvalde
- VISC - Valsts izglītības satura centrs
- VK(b)P - Vissavienības Komunistiskā (boļševiku) partija
- ZA - Zinātņu akadēmija
- ZPI - Zinātniski pētnieciskais institūts

## IEVADS

20. gadsimta beigas un 21. gadsimta sākums Latvijas vēsturē ir nozīmīgu pārmaiņu laiks ne tikai sociālpolitiskajā un ekonomiskajā sfērā, bet arī izglītības sistēmā. Tas ir laiks, kad arvien vairāk izskan prasība pēc paradigmu maiņas un jauniem akcentiem skolas mācību un audzināšanas darbā, kad mainās skolotāja loma mācību procesā, proti, no zināšanu nesēja skolotājs kļūst par konsultantu, palīgu, domubiedru, sadarbības partneri, kad mācību procesā noteicošā ir skolēna darbība, kurā skolotājs palīdz gūt viņam personiski nozīmīgus sasniegumus mācību priekšmetā.

Pagājušā gadsimta beigas ir mācību laiks gan izglītības sistēmas vadītājiem, gan pedagogiem, gan augstskolu docētājiem - dažādu projektu un kursu ietvaros tiek apgūta ārvalstu pieredze, pārņemtas daudzas idejas, tai pašā laikā nepietiekami aktualizējot savu vēsturisko mantojumu. Tāpēc, izvēloties promocijas darba tematu, autorei būtiska šķita atziņa par pagātnē uzkrātā mantojuma apzināšanas un izvērtēšanas nepieciešamību.

Latviešu literatūras didaktikai ir vairāk nekā gadsimtu senas tradīcijas, tās pirmsākumi meklējami jau 19. gadsimtā, kad jaunlatvieši (J. Alunāns, K. Valdemārs, A. Kronvalds) un pirmā tautiskā atmodas laikmeta darbinieki (Auseklis, brāļi Kaudzītes u.c.) izsaka vērā ņemamas atziņas, kas nav zaudējušas aktualitāti. 19.gadsimta beigās, 20.gadsimta sākumā A. Laimiņš, V. Plūdons, J. Akuraters, K. Skalbe, Rainis u.c. nonāk līdz vispārinātām teorētiskām atziņām, kas veido turpmāko literatūras mācīšanas metodikas pamatu. Nozīmīgs ir Latvijas brīvvalsts laiks, kad pedagoģijas zinātnieki (K. Kārklīšs, L. Bērziņš, O. Svenne, V. Ziemeļis u.c.) un metodiķi (K. Dēķens, V. Ramāns, E. Aistars u.c.) izveido literatūras didaktikas teorētiskos pamatus. Literatūras apguves izpēte un didaktiskā doma, kaut arī ideoloģiski spēcīgi marķēta, vēršas plašumā padomju periodā un gūst atspoguļojumu vairāku zinātnieku un metodiķu dzīvesdarbībā (E. Andersone, H. Grase, M. Gaile, V. Niedra, R. Kārklis u.c.). Novatoriskas idejas izklāstītas Atmodas laika (D. Ausekle, G. Bībers, M. Birzniece, D. Lūse, J. Rudzītis u.c.) pedagoģijas zinātnieku atziņās un jaunākajās publikācijās (Ē. Zimule, J. Rudzītis u.c.).

Vēsturnieks Paulis Lazda (Lazda 2001), vērtējot vēsturiskās atmiņas lomu tautas un valsts attīstībā, atzīst, ka cilvēks bez vēstures saprašanas ir kā bērns, kas, izšķirstot ģimenes fotoalbumu, tur nepazīst nevienu no saviem vecvecākiem, tēvočiem, krustmātēm, attālākiem radiem un senčiem. Taču viņš var taujāt, pētīt un saprast, un tā kļūst piederīgs savai tautai, ģimenei, radu pulkam. Pagātnes izzināšana sekmē

sabiedrības normu, noteikumu savstarpējo attiecību izpratni, jo tā sakņojas pagātnes pieredzē, atmiņās, vēsturē. Īstenojot mūsdienu literatūras didaktikai izvirzīto mērķi-sekmēt skolēna emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, veidot izpratni par literatūras daudzveidību un rosināt vēlmi patstāvīgi izzināt latviešu folkloras un literatūras mantojumu-, nepieciešams ielūkoties pagātnē. Tikai izzinot un kritiski izvērtējot iepriekšējo paaudžu pieredzē balstīto teorētisko mantojumu, varam nodrošināt latviešu literatūras didaktikas atziņu pārmantojamību mūsdienu mācību procesa organizēšanā.

Laikā, kad ir atjaunota Latvijas valsts, tiek veidota demokrātiska sabiedrība un meklēti jauni ceļi uz kvalitatīvu un laikmetīgu, pasaulē konkurētspējīgu izglītību, iepriekšējos gadsimtos uzkrātā pieredze iegūst citus akcentus un vērtējumu. Mūsdienu daudz kultūru sabiedrībā, kurā valda diezgan spēcīga globalizācijas tendence, īpaši nozīmīgs kļūst izglītības satura nacionālais komponents, jo katrai tautai ļoti svarīgi saglabāt savu individuāli unikālo potenciālu, kas, balstīts rūpīgi koptajā tradīciju bagātībā un savā nacionālajā kultūrā (Delors 1998), sekmē to vērtību saglabāšanu un tālāk nodošanu, kas ir latviešu tautas dzīves ziņas pamatā un ir nepieciešams gan latviskās identitātes, gan vispārcilvēcisko vērtību saglabāšanai un internalizācijai (uzņemšanai sevī). Atziņu par literatūras kā mākslas priekšmeta lomu skolēna personisko, nacionālo, vispārcilvēcisko augstāko garīgo vērtību pārdzīvošanā un nostiprināšanā savā vērtīborientācijā pamatoti izklāstījusi pedagoģijas un filoloģijas zinātniece, metodiķe Ē. Zimule pētījumā (1991., 1992.) „Izglītības satura nacionālais komponents (latviešu valoda un literatūra)”: „Latviešu tautas izdzīvošanas un atplaukuma interesēs tāpēc ir svarīgi sekmēt skolēnu ieaugšanu nacionālajā kultūrā, vienlaikus izkopjot viņu toleranci un labestīgu atvērtību pret cittautu kultūru un pret kultūru mijiedarbi, kas mūsu dienās strauji vēršas plašumā.” (Freidenfelds, Zimule 1996)

Latviešu literatūras didaktikas attīstībā nav daudz pētījumu. Ir atsevišķi raksti, publikācijas par tās attīstības tendencēm, piemēram, metodiķe M. Gaile (Gaile 1968; 1969; 1973) pētījusi literatūras mācīšanas izveidi padomju Latvijā (1940-1967). Ē. Zimule izzinājusi literatūras kā mācībpriekšmeta satura galvenās attīstības tendences (1987). Pedagoga, latviešu valodas mācību metodikas, metodiskās domas vēstures speciālista O. Ņesterova pētījumā par latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas attīstību (1983) atklāta latviešu valodas un literatūras metodikas izveidošanās un attīstības vēsture no 17.gadsimta līdz 20.gadsimta 70.gadiem un 80.gadu sākumam. Zinātniece D. Lūse sniegusi ieskatu literatūras mācīšanas metodikā no 19.gadsimta

40.gadiem līdz 20.gadsimta 80.gadiem (Lūse 1991). B. Kaļķes promocijas darbā „Skolotāji-rakstnieki pedagoģijas teorijai un praksei Latvijā no 1900. līdz 1940.gadam” (2002) ieskicētas literatūras metodikas attīstības tendences skolotāju rakstnieku darbībā.

Tāpēc secināms, ka Latvijas pedagoģiskās domas vēsturē ir pētīti daži literatūras didaktikas attīstības posmi un apzināts atsevišķu personību devums, bet vēl arvien nav vienota pētījuma, kurā literatūras didaktiskās domas attīstība būtu skatīta kā veselums tās vēsturiskajā attīstībā un kopsakarībās mūsdienīgā -21.gadsimta- skatījumā. Tādējādi gan augstskolas mācību saturā, gan pedagoģu praktiskajā darbībā ir vērojams fragmentārs skatījums atsevišķu problemātisku literatūras didaktikas jautājumu risināšanā. Iespējams, tieši tāpēc mūsdienās saskaramies ar tendenci nekritiski pārņemt citu valstu pieredzi, ko ne vienmēr iespējams sekmīgi ieviest mācību procesā, turklāt daudzas idejas, kas tiek postulētas kā jaunas, nezināmas, savā laikā jau dziļi un pamatīgi izstrādājuši latviešu literatūras metodiķi, ņemot vērā latviešu literatūras attīstības specifiku un vēsturisko kontekstu. Tāpēc, lai varētu izstrādāt mūsdienīgu latviešu literatūras didaktiku, harmoniski apvienojot tajā gan vēsturisko pieredzi, gan Latvijas un ārvalstu zinātnieku jaunākās atziņas, nepieciešams izvērtēt didaktisko materiālu, kas uzkrāts literatūras didaktikas priekšvēsturē, Latvijas Republikas laikā, kā arī padomju periodā un devis labus rezultātus mācību procesā, apzināt idejas, kas sekmīgi realizētas, sistematizēt tās un integrēt mūsdienu izglītības paradigmā.

Tāpat pētījuma **aktualitāti** nosaka nepieciešamība

- izziņāt bagāto pieredzi, kura uzkrāta pusotra gadsimta laikā literatūras didaktikas priekšvēsturē, Latvijas brīvvalsts laikā, kā arī padomju periodā, apzināt idejas, kas veiksmīgi realizētas, sekmējot skolēnu personības attīstību un pašpilnveides procesu, viņu emocionālo, radošo un intelektuālo spēju pilnveidi, un izvērtēt personību, t.i., literatūras didaktiķu, devumu pedagoģiskās domas attīstībā;
- sistēmiski apzināt, analizēt, izvērtēt gan publicētos, gan npublicētos arhīvu dokumentus un izstrādāt ieteikumus, lai tos radoši integrētu mūsdienu literatūras didaktikasursos augstskolā, skolotāju profesionālajā tālākizglītošanā, kā arī piedāvāt vienotu redzējumu par literatūras didaktikas attīstības kopsakarībām, lai tās varētu veiksmīgi integrēt literatūras didaktikā mūsdienās;
- izvērtēt, apkopot literatūras mācīšanas tradīcijas Latvijas brīvvalsts laikā, pieredzi padomju literatūras metodikā, lai izstrādātu mūsdienīgu, filoloģiski, pedagoģiski un psiholoģiski pamatotu didaktisku sistēmu.

Pašreizējā situācija rada apmulsumu skolotājos, kuri profesionālās, pedagoģiskās, didaktiskās identitātes meklējumos piedalās dažādos semināros un tālākizglītībasursos, bet nerod atbildi uz jautājumu, kāda īsti ir mūsdienīga latviešu literatūras didaktika. Situāciju ļoti precīzi raksturojusi profesore I. Žogla, atzīstot, ka nepieciešama didaktiski precīzi strukturēta un metodiski aprakstīta sistēma, kas sniegtu stabilu atbalstu skolotāja individuālajiem meklējumiem un eksperimentiem. Tā būtu iespēja sakārtot un izveidot savu mācību sistēmu atbilstīgi jaunākajām didaktikas teorijām, kā arī paša pieredzei un iecerēm. Šo darbību kopumu raksturo jēdziens „pedagoga didaktiskās kompetences pilnveide”, kad „skolotājs izprot mācību teoriju variativitāti un didaktisko modeļu daudzveidību, prot tos didaktiski pamatoti izvēlēties, mērķtiecīgi attīsta profesionālo kompetenci no iesācēja līdz meistara un eksperta līmenim” (Žogla 2001). Lai panāktu šādu profesionālo līmeni, latviešu valodas un literatūras skolotāju izglītības programmās svarīgi piedāvāt vispusīgu, kompleksu skatījumu uz literatūras didaktikas sistēmu, ko varam nodrošināt, apkopojot un izvērtējot literatūras didaktikā uzkrāto pieredzi un veidojot jaunu didaktisku sistēmu, kas sakņotos pagātnes vērtībās un akumulētu mūsdienu inovatīvos piedāvājumus. Pētījums, kurā vienas nozares ietvaros izsekots didaktiskās domas attīstības tendencēm no pirmsākumiem līdz mūsdienām, dos iespēju nozares speciālistiem ne tikai iepazīt latviešu literatūras didaktikas vēsturi, bet arī pašiem izstrādāt savus literatūras apguves modeļus, variējot, papildinot to atbilstīgi laikmeta prasībām.

Promocijas darba izstrādē radās problēma, kādus terminus izmantot: „literatūras mācīšanas metodika” vai „literatūras didaktika”. Pamatojoties uz LU profesores Žoglas atziņu par mācību priekšmetu didaktikas tuvināšanos vispārīgai didaktikai un to savstarpējo integrētību (Žogla 2001), promocijas darbā tiek lietots gan termins „literatūras didaktika”, kas iezīmē mūsdienīgu skatījumu, gan termins „literatūras mācīšanas metodika”, kas atbilst literatūras didaktikas priekšvēsturei, teorētisko pamatu izstrādes un padomju periodā lietotajiem terminiem. Arī pētītajos avotos un literatūrā tiek lietots termins „literatūras mācīšanas metodika”, tāpēc abi termini uzskatāmi par sinonīmiem. Pamatojoties uz zinātnieka un metodiķa K. Dēķena uzskatiem, ka „mācība, kā kāds atsevišķs priekšmets mācāms, ir priekšmeta metodika” (Dēķens 1919), uz metodiķu H. Grases, M. Gailis, V. Niedras literatūras metodikas priekšmeta definīciju (literatūras metodika māca, kā vispārējās didaktikas principus realizēt literatūras stundās), „Pedagoģijas terminu vārdnīcā” „metodikas” skaidrojumu (mācība par metodēm, pēta konkrētu mācību priekšmetu mācīšanas un mācīšanās likumības, balstoties uz mācību priekšmeta iekšējo loģiku, skolēnu vecumposma īpatnībām un



atbilstību sabiedrības vajadzībām. Atsevišķās valstīs metodiku sauc par priekšmetu didaktiku. Noteikta didaktiskā pieeja nosaka konkrētu metodiku. Mūsdienās mācību priekšmetu metodiku izstrādē notiek pārorientācija no mācību priekšmeta iekšējās loģikas uz personības attīstības pieeju), tiek formulēts „latviešu literatūras mācīšanas metodikas/didaktikas” jēdziens: mācība par to, kā palīdzēt skolēnam apgūt latviešu literatūru. Tā ir literatūras mācību principu, metožu un metodisko paņēmieni sistēma.

**Pētījuma metodoloģisko pamatu veido** filozofijas, pedagoģijas, psiholoģijas un vēstures zinātnē aprobētās objektīvās likumsakarības par pagātnes mantojuma izvērtējuma nepieciešamību tagadnes problēmu izpratnē un risināšanā, kā arī nākotnes iespēju noteikšanā; par personībām (ievērojamiem sava laika pedagoģijas, literatūrzinātnes un metodikas pētniekiem), kas sekmē literatūras didaktikas attīstību; par personības mērķi kā dzīvesdarbības virzītājspēku; par harmoniskas un vispusīgi attīstītas personības veidošanos; par radošas personības izpausmes individuālo stilu. Pētījuma pamatā ir kultūrvēsturiskā pieeja, kas nosaka latviešu literatūras didaktikas attīstības aplūkošanu saistībā ar attiecīgā laikmeta kultūru, vadošajām idejām, ideoloģiju.

**Pētījuma teorētisko pamatu veido** V. Dilteja, A. Bergsona dzīves filozofijas atziņas par līdzpārdzīvojumu, sapratni, intuīciju, vērtībām daiļdarba izpratnē; A. Maslova un K. Rodžersa pašaktualizācijas teorija; Ļ. Vigotska tuvākās attīstības zonas teorija, atziņas par estētisko audzināšanu un mākslas darba uztveri kā līdzradīšanu; A. Ļeontjeva, Z. Čehlovas izziņas darbības teorija; V. Asmusa atziņas par lasīšanu kā jaunradi un pretrunu pārvarēšanas nepieciešamību mākslas darba uztveres procesā; M. Mahmutova, I. Lenera, V. Okoņa, M. Skatkina, J. Rudzīša attīstošo problēmmācību teorijas; J.A.Komenska, E. Pētersona, I. Žoglas vispārīgās didaktikas teorijas; Dz. Albrehtas, A. Stara, V. Ūsiņa, A. Kopelovičas didaktikas atziņas; K. Dēķena formulētais darba princips (skolēna fizisko un garīgo spēju attīstība ar mērķi audzināt kultūras cilvēku); A. Dagues, J. Anspaka mākslas pedagoģijas atziņas; A. Krūzes, L. Žukova, B. Kaļķes atklātās likumsakarības starp laikmetu un skolotāju kā sabiedrības virzītājspēku; A. Varlavāna, I. Ķesteres atziņas par pedagoģijas vēstures pētījuma metodēm; D. Klūstera, R. Fišera, Z. Rubenes atziņas par kritiskās domāšanas pieejas izmantošanu mācību procesā; ievērojamāko latviešu literatūras metodiķu A. Laimiņa, K. Dēķena, V. Ramāna, E. Andersones, I. Martinsones, O. Ņesterova, V. Niedras, M. Gailēs, H. Grases, Ē. Zimules, J. Rudzīša, D. Ausekles, M. Birznieces, D. Lūses u.c. devums literatūras didaktikas kontekstā.

**Pētījuma priekšmets:** latviešu literatūras didaktikas vēsturiskās attīstības tendences.

**Pētījuma mērķis:** izpētīt latviešu literatūras didaktikas attīstības vēsturi un atklāt literatūras didaktikas attīstības likumības, kuras integrētas literatūras didaktikas procesā mūsdienās.

**Pētījuma jautājums:** kādas ir literatūras didaktikas vēsturiskās attīstības tendences?

### **Pētījuma uzdevumi**

1. Izpētīt latviešu literatūras didaktikas priekšvēsturi un attīstības tendences Latvijā no 1918. līdz 1940.gadam.
2. Izanalizēt latviešu literatūras didaktikas sistēmu padomju periodā.
3. Apkopot un izvērtēt ievērojamāko latviešu literatūras metodiķu devumu literatūras didaktikas attīstībai.
4. Apzināt literatūras didaktikas attīstības tendences mūsdienās.

**Pētījuma metode** ir hermeneitika, kuru izmantojot veikta avotu un literatūras analīze, ievērojamāko literatūras metodiķu darbu analīze; Latvijas Valsts vēstures arhīva (LVVA), Latvijas Vēstures arhīva (LVA), Latvijas Universitātes arhīva (LUA) dokumentu analīze; pedagoģiskās, psiholoģiskās, filozofiskās literatūras analīze.

### **Pētījuma posmi un pētījuma idejas attīstība**

Pētījums tika veikts vairākos posmos no 2005.gada februāra līdz 2010.gada martam.

Pirmajā pētījuma posmā (2005.gada oktobris - 2007.gada septembris) uzsākta avotu un literatūras apzināšana, apkopošana un teorētiskā analīze. Izvirzīta pētījuma sākotnējā hipotēze, akcentējot kritiskās domāšanas pieeju literatūras mācībās. Lai apstiprinātu vai noraidītu izvirzīto pieņēmumu, veikti šādi uzdevumi: apzināta teorētiskā literatūra par pētāmo jautājumu, apgūta Latvijas pieredze, gūts priekšstats par Latvijas skolotāju attieksmi, analizēti izglītības dokumenti, izstrādāts mācību saturs literatūrā, kas aprobēts 16 klasēs. Šī posma ietvaros izstrādāts studiju kurss „Lasīšana un rakstīšana kritiskās domāšanas attīstīšanai”, kurā aprobēta kritiskās domāšanas pieeja, iestrādāti tās metodiskie paņēmieni, didaktikas speciālistu teorētiskās atziņas. Ņemot vērā praktiskajā profesionālajā darbā gūto pieredzi un teorētisko avotu studiju analīzē gūtās atziņas, izstrādāta pamatskolas literatūras paraugprogramma ISEC darba grupā un studiju kurss „Latviešu literatūras didaktika”, kas aprobēts LU studiju programmu virzienā „Vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotājs”, Pieaugušo pedagoģiskās izglītības centrā (PPIC), kā arī skolotāju tālākizglītības programmās. Par pētījuma rezultātiem ziņots 6 zinātniskajās konferencēs.

Pētījuma otrajā posmā (2007.gada septembris - 2009.gada jūnijs) praktiskās profesionālās darbības (literatūras skolotāja darbs), studiju kursu docēšanas, ārštata metodiķa darba (piedalīšanās latviešu valodas un literatūras mācību satura veidošanā) pieredzes rezultātā noskaidrotas aktuālas problēmas literatūras didaktikā. Apzināto avotu (LVA, LVVA, LUA, VISC arhīva, Pedagoģijas muzeja materiāli par literatūras didaktikas tematiku) un teorētiskās literatūras analīzes rezultātā precizēts pētījuma temats, akcentējot latviešu literatūras didaktikas attīstības vēsturisko pieredzi. Pētījumā gūtās atziņas izklāstītas 3 referātos, 3 zinātniskos rakstos.

Trešajā pētījuma posmā (2009.gada jūnijs-2010.gada marts), iesaistoties Baltijas Pedagoģijas vēsturnieku asociācijas darbībā, iepazīta Baltijas valstu pieredze līdzīgos pētījumos, kā arī pētījuma rezultāti prezentēti šīs asociācijas simpozijā. Konsultācijā ar J. V. Gētes Frankfurtes pie Mainas universitātes emeritēto profesoru G. Bēmi (G. Boehme) apspriesti pētījuma rezultāti un aizstāvēšanai izvirzītās tēzes. Metodoloģiskajā seminārā prof. A. Krūzes grupā ar pētījuma rezultātiem iepazīstināti pedagoģijas vēstures pētnieki. ESF projekta „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē” ietvaros promocijas darbs pabeigts, noformēts un sagatavots aizstāvēšanai. Izstrādāts kopsavilkums. Pētījuma rezultāti aprobēti 5 zinātniskajās konferencēs.

## **Pētījuma avoti**

### **Literatūras mācību līdzekļi**

lasāmās, mācību grāmatas un hrestomātijas (1920.,1924., 1928., 1929., 1931., 1934., 1936., 1939., 1941., 1949., 1950., 1954., 1959., 1960., 1963., 1964., 1979., 1981.,1983., 1984.,1986.,1988.,1990.,1992.,1996.g.);

mūsdienu literatūras mācību komplektizdevumi kopš 1999.gada: 2001., 2003., 2004., 2005.līdz 2010.gadam.

**Mācību palīglīdzekļi:** mācību materiāli, skolotāju pieredzes apkopojums, uzdevumu, problēmu uzdevumu, vērtīborientētu uzdevumu, literāro spēļu, rotaļu krājumi.

### **Literatūras mācību programmas**

LVVA,LVA (1921.,1935.,1940.,1950.,1958.,1960,1961.,1964.,1965.,1974.,1976.,1989., 1991.,1996.,1998.,2004.); VISC bibliotēkā pieejamās latviešu valodas un literatūras programmas (1945.-1989.g.; 43 vienības).

**TV mācību raidījumu programmas:** izpētītas 8 TV raidījumu programmas, 1970./71.m.g. – 1983./84.m.g.).

**Latviešu literatūras izlaiduma eksāmena biļešu izpēte** (no 1946. līdz 1986.gadam).

**Metodiskā literatūra:** zinātnisku, pedagoģiski metodisku rakstu krājumi, LVVA, LVA, LNB Letonikas nodaļā, Misiņa bibliotēkā pieejamie metodiskie raksti par literatūras mācīšanu, IZM VISC pieejamie metodiskie raksti par literatūras mācīšanu (7 vienības); metodiskas rokasgrāmatas skolotājiem, literatūras metodikas grāmatas, metodiskas apdares, metodiski ieteikumi, norādījumi.

**Pedagoģiskā prese:** „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts”, mēnešraksts „Latvijas Skola”, „Nākotnes spēks”, LPSR Izglītības ministrijas rakstu krājums „Padomju Latvijas Skola”, „Skolotāju Avīze”, kā arī didaktiski orientētas publikācijas laikrakstā „Literatūra un Māksla”, „Kultūras Forums”, „Diena”, žurnālā „Karogs” u.c. preses izdevumos.

### **Arhīva avotu raksturojums:**

Pētot literatūras didaktikas domas attīstību, tika studēti Latvijas Valsts vēstures arhīva fondos pieejamie npublicētie latviešu literatūras metodiķu oriģināldarbu manuskripti. Liela daļa šo darbu pirmo reizi tiek analizēti promocijas darbā. Tā kā daži darbi, kā norādīts lietās, ir publicēti gan „Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”, gan pedagoģiski metodiskos rakstu krājumos (latviešu valodas inspektora M. Gaides raksts „Tēvu valoda” rakstu krājumā „Mācīšana un audzināšana”), tie tika salīdzināti arī ar rokrakstu versiju un konstatētas pamatā redakcionāla rakstura atšķirības. Veicot pētījumu, precizēta arī informācija par rakstu autoriem, proti, noskaidroti būtiskie viņu biogrāfijas un darbu fakti. Rakstu autori ir gan sabiedrībā pazīstami zinātnieki (L. Bērziņš, O. Svenne, K. Kārklīņš, E. Aistars (E. Anševics), P. Jurevičs, V. Ziemeļis, M. Štāls, A. Mežaks u.c.), lasāmo grāmatu autori (J. Grīns), valodas inspektori (M. Gaide, J. Gregors), pieredzes bagāti, radoši skolotāji (A. Širmane, A. Zaļā, K. Videnieks, Z. Sūna, J. Dāvidsons, E. Ābele, J. Miesnieks, J. Salmgrieze, K. Karulis, A. Plaubs, M. Stanguta u.c.). Ļoti bagātīgs metodisks materiāls glabājas LVVA 1632.f. (Izglītības ministrijas Vispārīgās daļas (1918-1944) 2.aprakstā (1362.,1363.lieta – metodiski raksti par literatūras mācīšanu, 1364.lieta – metodiskie raksti par latviešu valodas mācīšanu).

Arhīva rokrakstos atrodamais plašais un interesantais literatūras metodisko ideju klāsts būtu labs papildinājums mūsdienu mācību procesa pilnveidošanā un teorētiskajā pamatojumā, skolotāja pedagoģiskās meistarības pilnveidošanā. Salīdzinot šīs arhīvā glabātās atziņas ar mūsdienu skolotāju grāmatās piedāvāto metodisko apdari, ir pamats izteikt pieņēmumu, ka darbi, kas radīti pirms vairākiem gadu desmitiem, didaktiskā ziņā ir zinātniski pilnvērtīgāki nekā vienā otrā mūsdienīgā komplektizdevumā skolotāju grāmatās piedāvātais didaktiskais pamatojums. Rakstos sniegta teorētiski pamatota

metodiskā sistēma dažādu literatūras veidu un žanru mācīšanai, nevis tehniski un organizatoriski norādījumi, kā veicami dažādi uzdevumi vai analizējams konkrētais teksta fragments, kas diez vai uzskatāmi par mācību procesa organizēšanas didaktisko pamatu.

**LVVA** tika pētīts Izglītības ministrijas **1362.** un **1632.fonds**, izskatītas 8 lietas (393., 1363., 1364., 1383., 1390., 1393., 1508., 1632.), kurās 10 ir literatūras mācību grāmatu recenzijas, 41 metodiskais raksts par literatūras un latviešu valodas mācīšanu;

**LVA** tika pētīts **700. fonds** (18 lietas – 21., 43., 83., 93., 397., 444., 463., 465., 477., 479., 537., 697., 711., 712., 818., 819., 918., 923.) – vēsturiskas uzziņas, apkārtraksti, noteikumi, norādījumi, mācību grāmatu novērtēšanas sēžu protokoli, skolotāju kursu pārskati, plāni, programmas, pamatskolu, vidusskolu mācību programmas, pārbaudījumu temati, mācību grāmatu saraksti, atsauksmes par tām, pārskati par atsevišķu mācību priekšmetu mācīšanu, pavasara eksāmenu darbu temati un teksti, recenzijas par mācību grāmatām, mācību grāmatu manuskripti (1963-1984-1987);

**1130.fonds – Helgas Grases fonds** (15 lietas – 1.,3.,4.,5.,6.,9.,11.,12., 13., 15., 16.,17.,36.,54.,64.) – nepublicēti metodiskie raksti (rokrakstā, mašīnrakstā), raksti literatūras apguves jautājumiem veltītās brošūrās, literatūras teorijas grāmatās, „Skolotāju Avīzē”, metodiskas vēstules, vēstules H. Grasei, recenzijas, zinātniskajās konferencēs nolasīti referāti, radošā darba materiāli, biogrāfijas materiāli, H. Grases savāktie materiāli, fotokartiņas, fotopozitīvi u.c.

Lai pilnīgāk izvērtētu M. Gailes ieguldījumu topošo literatūras skolotāju sagatavošanā, ilgus gadus docējot literatūras metodikas kursu, promocijas darba autore iepazinās ar LU arhīvā pieejamo **M. Gailes personas lietu** (8420.lieta, 7.apr.,177 lapas).

**Pedagoģijas vēstures muzejā** 12 metodiski raksti mēnešrakstā „Latvijas Skola”, „Nākotnes Spēks”. Ievērojamu sava laika zinātnieku un pedagogu raksti par mākslas priekšmetu (dziedāšanas un tēlotājas mākslas) mācīšanas pamatprincipiem un to nozīmi skolēnu gara dzīves pilnveidošanā (O. Siliņš 1939; R. Pelše 1939), humānistisko izglītību un tās pamatprincipiem (K. Straubergs 1939; G. Smelters 1939; E. Mazurs 1939), skolas mācību grāmatu metodisko apdari (A. Bumbērs 1939), latvisko kultūras vērtību nozīmību (J. Auškāps 1939), par liriskas mācīšanu vidusskolā (K. Kārklīšs 1940), nacionālo audzināšanu un pārdzīvojuma radīšanu literatūras stundās (E. Brastiņš 1934; K. Kārklīšs 1940, E. Aistars 1940).

### **Teorētiskā novitāte**

1. Apzināta un pirmo reizi vienotā sistēmā izpētīta latviešu literatūras didaktikas vēsturiskā pieredze.
2. Izvērtētas latviešu literatūras didaktikas būtiskās atziņas gan konkrēta laikmeta, gan mūsdienu literatūras mācību procesa nodrošinājuma kontekstā.
3. Vēsturiskās pieredzes un didaktikas teoriju analīzē pamatoti ieteikumi mūsdienu literatūras didaktikas attīstībai.

### **Praktiskā nozīmība**

1. Pētījuma rezultāti ir aprobēti un ieviesti literatūras didaktikas kursā topošo skolotāju sagatavošanā, kā arī izmantoti tālākizglītībā.
2. Pētījuma rezultāti var būt noderīgi ikvienam, kurš interesējas par pedagoģiskās domas, īpaši latviešu literatūras didaktikas, attīstību dažādos laika posmos, kā arī literatūras didaktikas saturu, principiem, pieejām, metodēm, metodiskajiem paņēmieniem.

### **Pētījuma rezultāti aprobēti**

14 zinātniskajās konferencēs un 9 publikācijās vispāratzītos recenzējamos izdevumos. Par pētījuma rezultātiem referēts:

- Starptautiskā konferencē: Baltistika kā dzimtā un svešā filoloģija = Baltystyka jako Filologia rodzima i filologia obca, Uniwersytet Warszawski, 2005.g. 10.martā. Referāts „Kritiskās domāšanas pieeja latviešu literatūras mācībās vidusskolā”.
- Latvijas Universitātes 64. zinātniskajā konferencē 2006.gada 10.februārī. Referāts „Mūsdienīgas mācību metodes literatūrā, izmantojot kritiskās domāšanas pieeju”.
- III Starptautiskā zinātniskā konferencē „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā 2006.gada 6., 7., 8.aprīlī. Referāts „Kritiskā domāšana-skolēnu un skolotāja sadarbības veicinātāja literatūras stundās”.
- Eiropas Skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) Starptautiskā konferencē „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching” Latvijas Universitātē 2006.gada 2.-3.jūnijā. Referāts „Teacher’s Critical Thinking in Literature Studies”.

- LU PPF Starptautiskā konferencē „Valoda pasaulē, pasaule valodā un literatūrā” 2007.gada 8.februārī. Referāts „Dažas metodiskas idejas E.Virzas poēmas „Straumēni” apgūvē.
- LU PPF SIN Starptautiskajā konferencē „Valoda pasaulē, pasaule valodā” Rīgā 2007.gada 14.-15.decembrī. Referāts „Problēmmācību idejas attīstība J. Rudzīša darbos”.
- Latvijas Universitātes 66.zinātniskajā konferencē Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē Skolotāju izglītības nodaļā 2008.gada 31.janvārī „Literatūras un valodas didaktikas” sekcijas darba vadīšana. Referāts „Teorija un prakse Jāņa Rudzīša pedagoģiskajā darbībā”.
- Eiropas Skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) Starptautiskā konferencē “Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching” Latvijas Universitātē 2008.gada 2., 3.maijā. Referāts „Basic Ideas in Methods of Teaching Latvian Literature in 70-80ies of 20<sup>th</sup> Century”.
- LU 67.zinātniskajā konferencē sekcijā „Valoda un literatūra didaktikas kontekstā” 2009.gada 16.februārī. Referāts „Izglītības ministrijas materiāli (Latvijas Valsts vēstures arhīvs-LVVA) par literatūras stundu 20.gadsimta 40.gados”.
- Baltijas Pedagoģijas vēsturnieku asociācijas Starptautiskā zinātniskā konferencē “Pedagogy in the Changing Historical Conditions in the Baltic Countries” („Pedagoģija 20.gadsimta mainīgajos vēsturiskajos apstākļos Baltijas valstīs”) 2009.gada 14.- 15.maijā. Referāts „The development of problem-based teaching in publications of Jānis Rudzītis”.
- 2009.gada 20.novembrī piedalīšanās Starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Education Science and Studies in Higher Education School” Šauļu Universitātē. Referāts „Historical Experience of Literature Didactics (20ies-40ies of the 20<sup>th</sup>Century) in the Context of Educating Teachers”.
- 2010.gada 25.janvārī piedalīšanās LU 68. zinātniskajā konferencē Zinātņu vēstures un muzejniecības sekcijā. Referāts „Mirdzas Gaiļes ieguldījums latviešu literatūras didaktikas attīstībā”.
- 2010.gada 10.februārī piedalīšanās LU 68. zinātniskajā konferencē Valodas, literatūras un izglītības sekcijā. Referāts „Helgas Grases daudzpusīgā darbība latviešu literatūras didaktikas teorētiskās domas attīstībā”.

- Eiropas Skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) Starptautiskā konferencē „Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching” Latvijas Universitātē 2010.gada 7.-8.maijā. Referāts „Changes in the Didactics of Literature in the Early 40ies of the 20<sup>th</sup> Century”.
- 2009.gada septembrī-oktobrī promocijas darba pētījumu rezultāti prezentēti metodoloģiskajos semināros (prof. A. Krūzes grupā) „Pedagoģijas vēsture un vēsturiskā pieredze pedagoģijas pētījumos”, piedaloties Leipcigas Universitātes profesoram D. Šulcam.

**Promocijas darbs apspriests ar starptautiskiem ekspertiem.**

- 2009.gada 29.septembrī individuālās konsultācijas ar vieslektoru prof. G. Bēmi (J. V. Gētes Frankfurtes pie Mainas Universitāte) par promocijas darba „Latviešu literatūras didaktikas attīstība: vēsturiskā pieredze” secinājumiem un tēzēm.
- 2009.gada 27.novembrī promocijas darba pētījumu rezultātu prezentēšana un apspriešana Latvijas, Lietuvas un Igaunijas Pedagoģijas vēsturnieku simpozijā Rīgā (Baltijas Pedagoģijas vēsturnieku asociācijas ietvaros).

**Promocijas darba struktūru veido** ievads, 7 nodaļas, nobeigums. Kopumā analizēti 428 avoti latviešu, krievu un angļu valodā.

**Tēzes aizstāvēšanai**

1. Latviešu literatūras didaktikas priekšvēsturē (19.gadsimta 50.-60.g.– 1918.) rodami literatūras didaktikas aizsākumi, proti, ideja par literatūru kā latviešu tautas garīgo, ētisko, estētisko, tikumisko vērtību aktualizētāju, kura tiek radoši attīstīta, izstrādājot literatūras didaktiku nākamajos posmos.
2. Latvijas Republikas laikā (1918-1940) literatūras didaktiskā doma attīstās kā robežzinātne, kurā apvienotas literatūras zinātnes, pedagoģijas un psiholoģijas atziņas, kā arī aktualizēti literatūras kā vārda mākslas apguves pamatprincipi -
  - literāra darba apguve satura un formas vienotībā, daiļdarba lasīšana kopumā, ētisko, estētisko vērtību aktualizācija,
  - literatūra kā gara inteliģences, skolēnu jūtu, dziļa pārdzīvojuma avots,
  - literatūras skolotāja talants, personības spēks, pedagoģiskā meistarība kā viens no būtiskiem literatūras kvalitatīvas mācīšanas komponentiem-, kas



sekmīgi tiek pārmantoti padomju periodā un aktuāli mūsdienās skolotāja profesionālās kompetences apzināšanā.

3. Lai gan literatūras mācīšana padomju periodā saturiski tika pakļauta marksistiski-ļeņiniskajai ideoloģijai, no metodikas viedokļa izvirzītās prasības pēc literāra darba uztveres kopveselumā un tā analīzes satura un formas vienotībā vērtējamas pozitīvi un pārmantotas arī mūsdienu literatūras didaktikā uz skolēna darbību orientētā mācību procesā.
4. Literatūras didaktikā iepriekš aplūkotojos periodos bijuši intensīvi meklējumi un nozīmīgi atradumi, kuri vispilnīgāk atklājas atsevišķu metodiķu dzīvesdarbībā un plašā didaktiskās domas diapazonā un, abstrahējoties no vēsturiskā fona, ir aktualizēti arī mūsdienu literatūras didaktikā.
5. Pētījums atklāj latviešu literatūras didaktikas attīstībā savstarpēji saistītas tendences, kas pamatojas literatūras kā mācību priekšmeta izpratībā un attīstās kontekstā ar vispārīgās didaktikas attīstības tendencēm.

#### **Raksti recenzētos izdevumos:**

1. **Stikute, E.** „Edvarta Virzas poēmas „Straumēni” vērtību atklāsmē literatūras mācību procesā vidusskolā”. Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Katedra Jezykoznawstwa Ogolnego i Baltystyki. Prace Baltystyczne 4. „Jezyk. Literatura. Kultura”, p.155.-159., ISBN 978-83-89663-44-3, Warszawa 2009.
2. **Stikute, E.** „The development of problem-based teaching in publications of Jānis Rudzītis”. Baltijas Pedagoģijas vēsturnieku asociācijas Starptautiskas zinātniskas konferences “Pedagogy in the Changing Historical Conditions in the Baltic Countries” („Pedagoģija 20.gadsimta mainīgajos vēsturiskajos apstākļos Baltijas valstīs”), 2009.gada 14.- 15.maijā, 87.-96.lpp.; ISBN 978-9984-46-052-9; publikācija Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājumā. RaKa, 2009.
3. **Ausekle, D., Stikute, E.** „Literatūras mācīšanas metodikas pamatidejas 20.gadsimta 70.-80.gados”. ATEE Spring University, ”Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching”, publikācija May 2<sup>nd</sup>- 3<sup>rd</sup>, 2008, p. 784-789; ISBN 978-9984-825-51-9, Latvijas Universitāte, 2008.
4. **Stikute, E.** „Kritiski domājošs skolotājs literatūras mācībās”, ATEE Spring University, University of Latvia „Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching”, publikācija June 2<sup>nd</sup> – 3<sup>rd</sup>, 2006, p. 294-307, ISBN 9984-617-95-5, izdevējs „Izglītības solī”.

5. **Stikute, E.** „Kritiskās domāšanas attīstīšana latviešu literatūras mācībās vidusskolā”, Latvijas Universitātes Raksti. 700.sējums. „Pedagoģija un skolotāju izglītība”, publikācija 2006.g., 138.-145.lpp., ISBN 9984-783-88-X, Latvijas Universitāte, 2006.
6. **Stikute, E.** „Kritiskās domāšanas pieeja latviešu literatūras mācībās vidusskolā”. Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Katedra Jezykoznawstwa Ogolnego i Baltystyki. Prace Baltystyczne 3. „Język. Literatura. Kultura”, p. 419.-424., ISBN 83-89663-52-X, Warszawa 2006.
7. **Stikute, E.** „Pārmaiņas latviešu literatūras didaktikā 20.gadsimta 40.gadu sākumā”, ATEE Spring University, ”Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching”, publikācija May 7- 8, 2010, p. 598-607; ISBN 978-9984-49-027-4, Latvijas Universitāte, 2010.

#### **Publicēšanai iesniegtie raksti**

1. **Stikute, E.** „Historical Experience of Literature Didactics (20ies-40ies of the 20<sup>th</sup>Century) in the Context of Educating Teachers”. Iesniegts publicēšanai rakstu krājumam „Teacher Education”.
2. **Stikute, E.** „Mirdzas Gailes ieguldījums latviešu literatūras didaktikas attīstībā”. Iesniegts publicēšanai Latvijas Universitātes rakstu krājumam „Zinātņu vēsture un muzejniecība”.

#### **Mācību paraugprogramma**

2004.g. janvāris – jūnijs pamatskolas literatūras paraugprogrammas veidošana

(1.variants)ISEC projekta darba grupā, pieejams

[http://isec.gov.lv/pedagogiem/program/pamskol/prog.shtml?lit4\\_91](http://isec.gov.lv/pedagogiem/program/pamskol/prog.shtml?lit4_91)

#### **Populārzinātniskas publikācijas:**

**Stikute, E.** „Latviešu literatūras didaktika: vēsturiskā pieredze”. Publikācija žurnālā „Skolotājs” 2(62)2009., 7.-21.lpp.

**Stikute, E.** „Kritiskās domāšanas pieeja mācībās vidusskolā”. Publikācija žurnālā „Skolotājs” 2(62)2007., 94.-97.lpp.

# 1. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS PRIEKŠVĒSTURE

Mūsdienu pedagoģiskajā paradigmā nozīmīga vieta ierādāma pedagoģijas ideju attīstības vēsturei, kuras svarīgs komponents ir didaktikas un priekšmetu metodikas veidošanās konkrētā valstī. Tikai izzinot visas didaktiskās sistēmas un konkrēta mācību priekšmeta didaktikas attīstības tendences un sastatot tās ar ievirzēm mūsdienu pedagoģijā un didaktikā, varam pietiekami kvalitatīvi attīstīt tā vai cita priekšmeta apguves sistēmu konkrētā laika posmā. Tāpēc svarīgi izzināt, kā veidojusies latviešu literatūras didaktika, jo, kā jau iepriekš norādīts, mūsdienās vērojamas diezgan būtiskas pārmaiņas izglītības saturā, proti, mācību process ir orientēts nevis uz mācību priekšmetu, saturu un rezultātu, bet gan uz skolēna personības pilveidošanu, kas izvirza jaunus akcentus konkrēta mācību priekšmeta, tai skaitā literatūras, satura atlasē, skolēnu darba organizācijā un sadarbībā ar skolotāju. Tieši savas tautas literārā mantojuma pilnvērtīga apguve un pasaules literatūras iepazīšana ir būtisks faktors gan skolēnu literārās domāšanas attīstīšanā, gan viņu vērtību sistēmas un estētiskās gaumes izkopšanā, humāni orientētas personības veidošanā. Literatūra ir svarīgs personības attīstības komponents. Vērtējot literatūras lomu audzināšanā un vērtībizglītībā, rakstniece Regīna Ezera atzīst: „Pirmām kārtām, tā ir sirdsapziņa. Un, otrām kārtām, tā ir ideja. Un, trešām kārtām, - filozofija. Un, ceturtnām kārtām, - šķīstīšanās. Un, piektām kārtām, - bauda. Un, sestām kārtām, - rotaļa. Un, septītām kārtām, - noslēpums. Tikai šo visu sastāvdaļu summa ir mākslas darbs, tāpat kā tikai septiņas krāsas rada varavīksni” (Ezera 1984: 166). Savukārt Latviešu literatūras standartā pamatskolai pamatoti norādīts, ka literatūras kā mācībpriekšmeta mērķis ir sekmēt izglītojamā emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, izpratni par literatūras daudzveidību un ieinteresētību folkloras un literatūras mantojuma izzināšanā ([www.visc.gov.lv](http://www.visc.gov.lv)). Ņemot vērā to, ka daiļliteratūrai un līdz ar to literatūrai kā mācību priekšmetam ir milzīga loma personības paštapšanas un pašpilnveides procesā, ir svarīgi izzināt latviešu literatūras didaktikas (senāk - metodikas) attīstību un apzināt tajā uzkrāto pieredzi.

Nozīmīgākie pētījumi par latviešu literatūras mācīšanas metodikas attīstību tika nosaukti promocijas darba ievadā (Gaile, Ņesterovs, Lūse). Minētie pētījumi diemžēl nesniedz pilnīgu ieskatu literatūras kā mācībpriekšmeta attīstībā, turklāt M. Gailēs un O. Ņesterova pētījumi izstrādāti padomju periodā un tiem ideoloģisks marķējums. Tas savukārt apliecina nepieciešamību kritiski un objektīvi izvērtēt gan šos pētījumus, gan arī uzkrāto pieredzi un noskaidrot, kuras literatūras didaktikas attīstības tendences un gadu desmitos uzkrātās atziņas būtu noderīgas mūsdienu literatūras mācībās.

19.gadsimta otrajā pusē skolu darbs Latvijā noritēja smagā divu kultūru cīņā. Latviešu zemnieki cīnījās par izglītību saviem bērniem, bet vācu muižnieki un mācītāji to dažādi kavēja. Lai izprastu literatūras mācīšanas attīstību, jāieskicē, kādas skolas bija latviešu zemnieku bērniem. Izplatītākā bija māj mācība, kas pakļauta stingrai baznīcas uzraudzībai, un mācītāji regulāri pārklaušināja bērnus. Bērniem bija jāprot lasīt, rēķināt, kā arī jāzina no galvas diezgan daudz ticības mācības gabalu. Parasti mācīšana notika ziemas vakaros kopējā saimes istabā, darot mājas darbus un reizē ierādot bērniem pirmos soļus lasīšanā. Pieaugušais lasīja priekšā vārdus, bērns skaļā balsī tos atkārtoja, bieži vien iekāļot no galvas un nepazīstot ne burtu. Tādas lasīšanas mācīšanās metodes kā iekalšana, boksterēšana un mācīšanās no galvas spilgti attēlotas latviešu rakstnieku daiļdarbos un kultūras darbinieku atmiņās, piemēram, Matīsa Kaudzītes „Tautiskā atmodas laikmeta atmiņās” (1924), A. Upīša epejiskajā romānā „Zaļā zeme”(1945) parādīts, kādas grūtības rada mācīšanās lasīt Ošu Tālei, kuru Osiene katrā izdevīgā brīdī iedunkā, jo nespēj iemācīt meitai lasīt gan laika, gan prasmes mācīt trūkuma dēļ. Romānā pārliecināmies, cik labi lasīšana veicas Kalvicu Andram, jo viņa lasītprasme balstās mīlestībā pret grāmatu, nevis bardzībā, rājienu, iedunkāšanā (Upīts 1987: 333-340). Tāpat redzam, ar kādu cieņu, bijāšanu un bailēm tiek sagaidīts mācītājs Arps, kad viņš brauc pārklaušināt bērnus mājās. Māj mācībā lietoja dažādas ābece (Šaca, Mīliha, Kallmeiera u.c.). Kad lasīšanas māka bija nedaudz apgūta, par lasāmo grāmatu izmantoja Bībeli, Bībeles stāstus un dziesmu grāmatas.

Pietiekami sagatavoti māj mācībā, bērni varēja iestāties pagastskolā, kur mācību laiks bija 3 ziemas un mācības notika latviešu valodā. Bez Bībeles stāstiem un baznīcas dziesmu dziedāšanas tika papildināta māj mācībā iegūtā prasme lasīšanā un rakstīšanā. Galvenais mācību līdzeklis pagastskolā bija lasāmgrāmata. Tā kā pamatzināšanas bērni apguva dzimtās valodas stundās, tad lasāmgrāmatām bija enciklopēdisks raksturs, jo blakus Bībeles stāstiem un dzejoļiem tajās tika aplūkoti ģeogrāfijas, dabaszinātņu un vēstures jautājumi. Nozīmīgākās lasāmgrāmatas bija E. Dinsberga „Bērnu draugs”, P.Šaca „Bērnu draugs” un „Pirmā lasīšanas grāmata”, G. Šrēdera „Bērnu draugs”, F. Dones „Tautas skolnieks”, Kaudzītes Matīsa un Stērstu Andreja „Sēta un skola” (2 daļās). Populārākā bija Gaujienas mācītāja Hervāgena „Skolas maize”, no kuras mācījušās vairākas paaudzes. Grāmatā ir pasakas, stāsti, tautas dziesmas, kā arī latviešu literatūras paraugi - Vecā Stendera darbi, A. Līventāla, J. Ruģēna, J. Alunāna dzejoļi (Gaile 1973:13). Kaut arī minētajās lasāmgrāmatās ir sludināta paklausība kungiem un ticība Dievam, kā arī vērojama izteikti didaktiska tendence, tās ir liels ieguldījums tautas izglītībā. Plašāku mācību kursu skolēni varēja apgūt draudzes skolās, kur par

mācībām bija jāmaksā. Diemžēl vairums zemnieku bērnu iztika ar pagastskolā iegūtajām zināšanām.

Vidējo izglītību ieguva klasiskajā ģimnāzijā, kur galveno vērību veltīja klasiskajām valodām (latīņu un grieķu), un reālskolās, kur mācīja matemātiku, fiziku, ķīmiju. Abās skolās mācības notika krievu vai vācu valodā. Pie vidējām mācību iestādēm piederēja arī skolotāju semināri: Valmierā (Vidzeme), vēlāk Valkā J. Cimzes vadībā, un Irlavā (Kurzeme). Kaut arī skolotāju semināros pedagoģiskajās klasēs kā mācību priekšmets bija latviešu valoda (1-3 stundas nedēļā), tomēr tajos valdīja samērā vācisks gars. Nenoliedzami semināru izglītībai bija ļoti liela nozīme tautas izglītības un kultūras veidošanā, jo tajos sagatavoja tautskolotājus, kas uzskatāmi par garīgās kultūras nesējiem tautā: viņi organizēja korus, referātu vakarus, lasījums u.tml., vairāki pievērsās literatūrai (Auseklis, Apsīšu Jēkabs, Sudrabu Edžus u.c.).

Pētot literatūras mācīšanas attīstību, M. Gaile secina: „Pagastskolās un draudzes skolās lasāmās grāmatas viela tika lasīta un pārrunāta līdzīgi tam, ko mēs tagad sauktu par izskaidrojošo lasīšanu, bet ne vācu, ne krievu ģimnāzijās, ne arī reālskolās latviešu literatūru nemācīja, jo 19.gadsimtā tāda mācību priekšmeta skolās nebija.” (Gaile 1973:17).

Latviešu literatūras metodika varēja attīstīties tikai tad, kad sāka veidoties latviešu literatūra, literatūrzinātne. 19.gadsimta otrajā pusē veidojās kvalitatīvi jauna latviešu literatūra, kuras rašanos un attīstību noteica latviešu tautas nacionālā atmoda. Par latviešu literatūras sākumu tiek uzskatītas J. Alunāna „Dziesmiņas, latviešu valodai pārtulkotas” 2 daļās (1.daļa, 1856). Tādējādi arī par latviešu literatūras metodikas aizsākumiem nosacīti var runāt tikai kopš 19.gadsimta 2.puses, kad straujas pārmaiņas notika saimnieciskajā un sabiedriskajā dzīvē, vienlaicīgi arī skolu sistēmā nozīmīgi pārkartojumi, jo iepriekšējā izglītības sistēma vairs nevarēja nodrošināt to izglītību, kas bija nepieciešama jaunajā ekonomiskajā situācijā, jo vairāk tādēļ, ka latviešu skolas, kurās varēja mācīties latviešu bērni latviešu valodā, īsteni sākušas veidoties pirmās tautiskās atmodas laikmetā – jaunlatviešu periodā.

19.gadsimta vidū ievērojamākie pedagoģisko ideju paudēji Latvijā bija jaunlatvieši K.Valdemārs, K. Barons, A. Kronvalds, M. Krogzemis jeb Auseklis, kas aizstāvēja latviešu pilsonības intereses, ietekmēja latviešu valodas, kultūras un latviskās izglītības attīstību. Jaunlatviešu apgaismības un nacionālās kultūras centienu galvenā tribīne bija laikraksts „Pēterburgas Avīzes” (1862 – 1865), kur K. Valdemārs, J. Alunāns, K. Barons publicēja savus rakstus par izglītību, kultūru. Viena no jaunlatviešu prasībām bija jauna tipa tautskolas izveidošana, kurā mācības būtu

dzimtajā-latviešu-valodā un balstītos jaunākajos zinātnes sasniegumos, kas saistīti ar praksi. Skolotājs būtu gan sava priekšmeta labs zinātnis, apbruņots ar jaunākajām zinātnes atziņām, gan labs audzinātājs, gan personība. Skolu skaita palielināšana, programmu, mācību grāmatu izdošana, skolotāja profesionālā attīstība, metodisku jautājumu risināšana, izglītības līmeņa paaugstināšana-jautājumi, kas bija jaunlatviešu uzmanības centrā.

Tālāk pievērsīsimies nozīmīgākajiem tautiskā laikmeta pedagogiem un viņu būtiskām idejām, kurās vērojami pirmie literatūras mācīšanas metodikas aizsākumi.

Viens no sava laika izglītotākajiem latviešiem Krišjānis Valdemārs (1825-1891) panāca konkrētus priekšnoteikumus latviešu tautas kulturālai attīstībai: īpaši izcēla savu latvietību, uz savas kopmītņu istabiņas durvīm uzliekot uzrakstu „latvietis”, aizsāka latviešu folkloras apzināšanas, vākšanas un publicēšanas darbu, 1848.gadā dibināja pirmo latviešu publisko bibliotēku Ēdolē, uzrakstīja grāmatu „300 stāstu”, kurā ar mīklu, šarāžu, smieklu stāstu un humora palīdzību rosināja latvieti pievērsties lasīšanai un „prāta cilāšanas” idejai, kas bija aktuāla apgaismības gadsimtā, īpaši Vecā Stendera darbos („Augstas gudrības grāmatā”, „Jaukās pasakās in stāstos”, „Bildu ābicē”).

Juris Alunāns (1832-1864) lika pamatus latviešu nacionālajai mākslas dzejai un iezīmēja latviešu nacionālās ideoloģijas kontūras (Gudriķe 1998: 117). J. Alunāns bija spilgta personība, augstas kultūras cilvēks ar lielu, dedzīgu gara spēku. Ar savām „Dziesmiņām” stiprināja latviešu nacionālo pašapziņu, parādīja, cik latviešu valoda ir spēcīga un jauka” un centās, cik vien iespējams, „latviešu valodu no svešām grabažām attīrīt” (Alunāns1981:4). Gan „Dziesmiņās”, gan valodnieciskajos rakstos („Latviešu valoda”, „Kāds vārds par latviešu valodu” u.c.) viņš pierādīja, ka latviešu valodā iespējams izteikt tās pašas domas, idejas, jūtas, ko citu kultūrtautu valodās, pierādīja, ka latviešu valodai ir attīstības iespējas un tā jāattīsta tiklab leksiskā, kā gramatiskā ziņā (Gudriķe 1998: 118). Īpaši augstu vērtējams J. Alunāna aicinājums novērtēt savu tēvu valodu, bet nesmādēt un mācīties arī citas valodas, apzināties savas tautas folkloru, tradīcijas, gara mantas, godāt tās. Šķiet, jaunlatvieša vārdos (dzejolis „Vācinātājiem”) derētu ieklausīties arī mūsdienu jauniešiem, kuriem bieži vien nav savas Dzimtenes sakņu un vērtību apziņas: „Jūs, savu sviezdami tik aplam nostu,/ Ne mantību, ne godu neiepreciet,/ Bet tikai pazušanu vien un postu” (Alunāns: 1982: 20).

Latviešu nacionālās kultūras veidošanā un savas tautas folkloras apzināšanā un aktualizēšanā lielu ieguldījumu devis mūsu Dainu tēvs Krišjānis Barons (1835-1923), kurš pievērsies latviešu tautas dziesmu vākšanai, sistematizēšanai, publicēšanai. Šajā

milzīgajā, pašreizējā darbā K. Baronu saistīja nacionālās intereses, latviešu identitātes apliecinājums, latviskā dzīvesziņa, kas kļuva par „vienu no spēcīgākajiem latviešu nacionālās pašapziņas celšanas un tautiskās kopības stiprināšanas ieročiem, mūsu kultūra ieguva savai turpmākai attīstībai īpatnēji etnisku bāzi, mūsu tauta - morālas eksistences tiesības Eiropas tautu saimē” (Gudriķe 1998: 124).

Mīklu, pasaku un sakāmvārdu apkopotājs un publicētājs Fricis Brīvzemnieks (1846-1907) bija dedzīgs latviskās kultūras veidotājs, viņš vērtēja folkloru kā tautas pastāvēšanas pamatu, no kura smeļamas tautas garīgās dzīves vērtības, un tautas gara mantu vākšanu uzskatīja par savu pienākumu. Minēto jaunlatviešu attieksme pret folkloru, dzimto valodu kā kultūras vērtību sekmēja latviskumu. Viņu literārie darbi, raksti bija aktuāli savā laikā, arī mūsdienās tie ir mudinājums skolotājiem latviešu valodas un literatūras mācību saturā apzināties un mācīt tautiskuma idejas.

Latviešu tautiskās atmodas laikā neapšaubāmi izcila nozīme ir Ata Kronvalda (1837-1875) dedzīgajiem latvietības centieniem. Darbā „Nacionālie centieni” (1872) viņš apgalvoja, ka latviešu tautā ir uzkrātas garīgās un tikumiskās bagātības un tās jāattīsta ar visu to labo, skaisto, krietno, ko sniedz lielās kultūras tautas: „Izposies ar patiesu prašanu, krietnu spēju un skaidru, gaišu prātu, latvietis taisni kā latvietis vislabāk var izpildīt mūsu laiku uzdevumus. Jo tiklab valstij, kā arī katram cittautiešu līdzpilsonim var būt tikai pa prātam, ka, mēs, latvieši, zināšanās un spējās arvienu vairāki pieņemamies, pie tam gara krietnībā nepanīkdami. Bet īsts pierādījums par tādu panīkumu būtu tas, ja mēs, mācītie un tautiski apzinīgie latvieši, ļautos ar tādu mākslīgu iebilžu palīdzību sev nolaupīt savu tēvu valodu un tautisko pašapziņu” (Kronvalds 1935: 27).

Kultūrpolitikā A. Kronvalds balstījās uz Rietumeiropas sasniegumiem, uz lielo un mazo tautu tuvināšanās ideju. Nenoliedzot, ka vācieši darījuši mūsu tautai daudz ļauna, viņš tomēr atzina, ka vācu kultūra un atsevišķi tās pārstāvji nesuši mums arī savu labumu, galvenokārt tautas apgaismošanas un izglītošanas ziņā. Atzinīgi A. Kronvalds novērtējis Durbes mācītāju H. E. Katerfeldu, kuru raksturojis kā „krietnu skolas piekopēju”, kas skolotājus skubinājis uz krietniem darbiem. A. Kronvalds novērtējis arī Vecā Stendera devumu latviešu literatūrā, norādot, ka ar viņu sācies jauns laikmets latviešu literatūrā, latviešu civilizācijā. Savos rakstos A. Kronvalds atsaucās uz vācu filozofu J. G. Fihti, rakstniekiem F. Šilleru, brāļiem Grimmim, tādējādi apliecinot „lielās” vācu un „mazās” latviešu tautas kultūras saskarsmes punktus un ierosmi mazajām tautām darboties, lai augtu latviešu tautas civilizācijas līmenis (Gudriķe 1998: 133., 135).

Kronvalda Atis bijis ievērojams sava laika pedagogs, kurš pratis interesanti pasniegt savu priekšmetu, izcils orators, mācību grāmatu autors, pirmo skolotāju konferenču organizators un metodisku jautājumu aktualizētājs. Viņa laikabiedrs un kolēģis Kaudzītes Matīss A. Kronvaldu nosaucis par mācību metodes mākslinieku (mācību materiāla apguve atkarīga no tā, cik daudzveidīgas mācību metodes un paņēmienus skolotājs izmanto). A. Kronvalda daudzpusīgie pedagoģiskie uzskati un principi (intereses radīšana, uzmanības saistīšana, novērošana, pacietības veidošana, kārtīgs, rūpīgs, sistemātisks darbs, mācības, kas balstās uz aktīvu, daudzveidīgu domāšanas darbību, meklējuma prieku, mācību priekšmetu savstarpēja kopsakarība, skolēnu psiholoģijas pazīšana) nav zaudējuši savu aktualitāti arī mūsdienās (Grāvere 2000:68., 69).

Balstoties uz J. Pestalocija un Ā. Dīstevēga idejām, A. Kronvalds izstrādāja savu pieeju latviešu tautskolas pedagoģiskajam procesam. Viņa pedagoģiskajā sistēmā tika akcentēta mātes valodas kopšana skolā, literatūrā, sadzīvē, baznīcā. Kronvalda Atis, ko dzejnieks Auseklis nosaucis veltījuma dzejolī „Kronvalda Atam” krājumā „Ozolu vaiņaki” par „tautības laiviņas dedzīgo airētāju” (Auseklis 1955: 77), iestājās par latviešu skolu, kur ne tikai mācību valoda būtu latviešu, bet arī mācīšanās saturs un gars būtu latvisks. Viņš uzskatīja, ka skolā jāmacās tautas dziesmas, jo tās ir gan estētikas avots, kas audzina skaistuma izjūtu, saskatot to dabā un cilvēkā, tautas dziesmu saturā un formā, gan tikumiskais audzināšanas līdzeklis, kā arī norādīja uz tautas dziesmu vēsturiski izzinošo vērtību: tās palīdz izprast savas tautas tradīcijas un sadzīvi (Auseklis 1955: 70). Par skolēnu ievadīšanu folklorā A. Kronvalds teic šādi: „Labai skolai jāgādā, ka skolēni dabūtu dziļāk atzīt, kādas gara mantas no mūsu sentēviem tautas valodā uzglabājušās un cik tās par sentēvu dzīvi, tikumu, ticību, gara modrību dod liecību. Tādēļ skolēniem brangākie kodoli pasniedzami no mūsu sakāmiem vārdiem, tautas dziesmām, teiksmām utt. Tad pieauguši tie spriedīs par savu tautu, par tautas valodu, tautas rakstiem kā prāta cilvēki un nevis kā bērni, kā tas šodien diemžēl pat no tādiem dzirdams, kas liekas ļoti mācīti un gudri vīri esoši.” (Kronvalds 1937: 121) Tautiskā pašapziņa, mācības un audzināšana latviskā garā, cieņa pret savu valodu un laba savas valodas prasme ir būtiskas vērtības, par ko rosināja domāt latviskās skolas meklētājs Kronvalda Atis.

Vērā ņemami ir Kronvalda Ata metodiskie uzskati par latviešu valodas un literatūras mācīšanu, un te meklējami latviešu literatūras metodikas aizsākumi. Viņa rakstos atrodamas atbildes, cik dziļi tautas valoda tautas skolās mācāma, kā jāmacā valoda, proti: skaidra, saprotama rakstu valoda jāceļ skolēniem priekšā; jāmacā valodas dziļāka



izprašana un „skolēni tā spēcīnāmi uz tāda ceļa, ka viņiem runājot un rakstot šī valoda pilnīgi veicas”(Kronvalds 1937: 286). A. Kronvalds norāda lasīšanas un grāmatu lielo nozīmi valodas attīstīšanā, jo „skolēniem skolā jāmacās veikli lasīt un tā, ka tie paši arī saprot, ko lasa, ja tā lieta tik pēc viņu zināšanas stāvokļa nav par augstu, tad tie baudīs prieku un kārtību vienumēr ko labu lasīt” (Kronvalds 1937: 287). Lai izglītotu latviešus, A. Kronvalds rakstos apcerē dzejas (jeb dziedes) lielo nozīmi cilvēka dailes kopšanā, jo „dzeja iraid īpats debesīgs spēks”, jūtību dzejoļus jeb lyrīgus dzejoļus, kā arī stāstu dzejoļus jeb epīgos dzejoļus. Kā norāda Kronvalds, daiļdarbu uzdevums ir „aizgrābt klausītāja sirdi un prātu, līksmināt vai skumdināt lasītāju, vingrināt uz krietniem darbiem un atbiedināt no ļauniem” (Kronvalds: 1987: 169-176). Publicists secina: jaunajai audzei skolā vajag iepazīties ar visjaukākajiem rakstiem, tām jaukajām grāmatām, kas tautas valodā sagādātas, tāpēc skolām jāiegādājas labas lasāmās skolas grāmatas un jāveido grāmatu krātuve skolēniem. „Jaunajai audzei vajag arī-iekam dzīvē iestājas-daudzmaz iepazīties: no kura laika un cik daudz jau gādāts par tautas valodu un rakstiem, kuri tie vīri, kam gods un slava par to nākas, un kuri tik pelavas veduši uz tirgu pārdot.” (Kronvalds 1937: 287)

Nozīmīgas latviešu valodas un literatūras mācīšanas idejas rodamas tautskolotāja, dedzīgā patriota Ausekļa pedagoģiskajā darbībā. Krogzemju Miķelis (zīmīgs ir viņa pieņemtais pseidonīms Auseklis-agrā, baltā rīta gaisma, kas nes latviešiem jaunu garīgo atmosferu (Kalniņš 1981)). Būdams skolotājs, „dadža dzelkšņu asumā un spītībā” Auseklis saceļas un karo pret netaisnību, nīst bizmaņus, kas stiprina tumsības pamatus un neļauj Latvijā rasties gaismai. Ž.Ž. Ruso uzskatu ietekmē jaunais censonis pedagoģiskajos rakstos „Kā skolēni audzināmi krietnā garā”, „Latviešu tautas dziesmas skolā”, kas nodrukāti „Paidagoģiskajā gadagrāmatā” (Auseklis 1955), izvirza drosmīgas idejas un radikālus pārkārtojumus.

Rakstā „Kā skolēni audzināmi krietnā garā” Auseklis izvirzījis jaunu tautskolas programmu, kurā galvenā vieta būtu latviešu valodai, folklorai un literatūrai. Pēc Ausekļa domām, skolas darbā liela vērtība veltāma bērna estētiskajai un ētiskajai audzināšanai, un to vislabāk var palīdzēt veikt zīmēšana, tautas dziesmu kopšana, daiļlasīšana un literatūra, kas palīdz izprast tautas vēsturi. Savukārt rakstā „Latviešu tautas dziesmas skolā” pedagogs pievēršas pieciem nolūkiem, kādi būtu panākami, mācot latviešu tautas dziesmas: 1) estētiskais nolūks - dabu un dzīvi apskatīt gara acīm, jo tieši tautas dziesmās notēlots dabas un dzīves jaukums. Respektējot lielā dižgara Žana Paula estētiskās audzināšanas idejas un izcilā dzejnieka J.V. Gētes atziņas par īstu poēziju, Auseklis uzskata: lai veicinātu estētisko audzināšanu, skolēniem, īpaši maziem

bērniem, jāattīsta iztēle, fantāzija, jo „bērni ir mazi austrumnieki. Stāstīdami viņiem piesienat spārņņus, kas tos pārlidina pār mūsu ziemeļa stūrāiniem klinšu ragiem pāri siltās zemēs” (Auseklis 1955: 209). Arī skolotājam jābūt gan estētikas zinātājam un daiļuma cienītājam, gan tautas dziesmu pazinējam, jo arī tur jāizšķir čaumala un kodols; 2) tikumišķīgs (morāliskais) nolūks ietver tikumības un daiļuma vienību. Skolēniem svarīgi iemācīt saskatīt skaistumu dabā, tad, iespējams, viņi saudzīgāk izturēsies pret dzīvo radību, un šādu atziņu bagātīgi pauž mūsu tautas dziesmas; 3) idealisks (ideālais) nolūks (pamatā Kanta tīrās saprātības ideāls, dabas pētnieka Feierbaha idejas): „Daiļu ideālu modināt un audzināt skolēnos ir katra tautas skolotāja svēts pienākums. Pie tā lai viņam palīdz tautas dziesmas” (Auseklis 1955: 215); 4) vēsturisks nolūks, kas ietver ļoti nozīmīgu atziņu, proti, interesi, cieņu pret savas tautas vēsturi, literatūru, ko, vispirmām kārtām, var iepazīt folklorā, jo „tautas dziesmas ir vispatiesīgākā tautas vēsture; viņas ir dzīva vēsture, kas nav iezīmēta tikai mēmās grāmatās, bet kas arī dzīvo tautas mutē” (Auseklis 1955: 215). Šķiet, mūsu tautiskā laikmeta patriots izteicis arī mūsdienu skatījumā ļoti svarīgu atziņu: tauta, kas nedzenas iepazīties ar sentēvu vēsturi un sirmo literatūru, tā tauta necenšas dzīvot (Auseklis 1955:215).

Nozīmīgas idejas teksta lasīšanas metodikā atrodamas brāļu Kaudzīšu pedagoģiskajā darbībā. Līdztekus skolotāja darbam brāļi Kaudzītes ir uzrakstījuši vairākas mācību grāmata, kuras kļuva populāras un tika izmantotas daudzās tā laika skolās. Īpašu popularitāti iemantojusi lasāmā grāmata „Sēta un skola”, kas izdota Rīgā no 1882. līdz 1900.gadam. Šajā darbā autori apraksta jaunu lasītmācīšanas metodi. Grāmatā ievietoti bērna uztverei piemēroti tekstiņi lasīšanai, kuros runāts par cieņu pret vecākiem, darba tikumu, dzimtās zemes mīlestību u.tml. - tie ir audzinoši. Tātad brāļu Kaudzīšu pedagoģiskajā darbībā uzsvērti tādi aspekti kā cildens mērķis mācībās, skolotāja pašizglītošanās un profesionālo prasmju pilnveide, spēja mainīties, mācību vielas piemērotība skolēnu vecumam, bērnu ieinteresētība mācībās, mācību audzinošā nozīme (Paula 2000: 109). Šādas prasības Matīss Kaudzīte izvirza lasīšanas stundām rakstā „Skolas maizes otra daļa”, un tās pilnībā atbilst lasīšanas un literatūras stundu prasībām mūsdienīgā mācību procesā. Arī brāļu Kaudzīšu izvirzītās prasības skolotāja personībai ir mūsdienīgas: skolotājs kā draugs, vecākais biedrs, kurš palīdz apgūt mācību vielu. Mūsdienās mainījusies skolotāja loma mācībās: no zināšanu sniedzēja gatavā veidā un vienīgās patiesības izklāstītāja viņš kļuvis par konsultantu, padomdevēju, domubiedru, sadarbības partneri. Savus vērojumus un idejas par īstu skolotāju un viņa sūtību brāļi Kaudzītes atklājuši romāna „Mērnieku laiki” (1879) sākumā dialogā ar Annužu, kad viņa uz skolu atvedusi Lienas un Kaspara meitiņu

Anniņu, parādot skolotāja inteliģenci, taktiskumu, iejūtību. Savukārt Pietuka Krustiņa tēls atklāj autoru uzskatus par to, kādam nevajadzētu būt skolotājam. Reinis Kaudzīte, ko Kronvalda Atis nosaucis par pirmo filozofu zemnieku svārkos, savos aforismos atklājis ne vienu vien dzīves gudru mācību metodi, piemēram, „Kā soli spersi, tā ceļu veiksi”, „Mācies priekš dzīves, ne priekš skolas” (Kaudzīte R. 2003).

Jaunlatviešu uzsāktā aktīvā darbība tautskolu sasāpējušo problēmu risināšanā apstāst 19.gadsimta 80.gadu vidū, pastiprinoties pārkrievošanas tendencēm. Šķiet, tautas nacionālās apziņas kopšanai pielikts punkts, jo visvarmācīgākā veidā pārkrievošana parādās skolu dzīvē. Krievu valoda Latvijas skolās tiek ieviesta gan kā mācību priekšmets, gan kā mācību valoda. Latviešu bērniem arī tautskolās jāsarunājas krievu valodā. Par nepaklausību bargi soda. Šajā laikā notiek tikai lokālas atsevišķu draudzes skolu skolotāju sapulces, turklāt to organizēšana ir diezgan piesardzīga. „Tādējādi ilgāku laiku nav iespējama ne latviešu valodas, ne literatūras mācīšanas metodikas attīstība,” (Lūse 1991:11) tā secina metode D. Lūse, raksturojot literatūras mācīšanas attīstību 19.gadsimta beigās. Par tā laika skolas dzīvi liecības varam lasīt P. Rozīša autobiogrāfiskajā un reizē romantiskās ievirzes romānā „Valmieras puikas”(1936), kas sakņots 20.gadsimta sākuma, īpaši 1905.gada revolūcijas perioda, Valmieras vēsturiskajos notikumos un pauž Valmieras puiku nemieru un protestu pret sastingumu dzīvē. Skolas priekšnieka Oša dzīve ir sarežģīta un grūta, jo viņam jāizdabā priekšniecībai (citādi skolai draud slēgšana), bet iespēju robežās viņš pūlas būt progresīvs-aizstāv savus skolēnus pret policijas uzbrukumiem, pieņem darbā domājošus skolotājus, un viņa skola ir vienīgā pilsētā, kurā māca latviešu valodu (Rozītis 1988).

20.gadsimta sākumā literatūras mācīšanas metodikā vērojama sarosīšanās. Balstoties krievu un vācu pedagogu uzskatos par dažādām lasīšanas metodēm, tiek izstrādātas vairākas lasāmās grāmatas. Populārākā bija P. Abula „Skolas druva. Lasāmā grāmata pilsētu un lauku skolām” (I daļa 1901.g., II daļa-1902.g., III daļa-1906.g.), izdota 17 reizes. Gadsimta sākumā populāra bija arī I. Rītiņa lasāmgrāmata „Avots” (1908).

Ievērojama vieta literatūras mācīšanas metodikas attīstībā ir skolotājam, mācību grāmatu autoram Antonam Laimiņam (1857-1909), kura izveidotā lasāmā grāmata „Skola”(3 daļās) bija populāra visā Latvijā, bet „Latviešu valodas mācība” tika izdota 10 reižu. Vērā ņemamas ir A. Laimiņa atziņas par skolotāja dedzību, skolotāja garu, mīlestību un siltu sirdi mātes valodas mācīšanā un izkopšanā, par skolēnu interesēm piemērotu lasāmvielu, kas ne vien rosinātu skolēnus lasīt, bet domāt, just, izprast, izsvērt daiļo un skaisto, par lasīšanas estētisko un tikumisko nolūku, par mācību

līdzekļiem, ko izmanto skolotājs, lai „spētu attīstīt bērna gaumi, iepotēt tanī patiku un mīlestību uz lasīšanu”, jo estētiskā audzināšana liek tikumam ienākt bērnu sirdīs (Laimiņš 1903). Latviešu valodas skolotājam dvēselē jābūt dzejniekam rada, skaisto un daiļo viņš iemāca aptvert bez stingriem prasījumiem un pavēlēm. A. Laimiņš augstu vērtē skolotāja dzīvā vārda metodi, dzīvu, draudzīgu sarunu ar skolēniem par izlasīto tekstu, jo „bērni daudz labāk pieķeras skolotāja vārdiem, ja tie ir dzīvi, ja tie modina, svabadi runāti vārdi ir daudz spēcīgāki, tie vairāk ierosina, attīsta nekā no grāmatas priekšā lasītie. Tādēļ nav pareizi, ja lasāmiem gabaliem pielikti paskaidrojumi” (Laimiņš 1903: 7). Pedagoģis runā par dzīvām, emocionālām, rosinošām, audzinošām (bez morāles un sprediķošanas) lasīšanas stundām. Viņš arī norāda, ka tikai pamatīga, nevis pavirša teksta iepazīšana modina līdzdalību. Iepazīstoties ar A. Laimiņa metodiskajiem uzskatiem, jāsaprot, ka viņa darbos rodamas daudzas literatūras mācīšanas idejas, kas nozīmīgas arī mūsdienās:

Literatūras mācīšanas aspektā nozīmīga ir A. Laimiņa grāmata „Domu raksti” (1894), kurā autors pirmo reizi izveidoja sacerējumu mācīšanas sistēmu, sacerējumu klasifikāciju, izstrādāja praktiskus norādījumus dažādu sacerējumu veidu rakstīšanai (PDL 1991: 157). Nozīmīga ir pedagoga izteiktā doma par sacerējumu nozīmību skolēnu domāšanas un valodas attīstībā, tāpēc viņš iestājās par to, lai skolās būtu stundas, kurās mācītu rakstīt domrakstus. Domraksta mācīšanas metodika ir gan latviešu valodas, gan literatūras metodikas sastāvdaļa, jo tekstveides prasmju attīstīšana, valoddarbības veidu (lasīšana, rakstīšana, runāšana, klausīšanās) pilnveide ir valodas metodikas jautājums, bet domas ietērpšana vārdos, literārā teksta lasīšana un analīze ir literatūras metodikas daļa. Tāpēc turpmāk literatūras mācīšanas metodikas attīstībā tiks ieskicētas arī idejas domraksta mācīšanas metodikā.

19.gadsimta beigās un 20.gadsimta sākumā dažās privātajās ģimnāzijās (mācītāja Maldoņa, rakstnieka A. Ķeniņa, skolotājas N. Draudziņas) mācīja arī latviešu valodu un literatūru. Stundu skaits bija neliels, un mācīšana bija pašu skolotāju ziņā. Piemēram, rakstnieks V. Plūdons mācot latviešu valodu un literatūru N. Draudziņas ģimnāzijā, literatūras stundās izteiksmīgi lasījis un deklamējis savus darbus. Privāto ģimnāziju vajadzībām tika sagatavotas un izdotas vairākas latviešu literatūras vēstures, to autori bija literāti, kas strādāja pedagoģisku darbu, kā V. Plūdoņa „Latvju rakstnieks”(1907-1912), „Latvju literatūras vēsture sakarā ar tautas vēsturisko attīstības gaitu” (1908-1909), T. Zeiferta „Latviešu rakstniecības hrestomātija ar literatūrvēsturiskām piezīmēm” (1905-1907), Līgotņu Jēkaba „Latviešu literatūras vēsture” (1908), R.

Klaustiņa „Latviešu rakstniecības vēsture skolām” (1907). To klāsts bija bagāts, un skolotāji varēja izvēlēties saviem audzēkņiem atbilstīgo.

19.gadsimta tautskolotāju rosība atdzimst 1905.gada revolūcijas laikā. 1905.gada novembrī sanāk I latviešu skolotāju kongress, tajā piedalās rakstnieki un pedagogi V. Plūdons, J. Akuraters, K. Skalbe, Rainis, Aspazija u.c. Kongresa uzmanības lokā galvenais jautājums, kā audzināt jauno paaudzi, īpašu uzmanību pievēršot dzimtajai valodai un literatūrai, jo tām vislielākā loma ētiskas personības veidošanas procesā. Tiek izklāstīts jaunās tautskolas projekts, ko izstrādāja skolotāju grupa literatūras kritiķa un publicista Jāņa Asara vadībā. Programmā izteiktas aktuālas atziņas arī mūsdienu literatūras didaktikas skatījumā: skolēnu jūtu un gara pasaules atmodināšana, veidojot lasāmgrāmatu, pārdomāta lasāmvielas atlase, proti, dzīvības pilni tēlojumi no dabas, dzīves, vēstures, ģeogrāfijas un sadzīves (Asars 1905) . Programmas autori uzskata, ka skolā jāapgūst domrakstu mācība, literatūras teorija un literatūras vēsture. Varam secināt, ka šajā vēsturiskajā laikā ar jaunās tautskolas programmu tiek likti literatūras mācīšanas metodikas pamati.

Pēc 1905.gada revolūcijas lielu skolotāju izglītošanas darbu veic žurnāls „Izglītība”(1909-1911). Blakus apcerēm par pedagogijas un psiholoģijas problēmām publicēts plašs daiļdarbu klāsts un literatūrkritiskais materiāls. Žurnāls informē par iespējām noklausīties lekcijas par latviešu literatūras vēsturi. Literatūrzinātniece D. Lūse uzskata, ka tieši šajā laikā „atrodam aizsākumu svarīgam literatūras mācīšanas jautājumam-daiļdarba specifikas analīzei skolā” (Lūse 1991: 12). D. Lūse atsaucas uz skolotāja, literatūrteorētiķa un dzejnieka Augusta Brača atziņām par radīšanas procesu un psiholoģiju, viņš nostājas pret līdzšinējo lasīšanu skolā, kura mudina tikai iejusties daiļdarbā un emocionāli uzlādēties, bet noraida loģisku analīzi kā daiļdarba mehānisku saskaldītāju un pirmatnējās uztveres emocionalitātes pazudinātāju: „Lai mākslas darbu varētu apzinīgi baudīt, ir jāzina, kāpēc viņš runā uz mūsu jūtām un kā tas notiek” (Lūse 1991:12). Tātad 20.gadsimta sākumā literatūras mācīšanas metodikā sāk pievērsties nopietniem literatūras teorijas jautājumiem, un to pilnīgāka izstrāde vērojama Latvijas Republikas pirmajos pastāvēšanas gados, kad latviešu valoda un literatūra kā mācību priekšmeti tiek oficiāli ieviesti gan obligātās sešklasīgās pamatskolas, gan ģimnāziju programmās.

Šajā laika periodā nozīmīgas literatūras mācīšanas metodikas atziņas rodamas skolotāja un rakstnieka V. Plūdoņa pedagoģiskajā darbībā. Gadsimtu mijā viņš izveidojis jaunus, laikam atbilstīgus mācību līdzekļus, sastādījis vairākas dzejas antoloģijas, piemēram, „Dzīve un dzeja”, „Dzejas pērles”, „Skolas dzeja”, sarakstījis

mācību grāmatas „Deklamācija jeb daiļlasīšana”, „Latvju literatūras vēsture”, sakārtojis hrestomātiju „Latvju rakstnieki. Daiļliteratūras hrestomātija skolām un pašizglītībai”. Iekļaujoties straujajos vēsturiskajos (1905.gada revolūcija, 1917.gads) un politiskajos procesos, simpatizējot jaunajām idejām, Vilis Plūdons, būdams latviešu valodas un literatūras skolotājs, savās stundās vienmēr prātā paturējis tautiskuma principu, un viņa vadītās stundas bija nacionālās pašapziņas veidotājas, kurās skolēni iepazīs savas tautas dzīvi, savas zemes dabu, kāda tā tēlota labāko rakstnieku darbos; mācot valodu, labākie piemēri tika atrasti latviešu tautas garamantās (Rūja 2000: 135). Nostrādājis skolā un pedagoģijā 38 gadus, latviešu literatūru viņš vienmēr sniedzis kā dzīves un prieka mācību. Savās latviešu valodas un rakstniecības stundās skolēnus skolojis un audzinājis par dedzīgiem patriotiem, kā arī mācījis tādus labi pazīstamus rakstniekus kā Eriku Ādamsonu, Leonīdu Breikšu, Teodoru Zeltiņu, literatūras zinātnieku Konstantīnu Karuli.

Rakstnieka T. Zeltiņa atmiņās par V. Plūdoni kā latviešu valodas un literatūras skolotāju Rīgas pilsētas I ģimnāzijas I klasē varam sekot, kādas bija skolotāja vadītās literatūras stundas. V. Plūdons īpaši lielu uzmanību veltījis domrakstu rakstīšanai. T. Zeltiņš atceras, ka latviešu valodas stundās pamatā tika rakstīti domraksti, turklāt „Plūdons tos nedeva rakstīt mājās, mums tos vajadzēja sacerēt turpat uz vietas, klasē.” (Zeltiņš 2007: 92). Domrakstu rakstīšanas laikā pats skolotājs dziļdomīgi staigāja pa klasi, rokas uz muguras saņēmis un reizēm kādu melniņu iedūkdams. Skolotājs netraucēja skolēnus, nelikās vispār redzam. Skolēni domāja, ka V. Plūdons domrakstu stundās dzejo, jo bija lasījuši viņa biogrāfiju un zināja, ka daļu dzejoļu viņš sacerējis staigādams. Taču tā nebija taisnība, skolotājs pievērsa skolēnu domrakstiem pat pārāk lielu uzmanību, jo, kad skolēni saņēma atpakaļ izlabotās burtnīcas, dažam skolotāja rakstītās piezīmes pat krietni pārsniedza paša rakstītā domraksta garumu. V.Plūdoņa pedagoģiskajā darbībā iezīmējas skolēnu domrakstu labošanas metodika. Skolēniem ļoti svarīgs ir skolotāja komentārs un rakstītās piezīmes par domrakstu. Tās apliecina skolotāja uzmanību pret katru skolēna darbu, veido personisku kontaktu, skolēns pēc skolotāja komentāra apzinās gan savas veiksmes, gan neveiksmes un cenšas nākamajā darbā ievērot skolotāja norādījumus. Protams, komentāru rakstīšana aizņem daudz laika, tomēr arī mūsdienās skolotāja rosinošs komentārs izlabotajos darbos būtu nepieciešams.

Literatūras vēsturē, ko mācīja ģimnāzijas klasēs, Plūdons strādāja pēc paša sarakstītajām grāmatām, uzdodot skolēniem lasīt uz priekšu un atlicinot šo laiku dzejoļu daiļlasīšanai jeb deklamācijai, par ko pats bija sacerējis īpašu grāmatu, ko skolēniem vajadzēja iegādāties. Visvairāk skolēni ieguva, klausoties pašu Plūdoni deklamējam

savas meistarbalādes, „Rekviēmu”. Skolēniem bija jāmacās no galvas gan sava skolotāja, gan viņa mīļākā dzejnieka Ausekļa darbi, „un mācījāmies no galvas deklamēt ar lielu prieku, jo Plūdons par daiļlasīšanu katram lika īpašu atzīmi, tādā kārtā ne vienam vien veicās izlabot gramatikā dabūto divnieku. Plūdons par labu deklamēšanu pieciniekus nežēloja” (Zeltiņš 2007: 93).

Vairākas V. Plūdoņa metodes literatūras mācīšanā kļūst īpaši nozīmīgas Latvijas brīvvalsts laikā, kad veidojas un nostiprinās latviešu literatūras mācīšanas metodika. Atziņu, ka „dzejolis ir īpaša pasaule, kas skolēniem jāatver”, izteicis literatūrzinātnieks K. Kārklīšs, viņš uzskata, ka „jāliek runāt pašam rakstniekam, skolēniem jāklausa viņa burvīgajos vārdos. Tiem jācenšas iedziļināties dzejolī un ņemt tos atrastos dārgumus līdz dzīvē. Dzeja dzīvi dara skaistu. Tā tīra dvēseli no ikdienas putekļiem un paceļ miesu drošajos mākslas augstumos, kur var „viegli elpot, brīvi justies”. Mācīsim skolēnus no bērnības dienām mīlēt mākslas pasauli un dzīvot skaistumā” (Kārklīšs 1942: 19, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 19.lp.). Vairāku metodiķu redzeslokā bijuši dzejas mācīšanas jautājumi. Par dzejoļa mācīšanos no galvas un izteiksmīgu skandēšanu rakstījis profesors L. Bērziņš grāmatā „Ievads latviešu tautas dzejā” (I daļa), pedagogs A. Mežaks rakstā „Daiļlasīšana” (iespiests Izglītības Mēnešrakstā 1942,8), skolotāja A.Zaļā rakstā „Izteiksmīga runas prakse tautskolā” (LVVA,1632.f.,2.apr., 1363.l.,85.lp.), kura runā par dzejoļu mācīšanos no galvas: zemākajās klasēs-tā ir mehāniska skaitīšana, vēlāk, dzejoli runādams, skolēns pakļaujas dzejas rindu ritmam, tā rodas zināma veida skandēšana, tālāk saprātīga lasīšana un saprātīga no galvas iemācītā teksta runāšana. Dzejolis jānorunā izteiksmīgi. Skolotāja priekšnesums ir kā paraugs-skolēns pūlas atdarināt skolotāja priekšnesumu. A. Zaļā izteikusi secinājumu, ka dzejoļu runāšanas prasmi nevar atstāt nejaušību varā, bet tā skolēniem jāmaca tāpat, kā mācām visus citus mācību priekšmetus: no vieglākā uz grūtāko, no vienkāršākā uz komplicētāko, pieskaņojoties skolēnu vecumam un spējām. Jāatzīst, ka V. Plūdons dzejoļu deklamēšanā respektējis tieši atdarināšanas nozīmi un skolotāja personības spēku.

Atmiņās lasām arī par skolotāja Plūdoņa prasmi neizrādīt savu patiku vai nepatiku pret iepazīstamo rakstnieku: „Pret kādu atsevišķu dzejnieku mēs nekad netikām nevēlami noskaņoti.”(Zeltiņš 2007: 91) Doma par to, vai literatūras skolotājam jā saglabā neitrāla pozīcija pret konkrētu autoru un viņa darbu, apcerēta 20.gadsimta 30.-40.gadu metodiskajos rakstos, kā arī pausta literatūras mācīšanas metodikas grāmatās. Piemēram, pedagogs V. Ziemeļis rakstā „Par literāru darbu mācīšanu” uzskata, ka skolotājam pašam ir jābūt pilnīgam priekšstatam par darba pareizu pārdzīvojumu, kā arī

skaidrībā par darba ideju un māksliniecisko vērtību. Turklāt pārdzīvojumam jābūt svaigam (kaut arī skolotājs daudzkārt darbu lasījis, pirms atkārtotas mācīšanas ir atkal jāpārlasa vai vismaz jāpārskata tā svarīgākās, raksturīgākās vietas. Arī skolotājam, tāpat kā labam skatuves māksliniekam, tai laikā, kad ir radīta skolēnos literatūras darba vai kāda tā posma pārdzīvojuma augstākā pakāpe, vajag pilnībā iejusties kopīgajā pārdzīvojumā. „Ja skolotājs pats dzīvo līdzīgu mācāmajam darbam un ar savu izturēšanos, sejas izteiksmi, balsi noskaņu, kas kā elektriska dzirkstele pārlec uz skolēniem, veicina un padziļina vēlamu iespaidu, tad audzināšanā gandrīz iespējams sasniegt brīnumus. Kaut cik pilnīgi to spēj gan tikai skolotāji, kas ir šī aroda mākslinieki, bet neapstrīdama paliek atziņa visiem: jo pilnīgāk un dziļāk skolotājs pats iejutīsies mācāmajā darbā, jo lielākas sekmes viņš sasniegs.” (Ziemelis 1943:116, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 116.-118.lp). Arī skolotājam ir rakstnieki, kuri izraisa simpātijas, un tādi, kuru daiļrade nav tik tuva, taču „sava amata necienīgs būs tāds tēvu valodas skolotājs, kas šauri un vienpusīgi izcels tikai dažus literatūras darbus, kamēr citiem pavirši vai ar vēsu vienaldzību paies garām.” (Ziemelis 1943:116, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 116.lp ). Ikvienā daiļdarbā atzīto un pārbaudīto māksliniecisko un pedagoģisko vērtību skolotāja pienākums ir pilnīgi izmantot mācīšanas un audzināšanas darbā. Jāizturas pret darbiem ar vislielāko cienību un godbijību. Tikai tāda skolotāja nostāja spēs radīt arī skolēnos cienību pret mūsu rakstniecību un latvisko kultūru. Skolotāja galvenais un svarīgākais uzdevums ir iedegt skolēnu sirdīs mīlestību pret literārajiem darbiem (Ziemelis 1943: 117, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 117.lp). Skolotājs pret mācāmo darbu nedrīkst nostāties recenzenta vai kritiķa lomā. Skolotājam, kura rokās nonāk jau pozitīvi novērtēts daiļdarbs, jādomā par māksliniecisko, nacionālo, sabiedrisko, ētisko vērtību atrašanu, izcelšanu un tālāk nodošanu saviem audzēkņiem. Skolotājam jāpasniedz pedagoģiski mērķi (Ziemelis 1943: 118 LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 118.lp). V. Plūdons, virzoties uz minēto mērķi, uzskatījis, ka skolotājs var virzīt skolēnu domas, lai viņi apjaustu rakstnieka mākslinieciski idejisko nolūku, bet nedrīkst uzspiest savu attieksmi. Tātad V. Plūdoņa pedagoģiskajā darbībā aktualizēti šādi literatūras didaktikas jautājumi: dzejas apguves, daiļrunas jeb deklamācijas, sacerējumu metodikas jautājumi, literatūras skolotāja attieksme pret rakstnieku un viņa daiļradi.

### **Secinājumi:**

1. Par latviešu literatūras didaktikas priekšvēsturi uzskatāms laika periods no 19.gadsimta 50.-60.gadiem līdz 1918.gadam. Šajā laikā meklējami literatūras didaktikas aizsākumi, proti, radīta ideja par literatūru kā latviešu tautas garīgo,



ētisko, estētisko, tikumisko vērtību aktualizētāju, kura tiek radoši attīstīta, izstrādājot literatūras didaktiku nākamajos posmos.

2. Pirmās nacionālās atmodas periodā - jaunlatviešu kustības laikā 19.gadsimta 50.-60.gados (J.Alunāna, K. Valdemāra, A. Kronvalda) - un pirmā tautiskā atmodas laikmeta darbinieku (Ausekļa, brāļu Kaudzīšu u.c.) darbībā ir vērā ņemamas atziņas metodiskās idejas literatūras mācīšanā (J. Pestalocija, Ā. Dīstervēga, Ž.Ž. Ruso ietekmē). Viena no jaunlatviešu prasībām bija jauna tipa tautskolas izveidošana, kurā mācības būtu dzimtajā - latviešu - valodā un balstītos jaunākajos zinātnes sasniegumos, kas savukārt būtu saistīti ar praksi. Skolotājs būtu gan sava priekšmeta labs zinātājs, apbruņots ar jaunākajām zinātnes atziņām, gan labs audzinātājs, gan personība. Minēto pedagogu darbībā meklējamas literatūras metodikas pamatatziņas, kas nosaka, ka latviešu valodas un literatūras mācīšanā svarīgi aktualizēt tautisko pašapziņu, mācīt un audzināt skolēnus latviskā garā, cienīt savu valodu, kultūru, literatūru, Ausekļa uzskatos īpaši izcelta folkloras lielā nozīme skolēnu ētiskajā, estētiskajā audzināšanā, kā arī skolotāja personība (estētikas zinātājs, daiļuma cienītājs, literatūras pazinējs).
3. 19.gadsimta beigās, 20.gadsimta sākums uzskatāms par latviešu literatūras didaktikas sākotni, kad A. Laimiņa, V. Plūdoņa, J. Akuratera, K. Skalbes, Raiņa u.c. atziņas par tautziņas un nacionālās pašapziņas principa respektēšanu, literatūras estētisko, tikumisko nolūku, literatūru kā skolēnu gara un jūtu modinātāju, daiļdarba lasīšanu kopumā, dzīvām, rosinošām mācību metodēm kļūst par literatūras mācīšanas metodikas turpmāko pamatu. Tiek noteikts literatūras didaktikas dalījums: literatūras teorija, domrakstu mācība, literatūras vēsture. Top literatūras mācību līdzekļi, grāmatas, hrestomātijas. Liela uzmanība tiek pievērsta domrakstiem un dzejoļu daiļlasīšanai kā skolēnu jūtu un gara pasaules pilnveidotājiem.

## 2. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS PAMATLICĒJI UN VIŅU TEORĒTISKĀS ATZIŅAS PAR LITERATŪRAS MĀCĪŠANU

Kā jau iepriekšējā nodaļā tika minēts, tikai ar Latvijas Republikas pirmajiem pastāvēšanas gadiem latviešu valoda un literatūra kā mācību priekšmeti tika oficiāli ieviesti gan obligātās sešklasīgās pamatskolas, gan ģimnāziju programmās (Lūse 1991: 13). Līdz ar to sākās sistemātiska šo priekšmetu mācīšanas metodikas izstrāde, kas izpaudās daudzveidīgās formās: krievu un vācu metodiķu pieredzes apzināšanā, literatūras mācīšanas metodikas pamatu izstrādē, mācību programmu izstrādē, mācību satura pārstrukturēšanā un pārskatīšanā, mācību grāmatu un literatūras hrestomātiju izdošanā, ārpusklasses lasīšanas nodrošināšanā, dažādu metodisko jautājumu risināšanā un skolotāju metodiķu pieredzes apzināšanā.

1919.gadā tika izveidots Latvijas tautskolu programmas projekts, kas pēc satura bija līdzīgs Kultūras biroja izglītības nodaļas 1916.gadā Maskavā izveidotajam un ko ar nelieliem papildinājumiem pieņēma Latvijas skolotāju II kongress 1917.gada jūnijā Tērbatā (Staris, Ūsiņš 2000: 30-44). Tika pieņemti un apstiprināti mācību plāni (1920., 1923., 1925., 1928., 1934.), un tajos latviešu valodai un literatūrai, kas bija integrēta vienā mācību priekšmetā, tika ierādīta nozīmīga vieta un atvēlēts liels stundu skaits (34-46% no kopējā stundu skaita). Latviešu valodas stundās skolēnus vajadzēja iepazīstināt ar valodas mācību, literatūras vēsturi un latviešu literatūru. Mācību priekšmeta uzdevums bija attīstīt domāšanu, spriešanas spējas un veselīgu fantāziju, kā arī prasmi mutiski un rakstiski izteikt savus spriedumus, modināt un nostiprināt cieņu pret savu valodu, dot pamatzināšanas par latviešu nacionālās literatūras attīstību (Latvijas tautskolu programmas projekts 1921: 33).

Latvijā tika izveidota sešgadīga pamatskola un četrgadīga vidusskola, 30.gados vidusskolai vēl pievienoja sagatavošanas klases. Literatūras mācīšanā pamatskolas pirmajās klasēs bija ābece periods, tam sekoja izskaidrojošās lasīšanas posms un literārā lasīšana. Mācību stundā izmantoja lasāmās grāmatas. No 1924. līdz 1936.gadam izdotas 6 lasāmās grāmatas pamatskolai, kuras izstrādājuši J. Ezeriņš un J. Grīns. 1939.gadā pēc Izglītības ministrijas norādījumiem A. Dravnieks un J. Grīns izveido „Lasāmo grāmatu pamatskolas V un VI klasei un ģimnāziju sagatavošanas klasēm”, kurā atšķirībā no iepriekšējiem lasāmajām grāmatām pēc katra lasāmā daiļdarba teksta fragmenta ir pāris jautājumu, kas orientēti gan uz teksta izpratni, analīzi, salīdzināšanu, vispārināšanu, abstrahēšanu (jautājumi sākas šādi: kāds (-a) ir, kā jāizprot, pārrunājiet,

sameklējiet, uzrakstiet, vērojiet, pamēģini, uzraksti, ievēro, ko tu varētu darīt u.tml.). Saskaņā ar pamatskolas programmām lasāmajās grāmatās bija apkopota lasāmā viela, kur pirmskolā un pirmajās divās pamatskolas klasēs viela ņemta no tuvākās apkārtnes, jo „skolēnu redzes aploks vēl šaurs un priekšstati neskaidri” (Latvijas pamatskolu programmas 1935: 45). Pārējās četrās pamatskolas klasēs lasāmā viela ņemta no latviešu rakstnieku darbiem (Plūdons, A. Brigadere, J. Jaunsudrabiņš, E. Birznieks-Upīts, E. Virza, Doku Atis, Valdis, J. Poruks, J. Neikens, A. Pumpurs, A. Saulietis, Apsīšu Jēkabs, K. Skalbe, Auseklis, brāļi Kaudzītes, A. Niedra, R. Blaumanis, Rainis u.c.) un latviešu tautas folkloras, papildinot to ar dažiem zinātniska satura apcerējumiem. Katru klasi beidzot, programmā norādīts, kuru rakstnieku darbi „no galvas iemācāmi”. Beidzot pamatskolu, skolēniem jāzina programmā minētie (vai citi to vietā izvēlēti līdzvērtīgi) dzejoļi un programmā ietvertu daiļdarbu saturs (galvenās personas, viņu sabiedriskais stāvoklis, galvenās rakstura īpašības un to loma tēloto notikumu gaitā), darba autors un rakstnieku īss dzīves gājums. Skolēniem jānod elementārs pārskats par literatūras veidiem un žanriem (Latvijas pamatskolu programmas 1935:40-48). Programmās doti paskaidrojumi, kas daiļdarbu apgūvē būtu īpaši akcentējams: darbs ar teksta fragmentiem klasē, patstāvīga lasīšana mājās, jautājumu izvirzīšana un atbilžu meklēšana, daiļdarbā tēloto personu raksturojums, rakstnieka ieceres atklāšana daiļdarbā u.tml. Mācību satura apgūvē akcentēts atkārtošanas, padziļināšanas un sistematizēšanas princips. Lasāmās vielas atlasē ievērots estētisks, ētisks, nacionāls un valstisks saturs, kas, rūpīgi apstrādāts, „vingrina skolēnu prāta spējas, kopj jūtu dzīvi un modina skolēnos gribu tapt par krietniem un derīgiem tautas, sabiedrības un valsts locekļiem un pilnvērtīgiem cilvēkiem. Tā ievadīti rakstniecības paraugos, skolēni pratīs arī cienīt un mīlēt vērtīgas grāmatas”. (Latvijas pamatskolu programmas 1935:44). Vidusskolās mācīja latviešu literatūras vēsturi, sākot ar seniem laikiem līdz jaunākai literatūrai. Liela uzmanība tika veltīta senajai literatūrai.

Tātad Latvijas brīvvalsts gados literatūrai kā mācību priekšmetam bija īpaša loma skolēnu ētisko, estētisko, nacionālo un valstisko vērtību apzināšanā, labas literārās gaumes veidošanā, jo tiek uzskatīts, ka tieši latviešu literatūras klasiķu darbu iepazīšana sekmē minēto vērtību interiorizāciju un cieņas un mīlestības radīšanu pret vērtīgām grāmatām.

Latvijas Republikas laikā rosīgi tiek risināti izglītības teorijas un mācību metodikas jautājumi. Nopietni strādā tādi literatūras mācīšanas metodiķi kā K. Dēķens, V. Ramāns, E. Aistars (E. Anševics), J. Sīlis, J. A. Jansons, F. Jansons, kuri savā pedagoģiskajā darbībā respektē gan klasiskās, gan sava laika modernās pedagoģiskās

atziņas, kā arī cenšas apgūt iepriekš uzkrāto pieredzi. Zinātniece D. Lūse (Lūse 1991:14) norāda, ka metodiķu intereses šajā laikā sadalās vairākos virzienos: par komentējošo lasīšanu, teksta uztveri, apzināšanu, izpratni, iegaumēšanu, par skolēnu sagatavošanu teksta lasīšanai, par valodas kopšanu literatūras stundās rakstījuši K. Dēķens un V. Ramāns; par lasīšanas kultūras veidošanu un ārpusklases lasīšanu-F. Jansons; par bērna uztveri lasīšanas procesā-rakstnieks un skolotājs A. Baltpurviņš; par daiļdarba analīzi skolā-K. Dziļleja, K. Kārkliņš, A. Kārkliņa, J. A. Jansons, A. Ozols; par domrakstu teorijas jautājumiem-E. Aistars, J. A. Jansons, J. Broka, K. Dēķens, V. Ramāns, K. Dziļleja; rakstniecības teorijas apguvi skolā aplūkojuši A. Bračs, K. Dziļleja, K. Kārkliņš, A. Skuja u.c. Minētie zinātnieki un metodiķi ir gan atsevišķu grāmatu autori, gan publicējas periodikā, piemēram, žurnālā „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts” (1920-1939), „Latvijas Skola” (1920-1921; 1939), „Mūsu Nākotne” (1922-1934), „Audzinātājs”. Pētījumā pievērsīsimies to metodiķu pieredzes analīzei, kuru veikums bijis īpaši nozīmīgs latviešu literatūras didaktikas pamatu izstrādē un kuru atziņas ir vērā ņemamas arī mūsdienās.

## **2.1. K. Dēķena uzskati par literatūras mācīšanu**

Literatūras mācīšanas metodikas teorētisko pamatu izstrādē liela nozīme ir K. Dēķena (1866-1942) pedagoģiskajai darbībai, jo viņš ir pirmās sistēmiski veidotās latviešu valodas un literatūras metodikas grāmatas autors (Lūse 1991:14). K. Dēķena pedagoģiskos uzskatus, viņa pedagoģisko darbību, atziņas par vispārīgo un konkrēto (tai skaitā latviešu valodas) metodiku ir aprakstījis zinātnieks V. Ūsiņš pētījumā „K. Dēķena pedagoģiskie uzskati” (Ūsiņš 1975). K. Dēķena devums literatūras metodikā izvērsti raksturots arī O. Ņesterova pētījumā „Latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas attīstība” (Ņesterovs 1983). Minētajos pētījumos skatīta K. Dēķena izveidotā lasīšanas metodika, ko viņš centies īstenot savā 1919. gadā izdotajā „Jaunajā ābecē”, kas balstās darba skolas idejās (H. Gaudiga, A.Laja ietekmē) un paredz izraisīt bērnam pašdarbību un sekmēt viņa spēju attīstību. Analizējot K. Dēķena didaktiskos darbus (Dēķens 1919; 1922), tika secināts, ka viņa uzmanības lokā bijušas vairākas mācību satura un darba organizēšanas problēmu grupas: 1) izstrādājis ieteikumus izskaidrojošās lasīšanas stundu veidošanai; 2) pievērsies dzejas apguves metodikai; 3) dramaturģijas darbu mācīšanai; 4) rakstu darbu un domrakstu metodikai; 5) literatūras skolotāja pedagoģiskajai meistarībai.

Dēķens aplūkojis arī lasīšanas mācīšanas jautājumus un izteicis nozīmīgu atziņu, ka lasīšanai jābūt ne tikai pareizai, bet arī apzinātai - bērnam jāsaprot izlasītais teksts. K.

Dēķens iesaka izmantot interesantu lasāmvielu, kas saista bērnu uzmanību. Ievēribas cienīgi ir pedagoga ieteiktie bērnu ieinteresēšanas un lasīšanas paņēmieni. Lasīšanai skolā Dēķens izvirzīja 3 galvenos uzdevumus: mācīt bērnus lasīt tekoši, saprātīgi, izteiksmīgi. Viņš iestājās par saprātīgu un loģisku lasīšanu un uzskatīja, ka izteiksmīgu, daiļu lasīšanu var panākt tikai tad, ja bērns saprot, ko lasa, jo tikai tad teksts var izraisīt pārdzīvojumu. Apskatīdams izskaidrojošo lasīšanu, viņš iestājās pret pārlietu skaidrošanu un katehizāciju, jo lasīšanai jāsekmē stundā dzīva domu apmaiņa, jāpiešķir žirgtas sarunas veids, un skolēniem jāmacās lasītais pārdomāt un dzīvā vārdā izteikt kā savus ieguvumus no lasītā, tā pārdomas (Nesterovs 1983:75). Gan O. Nesterovs, gan V. Ūsiņš novērtējuši Dēķena metodiskos centienus par izskaidrojošo lasīšanu, kas balstījās K. Ušinska un N. Kūlmaņa atziņās, jo, kā uzskata Dēķens, bez teksta izskaidrojumiem nevar, tiem jābūt dažādiem atkarībā no teksta satura, skolēnu vecuma. Dēķens norādīja, ka jaunākajās klasēs lielāka nozīme ir vārdu skaidrošanai, bet vecākajās klasēs lielāka uzmanība jāpievērš ētiskajiem un estētiskajiem jautājumiem. Lasīšanas mācīšanā Dēķens ieteica ievērot posmus: 1) ievadsarunu (sagatavot skolēnus teksta uztverei, radīt interesi, atkārtot zināšanas, izskaidrot nesaprotamos vārdus; 2) lasīšanu-galvenā stundas daļa- teksta lasīšana un analīze, īpašu vērību veltot teksta vairākkārtējai lasīšanai, plāna veidošanai u.c; 3) atstāstīšanu. Dēķena aplūkotajos uzskatos jaušamas H. Gaudiga atziņas par lasīšanu kā domāšanas procesa sekmētāju. Atziņas par izskaidrojošās lasīšanas nozīmi sākumskolā un topošā analītiski domājošā un emocionāli tverošā lasītāja veidošanu ir attiecināmas uz skolēna sagatavošanu dažādu autoru daiļdarbu lasīšanai un izpratnei, tomēr par literatūras mācību metodiku te vēl nevar runāt. Plašāk literatūras metodikas problēmas risinātas vairākos K. Dēķena darbos, kas veltīti literatūras lasīšanas un literatūras vēstures metodikai.

Darbā „Rokas grāmata pedagogijā” (Dēķens 1919:130) Dēķens norādījis savas tautas un vispasaules klasiskās literatūras īpašo nozīmi skolēnu dvēseliskajā bagātināšanā, daiļuma izjūtas un gara skaidrības attīstīšanā, nacionālās un vispārcilvēciskās apziņas modināšanā un vēsturiskās izpratnes kopšanā. Pedagoga skaidrojums, kāpēc jāmacās literatūra, ir apbrīnojami vienkāršs: „Epi, drāmas, lirika, runas un vēsture sniedz bezgalīgu daudzumu no jēdzieniem, cēlus tēlus fantāzijai, darbības un likteņus, kas ierosina interesi, personas un raksturus, kas modina un valdzina līdzjūtību.”(Dēķens 1919:130). Šos vārdus ikviens literatūras skolotājs varētu atgādināt saviem skolēniem, sākot iepazīt literatūru.

Vērā ņemamas ir K. Dēķena metodiskās atziņas par dzejas apguves metodiku. Dzejai ir īpaša loma skolēna emocionālās pasaules bagātināšanā. Tieši emocionalitāte

un pārdzīvojums atšķir dzeju no epikas un drāmas. Pedagoģs uzskata, ka, lasot daiļdarbu, bet jo īpaši - dzeju, skolēniem jānācās izprast, ka saturs un forma saplūst nedalāmā vienībā. Daiļdarba uztveri satura un formas vienotībā viens no pirmajiem aktualizē tieši K. Dēķens, bet tās nozīmību apliecina fakts, ka satura un formas vienotības jautājumi bijuši literatūras metodiķu uzmanības lokā visos metodikas attīstības posmos: 20.-30.gados tie aktualizēti docenta K. Kārklīņa metodiskajā rakstā „Literārā darba saturs un forma” (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.), padomju periodā šim jautājumam vairākos rakstos īpaši pievērsusies metodiķe H.Grāse, M. Gaile un mūsdienās-V. Valeinis, J. Rudzītis, D. Ausekle. Atzīstami ir Dēķena centieni dzejoļa mācīšanās apvienot divus uzskatus, kas tajā laikā valdīja metodikā: 1) dzejoļi neesot jāskaidro, skolotājam jārada attiecīga noskaņa, dzejoļa iemācīšanās atkarīga no izteiksmīga lasījuma; 2) dzejoļi esot pamatīgi jāizskaidro. Dēķens gan atzina dzejoļa ietekmi un nenoliedza pārdzīvojuma nepieciešamību, bet uzskatīja, ka estētiskai audzināšanai ir plašāks uzdevums, kas ietver gan pārdzīvojumu, gan vispusīgi attīstītas personības veidošanu. Tā kā skolotāja uzdevums ir panākt jūtu padziļināšanu, sirds izglītību (šo jēdzienu viņš lieto viens no pirmajiem-E.S.), tāpēc lielākai daļai dzejoļu nepieciešams skaidrojums. Dēķens uzsvēra skolotāja atbildību un prasmi ievadīt skolēnus mākslas darbu uztverē un brīdināja no šablonisma.

Ievēribu pelna Dēķena atziņas par rakstu darbiem. Ietekmējies no vācu pedagoga H. Šarelmaņa, kas aicināja bērnos attīstīt radošos spēkus, atrast fantāziju, dot iespēju izteikties, literatūras sakarā, pēc Dēķena domām, īpaša uzmanība pievēršama brīvajiem sacerējumiem, kam vielu var ņemt no praktiskās dzīves, taču Dēķens arī norādīja, ka skolēni rūpīgi sagatavojami šādiem darbiem.

Nozīmīgas ir K. Dēķena idejas par dramatisku sacerējumu mācīšanu. Tā kā dramatiski sacerējumi ir domāti izrādīšanai uz skatuves, tad pedagogs iesaka pēc attiecīgas ievadsarunas iedalīt skolēniem lomas, kas piemērotas viņu raksturam un balss izteiksmei, un izspēlēt tās. Lomu lasījumam seko pārrunas un darba apskatīšana no estētiskā viedokļa.

Dēķens akcentējis literatūras skolotāja pedagoģiskās meistarības problēmu kā nosacījumu veiksmīgām mācībām, atbildību un prasmi ievadīt skolēnus mākslas darbu uztverē. Šķirot vispārīgo un mācību priekšmetu didaktiku (mācība par to, kā kāds atsevišķs priekšmets mācāms, ir šī priekšmeta metodika) K. Dēķens, atzinis, ka skolotājam jāzina, kā var mācīt, t.i., jāpazīst visas metodes, lai katram gadījumam varētu izraudzīties īsto. Tāpat viņš norādījis uz mūsdienās tik aktuālu atziņu, ka mācības ir divpusējs process, kurā aktīvi piedalās kā skolotājs, tā skolēni. Metodikas un didaktikas

tehnika pamatojas trīs atbalstos: skolotājam ir jāsniedz, jāizskaidro un jānostiprina. Neviens literatūras skolotājam neiedos gatavu priekšrakstu, kā mācīt literatūru, katram pašam jāmeklē savs ceļš. Līdzīgas atziņas par skolotāja personības spēku, viņa pedagoģisko meistarību 20.gadsimta 20.-30.gados izteikuši arī E. Pētersons, A. Dauge.

Tātad Dēķens literatūras metodikā aktualizējis jautājumus par specifiskām, mācību priekšmetam un skolēnu vecumposmam atbilstīgām mācību metodēm, par skolēnu izziņas darbību aktivizēšanu, skolēnu domāšanas attīstīšanu, dzejas un dramaturģijas mācīšanas metodiskajiem paņēmieniem, emocionālo noskaņojumu, daiļdarbā pausto ētisko vērtību aktualizēšanu stundās, mērķtiecīgi izplānotu skolotāja metodisko darbu stundā un skolotāja personības lielo spēku. Salīdzinot Dēķena atziņas un prasības, kas izvirzītas literatūras mācībām mūsdienās, varam saskatīt lielu līdzību, jo arī jaunajā literatūras pamatskolas standartā izvirzīta prasība lasīt ar izpratni, jēgpilni, uztvert daiļdarbu satura un formas vienībā, apzināties daiļdarbu nozīmi vispārcilvēcisko, ētisko, estētisko vērtību aktualizācijā. Šīs kopsakarības savukārt liecina, ka latviešu valodas un literatūras skolotājiem būtu lietderīgi iepazīties ar K. Dēķena atstāto bagāto atziņu klāstu, praktiskā darba pieredzei, lai gūtu ierosmi savai pedagoģiskajai darbībai.

## **2.2. V. Ramāna idejas par literatūras mācīšanas metodiku**

Liela nozīme literatūras didaktikas teorētisko pamatu izveidošanā ir V. Ramāna grāmatai „Latviešu valodas metodika pamatskolām”(1927,otrais, papildinātais izdevums 1938.gadā), kurā atspoguļojas gan autora ilggadējā pieredze, gan vācu un krievu metodiķu atziņas, gan latviešu skolotāju metodiķu uzkrātā pieredze. Tāpat kā metodiķi literatūras didaktikas priekšvēsturē, arī Ramāns par literatūras mācīšanas mērķi izvirzījis uzdevumu iepazīties ar tautas tradīcijām (tautas daiļradi) un nacionālo literatūru. Latviešu metodikā viņš izšķir šādas nodaļas: gramatikas, ābece mācīšanas, lasīšanas, literatūras, literatūras teorijas, rakstu darbu metodiku. V. Ramāns atsevišķi izdalījis literatūras teorijas un rakstu darbu metodiku, kas mūsdienu skatījumā iekļaujama literatūras metodikā.

Kādas būtiskas atklāsmes literatūras metodikas sakarā piedāvā V. Ramāns? Pedagoģi pievērsies šādiem jautājumiem: viens no pirmajiem literatūras didaktikas vēsturē mācību programmu atzīst par normatīvu dokumentu; daiļdarba apguvei kopveselumā, pārdomātai skolēnu ievadīšanai daiļdarba uztverē; intereses par literatūru, pārdzīvojuma radīšanai; biogrāfijas apguves un literatūras teorijas jautājumiem.

Lai nezaudētu veselumu, daiļdarbs jālasa kopumā, nevis fragmentos. Skolēniem pamatīgi jāiepazīstas ar tiem vērtīgākajiem daiļdarbiem, kas minēti programmā. Tāpat kā Dēķens, arī Ramāns norāda, cik svarīgi skolēnus ievadīt sarunā, cik pārdomātiem jābūt jautājumiem, par kuriem skolotājs veido pārrunas (par daiļdarba virsrakstu, tēloto laikmetu, vietu, rakstnieka dzīvi, līdzīgiem, skolēniem zināmiem daiļdarbiem). Ramāns atzīst gan teksta lasīšanu klasē, gan mājās, norāda, ka lietderīgi ir referāti par atsevišķām daiļdarba daļām. Par svarīgāko stundā V. Ramāns uzskatīja literārā darba apskatu un radīto skolēnu pārdzīvojumu, jo mākslu vajag pārdzīvot, nevis runāt par to (Ramāns 1938: 157). Literatūras metodikas pētnieks O. Ņesterovs (Ņesterovs 1983:97) norāda, ka Ramāns gan neparādīja, kā to panākt.

Par novitāti literatūras didaktikā uzskatāmas V.Ramāna idejas par biogrāfiju mācīšanu, kur viņš uzskata, ka pamatskolas klasēs pietiek ar to, ka skolēni orientējas laikmetā, kad rakstnieks dzīvojis, savukārt vidusskolā svarīgi, lai izceltos rakstnieka garīgā personība, biogrāfijas zināšana nav prioritāra, jo vislabāk rakstnieka personību palīdz izprast viņa darbi. Tātad jau Latvijas brīvvalsts laikā literatūras didaktikā iezīmējās humanitārvēsturiskā metode.

Intereses rosināšanai par literatūru Ramāns ieteica organizēt literārus vakarus, teātra izrāžu apmeklējumus, literāras ekskursijas, dramatisēt un ilustrēt daiļdarbus, izveidot albumus un rakstnieku izteicienu krājumus. Albumos varētu ievietot rakstnieku fotogrāfijas, attēlus, kas raksturo viņu dažādus dzīves posmus, grāmatu vinjetes, vāku zīmējumus, laikrakstu un žurnālu izgriezumus, kuros stāstīts par rakstnieku, atklātnes, kurās redzama rakstnieka dzīves vieta, materiāli par izrādēm, ja rakstnieks rakstījis lugas. Šādu papildus informācijas apkopošanas darbu klasē var veikt kolektīvi (Ramāns 1938). Literatūras metodikā un līdz ar to literatūras stundās parādās jauna tendence - rosināt skolēnus patstāvīgajam darbam, lai viņi apzinātu pēc iespējas plašāku kultūrvēsturisko informāciju gan par autoru, gan daiļdarbu, jo literatūra ir cieši saistīta ar citiem mākslas veidiem, un te atklājas gan starppriekšmetu saikne, gan skolēnu patstāvīgā darba iemaņas, gan intereses radīšana.

Arī literatūras teorijas jautājumu apgūvē V. Ramāna izteiktās atziņas ir saistošas mūsdienu literatūras didaktikas aspektā. Viņš norādīja, ka „rakstniecības teorijas jēdzieni jānoskaidro praktiskā ceļā, t.i., jāmeklē noderīgi paraugi no daiļrakstniecības un tad, tos aplūkojot un analizējot, jānoskaidro dzejdarbu attiecīgie elementi” (Ramāns 1938: 171). Pēc Ramāna domām, pamatskolā sistemātisks literatūras teorijas kurss nav jāmača, tomēr skolēni jāiepazīstina ar daiļliteratūras veidiem, savukārt vecākajās



pamatskolas klasēs ar literatūras veidiem, žanriem, stila, kompozīcijas un pantmēra jēdzieniem (Ramāns 1938: 171).

K. Dēķena un V. Ramāna devums latviešu literatūras didaktikā ir ļoti nozīmīgs, jo ar viņu darbiem (kaut arī valoda un literatūra integrēta vienā priekšmetā) tiek likti pamati literatūras metodikai un izstrādāti literatūras didaktikas teorētiskie pamati, proti, nošķirtas un raksturotas metodikas daļas, izstrādāti mācīšanas principi (piemēram, K. Dēķens definē apzinīguma un aktivitātes principu, izziņas darbības aktivizēšanas, skolēna domāšanas spēju attīstīšanas, darba principu, teorijas un prakses saistības, attīstītājmācīšanas, uzskatāmības principu) (Dēķens 1919: 115-156), kas tiek respektēti katra mācību priekšmeta, arī literatūras metodikā, tiek izstrādātas literatūras didaktikas metodes, metodiskie paņēmieni, mācību līdzekļu un tehnisko palīglīdzekļu izmantojums literatūras stundā, kā arī norādīts, kādai vajadzētu būt literatūras stundai, kāda ir literatūras mācību specifika, ar ko tā atšķiras no citiem mācību priekšmetiem (kultūrorientēta, rosina skolēnu estētisko izglītību, emocionalitāti, balstās latviešu tautas garamantās), uzsvērts, cik nopietni skolotājam jāgatavojas literatūras stundai, cik mērķtiecīgi jāpārdomā stundas gaita. Tātad 20.gadsimta 20.-30.gados tika izstrādāti literatūras didaktikas teorētiskās pamatatziņas, kas izmantotas arī padomju periodā, pielāgojot padomju ideoloģijai (vislielākās izmaiņas bija vērojamas literatūras mācību saturā, jo mācību programmās tika iekļauti komunistiskās morāles un ideoloģijas darbi, svītroti Latvijas brīvvalsts laika rakstnieki, kuru daiļrade neatbilda un nebija ērta marksistiskajai ideoloģijai).

### **2.3. Kultūrfilozofa A. Dauges uzskati par literatūras mācīšanu**

Nozīmīgas idejas rodamas kultūrfilozofa, pedagoga, publicista A. Dauges (1868-1937) darbos, kurš rakstījis par literatūras, pedagoģijas, estētikas un sabiedriski ētiskiem jautājumiem, kā arī bijis Latvijas izglītības ministrs (1921-1922). A. Daugei skola ir kultūras vērtību nesēja, tautas izglītības kopēja, un viņš uzskatīja, ka „skolas ideja ir izglītības ideja. Skolai viscaur jābūt orientētai izglītības idejā” (Dauge 1924:5). Skola ir orientēta nevis acumirkļa, bet mūžīgās vērtībās, tāpēc mākslai, īpaši literatūrai, ir liela nozīme skolēnu ievadīšanai vērtību pasaulē, jo „māksla noskaidro, kārtu un izdaiļo jūtu dzīvi, disciplinē fantāziju, attīsta un izkopj gaumi. Māksla māca novērot un intīmi saprast dzīvi, cilvēkus, dabu, tā māca uztvert visa dzīvo dvēseli. Skola, mākslas priekšmetus īstā mākslas garā pasniedzot, dara saprotamu un mīļu katru īstu mākslu un caur to paralizē sliktus, gaumi postošus, neīstus mākslas iespaidus, kuri ārpus ģimenes un skolas katram ik uz soļa nekautrīgi uzbāžas. Tur, kur estētiskais moments skolas

dzīvē un darbā, kā arī visā ārējā iekārtā tiek uzsvērts, tur mostas un attīstās spilgta skaistuma izjūta, un ir zināms, ka tas, kas skaistumu izjūt, saprot un mīl, lēti rokas neaptraipa arī ar to, kas ētiski neskaists, zems un netīrs” (Dauge 1924: 13).

20.gadsimta 90.gados mākslas pedagoģijas un prakses problēmu izpētei un ieviešanai praksē pievērsies LU emeritētais profesors Jānis Anspaks, uzskatot, ka tajā rodamas idejas sociāli aktīvai, garīgi rosīgai personībai, skolēnu estētiskai un mākslinieciskai izaugsmei (Anspaks 2004, 2006). Raksturojot A. Dauges mākslas pedagoģijas koncepciju, profesors atzīst, ka tajā izvirzītā ideja par mākslas un jaunrades elementu ieviešanu pedagoģiskajā procesā paplašina audzēkņu iespējas saskarsmei ar kultūras nezūdošām vērtībām. Literatūras mācībās mūsdienās ļoti nozīmīga ir Dauges ideja par literatūras priekšmetu kā ētiska rakstura audzināšanas svarīgu faktoru (Dauge 1924: 14). Kultūrfilozofa A. Dauges atziņas par literatūras audzinošo iedabu un ētisko, estētisko vērtību aktualizācijas, pašrealizācijas iespējām literatūrā kā mākslas priekšmetā radušas atbalsi izcilā metodiķa Jāņa Rudzīša pedagoģiskajā darbībā 20.gadsimta 60.-90.gados. Arī viņš savu vairāk nekā 50 gadu pedagoģiskā darba pieredzi balsta kultūrfilozofijas atziņās, atzīstot, ka „literatūras mācību kontekstā mūsu atziņu metodoloģiskais pamats ir kultūrfilozofija. Atbilstoši tai literatūra skolā ir vārda māksla un literatūras mācības- skolotāja un skolēnu vērtīborientējoša sadarbība, respektīvi, iesaistīšanās kultūras aprites procesā” (Rudzītis 2000:4).

A. Dauge uzskata, ka skolas pamats ir stingrība un kārtība, kas orientēta mūžīgi vērtīgās objektīvās normās un augstā pedagoģiskā idejā (Dauge 1924:19), kur kārtībai un stingrībai nav jāizslēdz prieks un jautrība, jo jautrības, īsta, veselīga prieka elements skolā ir nepieciešams, jo, kā zināms, tikai tur, kur valda kārtība, skolēni spēj kvalitatīvi mācīties. Arī visu priekšmetu speciālām pasniegšanas metodēm jābalstās uz tādas idejas un tai jākalpo (orientēta izglītības un vispārīgās audzināšanas idejā). Ja mācības metodēm ir tīri utilitārs, kaili praktisks raksturs, ja tās iziet vienīgi uz tīri mehānisku zināšanu vai veiklību iemācīšanu, tad tās nav skolas cienīgas. Skola grib mācīt tā, lai mācot reizē arī audzinātu (Dauge 1928:16.), lai audzēkņi ne tikai vairāk zinātu, vairāk prastu, bet paši arī vairāk kas būtu.

Mūsdienīgi skan un pārdomu vērtas ir A. Dauges idejas par mācību metodēm: skolai saviem audzēkņiem jāsniedz jau daudz gatava materiāla, daudz nepieciešamu faktisku zināšanu, jau gatavu, no citiem atrastu atziņu, jau pārbaudītu neapšaubāmu vērtību. Un viņa to var izdarīt tikai tad, kad viņai ir stingri izstrādāts plāns un pārbaudītas metodes, kurām jāreķinās ne tikai ar audzēkņu psihi, bet jābūt orientētām pašā objektā, konkrētai skolai uzliktā uzdevumā. Skola nedrīkst visu sagaidīt no skolēnu

iniciatīvas, kā to dara daži moderni pedagogi, kuri skolēniem pašiem liek izvirzīt visas problēmas, meklēt ceļus un līdzekļus to atrisināšanai un pašiem atrast un nodibināt savas īpatnējās darba metodes. Nevar ticēt, ka bērns visu sev vajadzīgo pats atradīs, ka skolai tam tikai jādod brīva vaļa. Bet tas arī nenozīmē bērnam verdziski kalpot, padoties, pārāk saudzoši piekļauties (Dauge 1924:17.)

Iepazīstot un izvērtējot Latvijas brīvvalsts laika metodiķu devumu, varam gūt vērtīgas metodiskas idejas, kas arī mūsdienīgā mācību procesā ir tikpat nozīmīgas cik to rašanās laikā, proti, kultūrorientētas, vērtīborientētas literatūras mācības, kas balstītas mūsu tautas garamantās un rosina skolēnu pašaktualizāciju, pašrealizāciju. Mācības, kas tendētas uz pašatklāsmi, mācību saturs, kas ieinteresētu skolēnus lasīt. (Par to plašāk sk. 7.nodaļā.)

Šis koncentrētais ieskats literatūras didaktiskās domas attīstības sākotnē un nozīmīgāko personību pedagoģiskajā darbībā ļauj izteikt atziņu, ka 20. gadsimta pirmajos gadu desmitos tika likti latviešu literatūras didaktikas pamati.

### 3. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS TEORĒTISKO PAMATU IZSTRĀDE 20.GADSIMTA 20.-30.GADOS

Literatūras didaktikas priekšvēsturē (19.gadsimta 50.-60.gadi-1918.g.) postulētās atziņas par nacionālās pašapziņas principa respektēšanu literatūras mācīšanā, par literatūras lielo nozīmi skolēnu ētiskajā, estētiskajā audzināšanā, literatūru kā skolēnu gara un jūtu modinātāju, daiļdarba lasīšanu kopumā, dzīvē, rosinošām mācību metodēm, literatūras skolotāja personību (estētikas zinātnieks, daiļuma cienītājs, literatūras pazinējs) kļūst par literatūras mācīšanas metodikas turpmāko pamatu.

Latvijas Republikas pirmajos pastāvēšanas gados latviešu valoda un literatūra kā mācību priekšmeti tika oficiāli ieviesti gan obligātās sešklasīgās pamatskolas, gan ģimnāziju programmās (Lūse 1991: 13). Sākās sistemātiska šo priekšmetu mācīšanas metodikas izstrāde, kas izpaudās daudzveidīgās formās: krievu un vācu metodiķu pieredzes apzināšanā, literatūras mācīšanas metodikas pamatu izstrādē, mācību programmu izstrādē, mācību satura pārstrukturēšanā un pārskatīšanā, mācību grāmatu un literatūras hrestomātiju izdošanā, ārpusklases lasīšanas nodrošināšanā, dažādu metodisko jautājumu risināšanā un skolotāju metodiķu pieredzes apzināšanā.

20.gadsimta 20.-30.gados literatūras didaktikas teorētisko pamatu izstrādē piedalās gan ievērojami sava laika pedagoģijas zinātnieki (K. Dēķens, V. Ramāns, A. Dauge, K. Kārklīšs, E. Aistars, L. Bērziņš, O. Svenne, V. Ziemeļis), gan arī skolotāji - praktiķi (A. Širmane, A. Plaubs, M. Gaide, J. Dāvidsons, J. Salmgrieze, K. Karulis, E. Ābele, M. Vitruna, J. Miesnieks, Z.Sūna, H. Kreicers, A. Zaļā). Savas teorētiskās atziņas un metodisko pieredzi viņi publicē metodikas rokasgrāmatās, izsaka viedokli presē („Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”), kā arī uzstājas konferencēs ar zinātniskajiem lasītājiem. Literatūras skolotāji tiek rosināti apkopot, popularizēt un dalīties savā pedagoģiskajā pieredzē, iesūtīt to izdevumiem, publicēt rokasgrāmatās. Literatūras didaktikas jautājumu risināšanā iesaistās literatūras un kultūras un kultūras darbinieki.

Metodiķi pievērsušies nozīmīgiem literatūras satura apguves jautājumiem: literatūras kā mākslas priekšmeta un daiļdarbu apguves problemātikai, mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrādei, literatūras stundas plānošanai un mācību metožu izvēles pamatojumam, uzskates līdzekļu un ilustratīvā materiāla nozīmei literatūras stundās, dažādu literatūras žanru apguves specifikai, kā arī domrakstu metodikas pamatu izstrādei.

Kā jau iepriekš minēts, gan publicētajos metodiskajos rakstos, gan arhīvā glabātajos rokrakstos atrodams plašs un interesants literatūras metodisko ideju klāsts, kas varētu būt noderīgas ikvienam literatūras skolotājam kā viņa metodiskās bāzes papildinājums un metodiskās meistarības dažādošanas iespēja. Tāpēc aplūkosim 20.gadsimta 20.-30.gadu literatūras didaktikas teorētiķu un praktiķu daudzveidīgās metodiskās atziņas, kādas idejas aktuālas un noderīgas mūsdienu literatūras mācību procesā. Svarīgi piebilst, ka metodiskajos rakstos atspoguļojas Latvijas brīvvalsts laika metodiķu (K. Dēķena, V. Ramāna, A. Dauges u.c.) teorētisko atziņu realizēšana praksē, tās atbilst 1935.gada pamatskolas programmai literatūrā saturam, kā arī ir lielisks papildinājums no 1924. līdz 1936.gadam izdotajām 6 lasāmajām grāmatām pamatskolai (sastādītāji J. Ezeriņš un J. Grīns, A. Dravnieks). Metodiķu teorētiskās atziņas, mācību programmas, lasāmās grāmatas un metodisko rakstu atziņas uzskatāmas kā pilnīga, vienota literatūras didaktiskā sistēma. Literatūras didaktikas teorētiskās un praktiskās atziņas varētu grupēt šādi: literatūras kā mākslas priekšmeta un daiļdarbu jautājumu risināšana (J. Grīns V. Ziemeļis, P. Jurevičs); mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrāde, literatūras stundas plānošana un mācību metožu izvēles pamatojums (M. Štāls, J. Gregors, A. Širmane), uzskates līdzekļu un ilustratīvo materiālu nozīme literatūras stundās (H. Dzelme, M. Štāls), dažādu literatūras žanru apguves specifikas raksturojums (A. Širmane, E. Āboliņa, K. Kārklīšs, A. Širmane, K. Karulis, J. Salmgrieze, M. Vitrunga, L. Bērziņš, J. Miesnieks, E. Ābele, Z. Sūna), domrakstu metodikas izstrāde (E. Aistars), runas un rakstu valodas pilnveidošana literatūras stundās (L. Bērziņš, K. Videnieks, M. Gaide), literatūras mācību saikne ar dzīvi (E.Aistars).

### **3.1.Literatūras kā mākslas priekšmeta un daiļdarbu apguves jautājumu problemātika**

Jau pagājušā gadsimta pirmajā pusē literatūras metodiķi vienprātīgi atzīst, ka literatūrai mācību saturā ir īpaša vieta un tā jābūvē kā mākslas priekšmets, jo viens no tās svarīgākajiem uzdevumiem, kā atzīst profesors P. Jurevičs, ir cilvēka audzināšana un garīgās pasaules izkopšana, proti, „starp daudzajiem faktoriem, kas audzina un veido modernā cilvēka dvēseli, visizcilāko vietu ieņem literatūra” (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1508.l.). Literatūrai un lasīšanai ir milzīga ietekme uz cilvēka dzīvi, jo, „lasot literārus darbus, izdzīvojam līdzīgiem literāri veidotiem dzīves stāstiem un pieredzējumiem” (turpat,2). Literatūra ir dvēseļu suģestijas līdzeklis, tā rada skolēnos dziļu un patiesu pārdzīvojumu. „Tieši literatūras iedarbīgās dabas dēļ tai ir pavisam izcils un īpats

stāvoklis citu mācību priekšmetu vidū,” tā atzīst zinātnieks V. Ziemelis rakstā „Par literatūras darbu mācīšanu” (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.). Arī viņš, līdzīgi kā citi metodiķi, norāda, ka „daiļliteratūras darbs ir mākslas darbs, ko vajag pārdzīvot, izjust” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.,109.lp). Pārdzīvojumam jāatspoguļojas skolēna dvēseles dzīvē, jārada tur reakcija, kuras rezultātā varam runāt par jaunā indivīda garīgo augšanu, attīstību un veidošanos. Daiļdarba mācīšanā galvenais uzdevums ir radīt skolēnos dziļu un patiesu pārdzīvojumu, tāpēc literatūras viela tēvu valodas skolotājam ir brīnišķīgs līdzeklis skolēnu garīgās dzīves vispusīgai veidošanai. V. Ziemelis īpaši uzsver literatūras kā tautas garīgās dzīves veidotājas un jaunatnes audzinātājas lomu, ko ne vienmēr novērtē paši dzimtās valodas skolotāji, tāpēc savā mācīšanas darbā viņi neizmanto visas iespējas, ko literatūras darbi var dot. Šī atziņa ir ļoti mūsdienīga, jo pēc nepilna gadsimta saskaramies ar to pašu problēmu- cik lielā mērā latviešu valodas un literatūras skolotājs ir gatavs skolēnus ievirzīt daiļdarba kā mākslas darba pilnvērtīgā apgūvē. Aktuāli šķan arī atziņa, kas literatūras didaktikā ir akcentēta jau pašos tās izstrādes pirmsākumos - literatūras skolotājam jābūt personībai, kas apveltīta ar augstām morālām un tikumiskām īpašībām, sirds izglītību, labi pārzina savu priekšmetu, vispārīgo didaktiku un mācību metodiku, nepārtraukti papildina, atjauno un pilnveido savas zināšanas, viņam ir jābūt ierosmes, pašdarbības bagātam jaunradītājam (H. Kreicers: LVVA,1632.f.,2.apr.,1363.l.; V. Ziemelis: LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l). Tikai šāds skolotājs ir spējīgs izstrādāt kvalitatīvu mācību saturu un nodrošināt tā pilnvērtīgu apgūvi mācību procesā.

Vairāku metodisko rakstu autori uzsver literatūras stundu audzinošo nozīmi, norāda literatūras skolotāja lielo atbildību tautas un jaunatnes priekšā, tēvu valodas kā mācību priekšmeta īpašo privilēģētību. Piemēram, Liepājas pilsētas Kalpaka pamatskolas pārzinis A. Plaubs jautā: kas vēl vairāk var skolēnu audzinoši ietekmēt kā laba literatūras stunda?! Tāpat kā audzināšanai vērtīgās zīmēšanas un dziedāšanas stundas, arī literatūras stundas audzina inteliģenci, liek skolēnam izvērtēt sevī. Un, kad sākas sevī skatīšanās, salīdzināšana, tad nāk vērtēšana un līdz ar to garīga augšana un apzināta sevis veidošana. „Literatūras stundā ne tikai iepazīstinām ar mūsu rakstniecību un, iztīrājot darbus, audzinām ētiski, bet mēs dodam arī aptuvenu nojēgu par to, kas ir labs, skaists, vērtīgs mākslā, kas, turpretī ir sēnālas un lēta, mazvērtīga lieta. Mēs veidojam jauniešiem gaumi literatūras darbu izvēlē, kas viņu novērš no nejaukā un ved pie labā, kas savukārt atstāj veselīgas pēdas lasītājā” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 81.lp.). Arī Kuldīgas pilsētas II pamatskolas skolotāja Marija Stanguta rakstā „Literatūras stundu uzbūve tautskolā (pamatskolā)” norāda, ka, tikai rūpīgi sniedzot

skolēniem literatūras daiļdarbus, ne tikai iepazīstinām tos ar mūsu rakstniecību un audzinām ētiski, bet dodam arī aptuvenu nojēgu par to, kas labs un vērtīgs, kā arī par to, kas nevērtīgs un ļauns. Mēs tuvinām mūsu jaunatni latviešu tautai un tās garīgā spēka avotiem. Mēs gribam, lai mūsu jaunatnei, Kronvalda vārdiem sakot, „... nav svētākas valodas par latviešu valodu un mīļākas tautas par latviešu tautu” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 49.lp.). Tātad 20.-30.gadu literatūras didaktikā tiek turpinātas jaunlatviešu un tautiskā atmodas laikmeta iedibinātās idejas par tēvu valodas (literatūras tai skaitā) īpašo nozīmi skolas mācību darbā, kas balstīts tautiskajā apziņā, savas tēvu valodas un literatūras mīlestībā, ētisko un estētisko vērtību izpratnē, personīgā līdzpārdzīvojumā.

Rakstā „Par literāru daiļdarbu vispār” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.) Jānis Grīns literatūras priekšmeta specifikai pievērsies kā rakstnieks, publicists un lasāmo grāmatu autors (1890-1966). Literatūras didaktika ir robežzinātne starp vispārīgo didaktiku un literatūrzinātne. Daiļdarbu apguves problemātiku neapšaubāmi nosaka tas, kādas metodes dominē literatūrzinātnē. Grīna rakstā iezīmējas diskusija starp divām literatūrzinātnes metodēm mākslas darba izpratnē: pozitīvisma un humanitārvēsturisko metodi. Ar pozitīvisma metodi mākslas darbu skata cēloņu-seku sakarībā un uzskata, ka literārs darbs radīts kā sekas, kuru cēlonis ir paša autora dzīve. Saskaņā ar pozitīvisma metodi literatūrzinātnē, arī literatūras didaktikā svarīgi attēlot piedzīvoto, faktus, zināšanas, bet ne pārdzīvoto. Humanitārvēsturiskās metodes pamatā ir V. Dilteja filozofija (Dilthey 2000:265-266), saskaņā ar kuru literatūra ir garazinātne, kurā cilvēkam pievēršas kā veselumam, jo visas izpausmes mākslā nāk no dvēseles veseluma, totalitātes. Tāpēc literatūras pētīšana, tai skaitā daiļdarba, ir reizē arī cilvēka dvēseles stāvokļa studijas, kur svarīgāks par visu ir pārdzīvojums, pašatklāsme un līdzradīšana. J. Grīns secina, ka daudzās vietās, sevišķi skolas darbā, vēl diezgan bieži par literatūras daiļdarbiem pārāk maz runā pēc to būtības, citiem vārdiem - „runā literatūrai garām” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 58.lp.). J. Grīna rakstu varētu uzskatīt par mūsdienīgu literatūras didaktikas rokasgrāmatu, tajā rodamas ļoti vērtīgas idejas, kas aktuālas arī mūsdienās literāru darbu uztverē un interpretācijā.

Dažādu apstākļu dēļ spriedēji un vērtētāji, pat mācību grāmatu autori, literāros daiļdarbos saredz tikai to vielu, t.i., runā par daiļdarbos atrodamo vēsturisko, morālo, sabiedrisko vai citādu vielu (parasti vēl dēvējot to par saturu). Reizē ar to arī literatūras teorijas un literatūras vēstures stundas kalpo gan vēstures, gan tikumības mācībām, t.i., palīdz citiem priekšmetiem skolas programmā. J. Grīns uzdod būtisku jautājumu: bet kur paliek literatūra kā māksla? – Novārtā. Raksta autors vērsas pret novecojušiem dabaszinātnes metodes principiem, kas mākslā meklē tādu pašu kauzalitāti kā

dabaszinātnēs, tāpat analizē mākslas darbus, teiksim, kā botānikas vai sabiedriskās dzīves parādībās. Pieņem, ka tā saucamie „apstākļi” izaudzē mākslas darbu. Paši to nemanot un neapzinoties, skolotāji principā māca to pašu, ko sociālisti, marksisti. Kā piemēru J. Grīns min krievu literatūras teoriju, literatūras mācību skolās, augstskolās, krievu literatūras kritikā. Sākot ar Beļinski, vārda nebrīvības dēļ runāja par socioloģiju, vēsturi, morāli, politiku, bet visai maz par pašu mākslu. Ar to vīla un pievīla carisko mākslu. Tas bija sevišķi izdevīgi dažāda tipa sociālistiem, līdz beidzot viņi tika pie savas pilnās brīvības-padomju iekārtā. Un pēc tam tur arī mākslas augstākais uzdevums ir kalpošana „ģenerālajai līnijai” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.,59). Agrākos laikos mūsu pašu literatūras kritika, sekojot Brandesa u.c. atzinumiem, darīja to pašu. Ir pavisam aplami, ka mēs vēl neesam atbrīvojušies no šiem nepareizajiem uzskatiem. Pati literatūra vairs neļaujas pietiekami izskaidroties ar vecajām apstākļu metodēm. Piemēram, Raiņa un Brigaderes biogrāfijas, bet kā lai izskaidro bagāta muižas arendatora un lauku kalpa bērna izcelšanos, dzīves apstākļus, audzināšanu un-šo rakstnieku apgriezti otrādos ideoloģiskos virzienus? Kā lai atšķir vērtīgo nacionālā virziena mākslu no nevērtīgās, nacionālā mākslas virziena zeltu no pelavām? Kā var rasties tādi romantiķi kā F. Bārda, kad vispārējais romantiskais laikmets sen pagājis?

J. Grīns secina: „Viens ir skaidrs: „apstākļi” nebūt neizskaidro visu, bet tikai mazāko daļu. Un tā saucamā „ideoloģija” nebūt nenosaka mākslas darba būtisko vērtību. Jāpatur stipri vērā, mākslas darba radīšanā un to vērtībā nebūt nav vienādiem apstākļiem un iemesliem – vienādas sekas, kā tas ir dabaszinātnēs.” (turpat: 60).

J. Grīns atsauca uz vācu filozofu un psihologu Vilhelmu Dilteju (1833-1911), kas daudz rakstījis par mākslu, pirmais nošķīris gara zinātnes un pierādījis, ka tajās valda pavisam cita likumība, un tālāk norāda, ka Dilteja sekotāju ir daudz, tādi filozofi un psihologi kā M.Šēlers, E. Šprangers turpina viņa pasākto līniju. Viņa tēzes ņem par pamatu arī literatūras teorētiķi un vēsturnieki, piemēram, Nols, O.Valcels, Ermatingers, Velflins u.c. ievērojamas personības Vācijā, tāpat arī citās zemēs. Viņi jau ir pabīdījuši malā vecās „apstākļu” teorijas, kas vēl turas Krievijā un tādos provinciālos apstākļos kā mūsējos.

J. Grīns uzsver dažus principiālus norādījumus, ar kādiem būtu jātuvojas literāriem daiļdarbiem, un ierosina pārrunas par šo jautājumu (turpat,61). J. Grīns piekrīt Oskara Valceļa grāmatā „Gehalt und Gestalt” apgalvojumam, ka mākslas darbu visumā varam tikai pārdzīvot, jo nekāda analīze nespēj to tvert totāli kā ko veselu, kā veselu celtni. „Un tiešām, analīze un sadalījums mākslas darbu izjauc- tāda nu reizi tā būtība. Tas būtu liekams visiem vērā, bet sevišķi jau skolotājiem. Tāpēc, piemēram, būtu vairāk



vērības veltījams tam, lai skolnieki vai studenti lasītu un pārdzīvotu. Kad prasa atstāstīt darba saturu, tas ar to viņus var arī sagandēt. Daudzkārt, piemēram, dzejoļu saturu nemaz nevar atstāstīt. Galīgi nosodāmi ir satura atstāstījumi eksāmenu vajadzībām izdotās grāmatīnās. Skolnieks, kas tādu nopērk un izstāsta Janševska „Dzimtenes” saturu, nav pašu romānu ne lasījis, ne pārdzīvojis.” (turpat, 60., 61).

Aicinot palūkoties, kā skolā tiek uztverti daiļdarbi-„palasaities mūsu skolas grāmatās, paklausaities mūsu literatūras stundās. Tur visvairāk dzirdam to, no kā rakstnieks jeb dzejnieks bijis atkarīgs. Tiek minēta gan iedzimtība, gan dzimtenes daba, gan audzināšana, gan draugi, gan lasītā viela, gan sievietes. Jā, tas pa daļai jau ir tā, bet diemžēl šie parasti valda pārmērība”,- J. Grīns uzskata, ka svarīgāk par visu ir izcelt dzejnieka suverēno garu, radītāja brīvību, jaunās atziņas, to pirmreizību un vienreizību. (turpat,63).

J. Grīns iztīrījis arī mākslas darba satura un formas vienības jautājumus. Viņš uzskata, ka katram mākslas darbam dotā forma ir vienīgā, un to nevar nekā citādi tvert kā tikai šai formā. Šo formu nedrīkst jaukt arī dalot, - mākslinieks pats ir devis iedalījumu, piemēram, daļās, nodaļās. Protams, kad mums par to jārunā, mēs gluži neiztiksīm bez analīzes, bet tas darāms ar lielu uzmanību un saudzību. Mākslas darbs ir neatkarīga, suverēna parādība. Liels dzejnieks spriež tiesu un taisnību par agrāko un tagadējo dzīvi, par cilvēku, par cilvēka garu. Viņš ir atbildīgs kādas augstākas taisnības, kā arī savas tautas priekšā. Tikai no tāda augstāka viedokļa varam viņu „tiesāt”. Bet ir varas, kas dzejnieku cenšas šai darbā aizkavēt, tam pretoties un ļoti bieži viņu sev pakļaut, dabūt par savu kalpu. Viens no veidiem, kā mākslinieks cīnās par savu brīvību un suverenitāti, ir vecu vecais lozungs: māksla mākslai. Mēs taču prasām no māksliniekiem jaunas atziņas. Tāpēc ir neloģiski, ja nemitīgi uzsveram mākslinieka atkarību.

Literatūras stundās, pēc J. Grīna domām, daudz vairāk nekā līdz šim jārunā par lielo literatūras daiļdarbu uzbūvi visumā. Daiļdarba priekšmets ir kodols, un temats-tā dēļ darbs top, viss tajā no šī kodola atkarīgs. No priekšmeta daiļdarbā atkarīgs viss pārējais. Priekšmetam vajadzīgi tēli, kas to nes-tāda ir mākslas būtība. Tēlu radīšanai vajadzīgs materiāls. Tie kalpo priekšmetam, bet pēdējam tiem piešķir nozīmību un nepieciešamību. Atsaucoties uz Hēgeļa uzskatu, ka mākslas darbs ir tūkstošacains Arguss, kura dvēsele raugās caur acīm no katra virsmas punkta, šī Argusa dvēsele arī ir priekšmets, J. Grīns uzskata - daiļdarbs jāuztver kopumā.

J. Grīns pievērsies daiļdarba sakarā arī tādiem svarīgiem jēdzieniem kā mākslas darba priekšmetam jeb tematam, jeb idejai, kas ir kāda augstāka būtiska atziņa par

pasauli, cilvēku, lietām. Daiļdarba priekšmetam ir atklāsmes raksturs. Pamatojoties uz Dilteja tēzi, ka cilvēkam raksturīgi atklāsmes pārdzīvojumi, kuros dīvainā, grūti izprotamā un aptveramā kārtā, parasti meditācijā, rodas īpatna attieksme starp cilvēku (subjektu) un objektiem, Grīns uzskata, ka parasti pēkšņi, līdzīgi zibenim, kāda atziņa apgaismo objektu vai objektus (tie var būt visdažādākās dabas), un subjekts iegūst vairāk vai mazāk vērtīgu substancīālās esamības atziņu. Tā ir vairāk vai mazāk jauna – subjektam. Laimīgs viņš sev teic: Jā, tā ir, tā tas ir! (turpat,64). Augstākie pārdzīvojumi ir reliģiska rakstura, tuvi tiem ir filozofiskie un mākslas (mākslinieka, pirms darba rašanās). M. Šēlers un E. Šprangers, kas vēlāk nodarbojās ar atklāsmes pārdzīvojumu pētījumiem, atzīst arī zinātnieku, valsts reformatoru un vadītāju, pat vienkārši iemīlējušos cilvēku pārdzīvojumus, un nevar noliegt, ka tie visi ir daudzējādā ziņā radniecīgi.

Vērā ņemamas ir J. Grīna atziņas par daiļradīšanas psiholoģijas jautājumiem un mākslas tēla būtību. Viņš atzīst, ka mākslas tēls šķirams no parastā tēla. Tas nav vienkārši kāda redzēta īstenības tēla atveids jeb priekšstats. Reālajā dzīvē redzamos tēlus mākslinieks parasti iznīcina un tad no savas fantāzijas rada jaunus, kuru realitāte ir patiesībā fiktīva, bet, būdama tāda, var būt ticamāka un vairāk pārliecinoša par ikdienas realitāti. Piemēram, Blaumaņa Edgars ir daudz reālāks par kādreizējo Kokneses muižas zirgu puisī Jirgenonu. Purapuķes Pēteris Zelmenis ir reālāks par jebkuru Vidzemes jaunsaimnieku (turpat,69).

Skaidrojot mākslas tēla iekšējo formu, J.Grīns min krievu teorētiķi Potebņu (1835-1891), kas sekojis vācu pētniekiem. Grīns konstatē, ka tēls var veidoties pat aiz viena paša vārda (dzērvēne, sudmalas, vilciens u.c.). Lielāki tēli sastopami aiz tropiem, metaforām (sviesta ciba ezerā – mēness). Dzejnieks jeb rakstnieks tikai ieskicē ārējo, toties šo pašu personāžu dvēseles un sirdis viņš paver tik labi, ka tēls ir pilnīgs un skaisti nes viņa daiļdarba priekšmetu.

J. Grīns apskata tēlu veidošanas principus-katram tēlam jābūt izveidotam, izturētam, ar sevi pašu viscaur saskaņā. Jābūt savai iekšējai dzīvei, rīcībai, kustībai, savam dinamiskam liktenim. Risina jautājumu par tēla simbolismu un daudzveidīgu uztveri. Mākslinieks savā daiļdarbā tēlam devis „simboliskas zīmes”. Kad lasītājs tās izlasa, tēls tūdaļ atdzimst, veras un dzīvo lasītāja psihē. Viens lasītājs tēlu saskatījis citādu nekā otrs, piemēram, Pietuka Krustiņa tēlā viens saredz satīrisku tipu, cits- tautiskās atmodas darbinieka karikatūru.

J. Grīns rosina domāt par to, kā atšķirt tēlu mākslu no tiešo pārdzīvojumu mākslas. Piemēram, J. Poruka dzejolī „Teici to stundu, to brīdi” nav tēlu-ir tikai

pārdzīvojums, uzsverot, mazie (gleznas- Skalbem, Virzam- brīnišķīgas metaforas, tropi) un lielie tēli (brāļiem Kaudzīšiem, Kārlim Zariņam) parasti kombinējas. J. Grīns pievēršas kritikas formālajai metodei. Literārā daiļdarbā viss vienādi svarīgs-priekšmets, tēli, ārējā forma. Jāatšķir īsta māksla no diletantisma. Kāds ir visparocīgākais kritērijs?- meklēt katrā daiļdarbā tā priekšmetu, kādu vērtīgu, būtisku atziņu.

Analizējot J. Grīna atziņas par literatūras mācīšanu, secināms, ka J. Grīns vēršas pret pozitīvisma metodi literāru darbu uztverē, izpratnē un analīzē, viņa didaktiskā pieeja balstīta humanitārvēsturiskajā metodē, kā pamatā Vilhelma Dilteja (Wilhelm Dilthey), Heinriha Rikerta (Heinrich Richert), Eduarda Šprangera (Eduard Spranger) filozofiskais pamatojums par vēstures un dabas zinātnēm, par metodi un vērtību, tas pasludina, ka pastāv neatkarīga garīgā pasaule un tajā darbojas citi likumi nekā dabas pasaulē. Tieši šie filozofi ievirza literatūras pētīšanu jaunā gultnē, radot humanitārvēsturisko metodi. Svarīgākie humanitārvēsturiskās metodes jēdzieni ir vienotība un sintēze. Daiļdarbs jāpēta no visiem humanitāro zinātņu aspektiem, tos savstarpēji sintezējot. Dzīves filozofijas pārstāvji V. Diltejs (Wilhelm Dilthey) un Anri Bergsons (Anri Bergson), kā idejas ir pamatā humanitārvēsturiskajai metodei, kas izveidojās 20.gadsimta sākumā un kļuva par būtisku literatūrzinātnes sastāvdaļu, uzskata, ka pasaule jāuztver kā totalitāte un daiļrade kā tajā pastāvoša. Apjaust veselumu nozīmē atrast atslēgu katram konkrētam darbam. Humanitārvēsturiskā metode pēta literāru darbu kā ideālajā sfērā pastāvošu veselumu, tā neatzīst analīzi, kuras rezultātā veselums tiek saskaldīts. Daiļdarba uztvere un interpretācija, pēc V. Dilteja uzskatiem, ir radošs akts, totāla pasaule ar savām individuālajām īpatnībām. Daiļdarbs iekļaujas garīgajā pasaulē, attiecībā pret kuru tas iegūst vērtību. Vērtība ir tā nozīme, kuru cenšas atklāt šī metode. Tādējādi humanitārvēsturiskā metode izceļ individualizējošo. Vērtību iegūst nevis objektīvais, bet tieši subjektīvais, individuālais un vienreizīgais. V. Dilteja aizsāktā literatūrzinātnes tradīcija nepadara autoru un daiļdarbu par sava laikmeta izpaušmi un reizē tā arī nenoliedz autora personības un daiļdarba saistību ar savu laiku (Trumpe 1991: 283-286). Ietekmējoties no V. Dilteja uzskatiem par līdzpārdzīvojumu un sapratni literārajā darbā („Dabu mēs izskaidrojam, bet garīgo dzīvi saprotam,” V. Diltejs) un mākslas teorētiķa Oskara Valceļa (Oskar Walzel) uzskatiem, ka literatūru uztveram pārdzīvojumā, kā veselumu un nevis kā atklājamus jēdzienus, faktus, atziņas, J. Grīns literatūrā kā vārda mākslas priekšmetā par būtisko izvirza estētisko baudījumu, pārdzīvojumu, sapratni, daiļdarba jēgas un būtības atklāšanu, literatūru kā cilvēka dvēseles stāvokļa studijas, kas var notikt, ja pētītājs darbojas ar doto materiālu, pilnībā apzinādamies sava es garīgumu, savu personību. Pēc

J. Grīna domām, literatūra ir saistīta ar cilvēka gara pasaules saprašanu, kur iegūtās patiesības, atziņas nav pārbaudāmas, bet izjūtamās, tās nav statiskas, bet dialektiskas, mainīgas, vienmēr jaunā kvalitātē atklājamas.

J. Grīns pievērsies galvenajiem jautājumiem, kas saistās ar daiļdarba būtību. Kā uzskata J. Grīns, par minētajiem jautājumiem jārunā visur, kur māca par daiļliteratūru un dzeju. Par ētiku, morāli, vēsturi un rakstnieku sociāliem uzskatiem – sakarā ar dzeju un rakstniecību – var runāt ļoti daudz, bet tas vēl nenozīmē, ka būtu skarta literāro daiļdarbu galvenā, esenciālā daļa (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.,69. lp). Rakstā paustās teorētiskās atziņas ir mūsdienīgas, tās nav zaudējušas savu aktualitāti arī literatūras mācībās pašlaik. Joprojām gan literatūras zinātnieku, gan literatūras didaktiķu uzmanības lokā ir jautājumi par literatūras kā mākslas priekšmeta apguvi, par literatūras interpretācijas metodēm-20.gadsimta pēdējā gadu desmitā Latvija iepazīna dažādas literatūrzinātnes metodes (pozitīvisma, humanitārvēsturisko, eksistenciālo, fenomenoloģisko), kas guva atspulgu gan mācību standartos, gan mācību līdzekļos.

### **3.2. Mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrāde**

Kā liecina arhīva dokumentos atrodamie publicētie raksti un metodiķu rokasgrāmatas, 20.gadsimta 20.-30.gados latviešu literatūras didaktiķi aktīvi apgūst vācu un krievu pedagoģisko pieredzi, adaptē to atbilstīgi latviešu kultūrvidei un papildina ar savā pedagoģiskajā darbībā gūtajām atziņām. Literatūras didaktiķis K. Dēķens kritizē dogmatisko, formālo mācību veidu un atzīst, ka ir jārespektē skolēnu iedzimtie dotumi, intereses un tieksmes, mācībām jāsekmē skolēnu individuālo spēju attīstība, viņu darbības aktivizēšana un pašdarbības veicināšana (H. Gaudīga un V. Laja ietekmē), kā arī jārada interese par veicamo darbu (J. Herbarta ietekmē). Ievērojamais latviešu didaktiķis izstrādā arī attīstītājmācības didaktiskos nosacījumus atzīst, ka mācībās jāievēro darba, individualizācijas, sistemātiskuma (J. A. Komenska, J. H. Pestalocija, K. Ušinska ietekmē) princips un mācības jāsaista ar audzināšanu (J. Herbarta ietekmē). Minētie principi nav zaudējuši aktualitāti arī mūsdienās. Runājot par literatūras mācību procesu, metodiķi izvirza šādus mācību principus:

- darba principu (K. Dēķens), kas rosina skolēnu aktivizēšanu un pašdarbību mācību satura atlasē;
- izvēlēto daiļdarbu atbilstības skolēnu vecumposmam principu (E. Pētersons, K. Dēķens, V. Ramāns, E. Aistars, V. Ziemeļis, M. Gaide, H. Kreicers un A. Širmane);

- apersepcijas jeb intereses principu (J. Dāvidsons, H. Kreicers, A. Zaļā, K. Videnieks, M. Gaide);
- dzīves principu (E. Aistars).

Vairākos metodiskajos rakstos tiek akcentēta doma, ka literatūras apguvē un mācību satura izkārtojumā jāievēro specifiski, tikai šim priekšmetam raksturīgi principi: pakāpenības (K. Kārklīšs, V. Ziemelis, A. Zaļā); graduālais-vielas iedalījums koncentriskos riņķos (K. Dēķens, A. Dauge, V. Ramāns, A. Širmane); parciālais - mācību vielas apguve noslēgtos priekšmetos apguves secībā-(M. Gaide, J. Salmgrieze); apvienotās mācības-vielas koncentrācija bez iedalījuma mācību priekšmetos, sakārtojot to uzdevumos (M. Gaide, J. Salmgrieze); sakarības-radniecīgi darbi seko viens otram, iepriekšējais darbs jau izraisa nākamo (V. Ziemelis); aktualitātes (V. Ziemelis); centru un sistēmiskais (A. Dauge, O. Svenne); pamatīguma un daiļdarbu dziļuma apguves princips (H. Kreicers). Kā liecina promocijas darba autores pedagoģiskā un pētnieciskā darba pieredze, iepriekš minētie principi mūsdienu latviešu literatūras didaktikā ir atstāti novārtā, kaut gan to aktualitāte nav apstrīdama.

Mācību procesā ļoti svarīgi ir mācību vielas atlasē principi. E. Pētersons „Vispārīgajā didaktikā” (1931) norādījis, ka katra priekšmeta mācības vielas izvēlē jāievēro dzīves princips, kas tuvina skolēnu apkārtnes dzīvei un dabai, radot attiecības ar pašu dzīvi, cilvēka darbu, dabas lietām, parādībām, un apersepcijas jeb intereses princips mācību vielas atlasē, kas vada skolēnus virzienā uz skaidrību un atbilst viņu garīgajām uztveres spējām (Pētersons 1931: 21). Metodīķis E. Aistars meklējis atbildi uz jautājumu, kāpēc literatūras stundā būtu jārunā par reālās un ideālās dzīves tuvumu (LVVA,1632.f., 2.apr.,1362.l.,69.lp.), un atzinis: tāpēc, ka neviens mākslinieciski augstvērtīgs darbs nevar rasties bez tiešiem un būtiski dziļiem sakariem ar pašu dzīvi, vēl vairāk- tam tieši no dzīves jāizaug. Un, ja mūsu skolu programmās lielākoties ir paši labākie un vērtīgākie mūsu literatūras paraugi, tad kā var šaubīties par mūsu literatūras ciešo kontaktu ar dzīvi. Tomēr ir atsevišķi darbi, kuros šī tuvuma ar dzīvi nav. E. Aistars secina, ka bieži vien daudzi skolēni mācās savas tautas literatūru, vienkārši iekaļot atmiņā nepieciešamos faktus. Un tā, gluži nemanot, mūsu tiešai dzīvei vistuvākais priekšmets - literatūra - dažreiz kļūst it kā par īpašu mnemoniskas kursu, par vienkāršu vielu mehāniskās atmiņas vingrināšanai (turpat,74).

Līdzīgi kā didaktiķi E. Pētersons, K. Dēķens, V. Ramāns, arī E. Aistars, V. Ziemelis, M. Gaide, H. Kreicers un A. Širmane uzskata, ka literatūras mācību vielas atlasē jāievēro programmā izvēlēto daiļdarbu atbilstību skolēnu vecumposmam, lasāmvielai jāmodina skolēnos dzīva interese. Vairāku metodisko rakstu autori (J.

Dāvidsons, H. Kreicers, A. Zaļā, K. Videnieks, M. Gaide) pievērsušies problēmai, kā radīt interesi par lasāmo materiālu jau lasīšanas stundās, meklēt iespējas, „kā atdzīvināt lasāmvielu, kā vārdus padarīt dzīvus, apaugļot ar priekšstatiem” (LVVA,1362.f. 2.apr., 1363.l.,3.lp.), kā pieradināt skolēnus lasīšanas procesā iedziļināties lasāmās vielas saturā un pārdzīvot tos psihiskos momentus, kādus pārdzīvojis autors (turpat,26). E. Aistars izsaka domu, ka pedagoģiskajā darbā būtiski ne vien apzināties mērķi, bet arī respektēt bērnu, viņa garīgo attīstību, spējas, psihisko struktūru: „Panākumi var būt vienīgi tām metodēm, kas bez skaidri izvirzītiem mērķiem pilnā mērā ievēro visus dabiskos apstākļus un darba psiholoģiskos priekšnoteikumus”(LVVA,1632.f., 2.apr.,1362.l., 57.lp.).

Jau didaktiķis E. Pētersons norādīja, ka izglītības satura atlasē jāņem vērā dzīves princips un apersepcijas jeb intereses princips. Par abu principu ievērošanu literatūras mācību saturā rakstījis metodiķis E. Aistars (raksts „Dzīves tuvums latviešu valodas stundās”), kā arī izteicis nozīmīgas idejas par literāro interešu radīšanu (raksts „Literāro interešu loks”), analizējot problēmu par dzīvo interešu atmodināšanu skolēnos, kas ir ikvienas sekmīgas pedagoģiskās darbības pirmais priekšnoteikums. „Darbs bez intereses ir drīzāk mocīšanās, ne mācīšanās” (LVVA,1632.f., 2.apr.,1362.l., 75.lp.). Metodiķis norāda, ka par interesēm varam runāt elementārākajā pakāpē-to vērtība tiktāl, cik tās atvieglo kāda priekšmeta iemācīšanos (metodiska līdzekļa nozīmē). Dziļākajā nozīmē-intereses kā veiksmīga pedagoģiska darba sekas. Noteiktu interešu loks ir personības pamats, bet gaistošas acumirkļa intereses ir smiltis, ko aizpūš vējš. Izcilā un būtiski atšķirīgā vietā daudzo interešu loku starpā stāv literāro interešu loks. Latviešu cilvēka literārās intereses to tuvina pašai tautai un tās garīgā spēka avotiem. „Literāro interešu loks ir latviskā gara loks, un latviešu skolotājs ir pirmais šī novada sargs un kopējs, (turpat,76)” tā atzīst metodiķis.

E. Aistars meklē atbildi uz svarīgu problēmjaudājumu: kā veidot un nostiprināt literāro interešu loku mūsu audzēkņos? Viņš uzskata, ka dziļākām literārām interesēm pamatā vienmēr ir sava „literārā pagātne”, sava apersepcijas pieredze. Jo spēcīgāk tā uzkrāta, jo noteiktākas ir pašas literārās intereses. Šis atbildīgais darbs gulstas uz latviešu valodas skolotāju pleciem. Kaut arī audzēkņi gala pārbaudījumos varējuši spīdēt ar drošām faktu zināšanām literatūras vēsturē, nevienā no gadījumiem, kad audzēkņi pēc skolas beigšanas grāmatai met izvairīgu līkumu, skolotājs savu darbu nevar atzīt par paveiktu. Minētā problēma ir aktuāla arī mūsdienās. Daudziem skolu audzēkņiem zināšanas par literatūru un skolā iepazīto daiļdarbu klāsts ir vienīgā saskarsme ar literatūru. Varbūt labi, ka tā.

Metodiķis ir pārliecināts, ka liela nozīme literāro interešu veicināšanā ir personīgajam estētiskajam pārdzīvojumam. Tas aktivizē. Šai ziņā vispilnīgāk savu mērķi sasniedz paša rakstnieka dzīvais vārds, pati māksla. Nekādi skaidrojumi to nevar aizstāt. Būtiska, mūsaprāt, ir E. Aistara doma par literāro darbu iztirzājumu klasē. Viņš ir pārliecināts, ka tie rod dzīvu atbalsi klasē tikai tik tālu, cik paši audzēkņi personīgi saskārušies ar pārrunājamo daiļdarbu. „Visos tais gadījumos, kur skolotājs gari un plaši runā par nelasītu darbu, viņš veltīgi kaisa sēklu uz blīviem, neirdinātiem slāņiem.” Autors piebilst, ka arī atzīme nav objektīvs rādītājs par literārajām interesēm (LVVA,1632.f., 2.apr.,1362.l.,77.lp.). Mūsdienīgā mācību kontekstā šo būtisko atziņu par personīgo pārdzīvojumu literatūras stundās un daiļdarba radīto līdzpārdzīvojumu savā pedagoģiskajā darbībā aktualizējis metodiķis Jānis Rudzītis (raksts „Pašaktualizācija literatūras mācību kontekstā”, 2003).

Dziļāko literāro interešu modināšanai E. Aistars piedāvā šādas aktivitātes: brīvo ārpuskursa lekciju. Katrā skolā vajadzētu noteikt ārpuskursa lasāmās literatūras obligāto normu, ko sauktu par „praktiskiem darbiem literatūrā” un bez kuriem skolēnam nav tiesības saņemt trimestra atzīmi literatūrā. Rudenī katram skolēnam būtu jākārtoto īpašs lasītās literatūras reģistrs. Katrā trimestrī skolēnam būtu obligāti jāreģistrē 2-3 šai trimestrī izlasītās grāmatas. Kas lasījis vairāk, var reģistrēt pārējās. Izlasāmo grāmatu minimumu nosaka skolotājs. Kad visi skolēni iesnieguši kontroles grāmatiņas, skolotājs tuvākajās dienās dod kontroles darbu ar vairākiem tematiem, skatoties pēc lasīto grāmatu saraksta katra audzēkņa reģistrā. Tā skolēni pierod lasīt ar apdomu, lasīto pārdomāt, un tā paši top domu bagātāki. Pēc tam var sarīkot īpašas „grāmatu stundas”, kurās brīvi pārrunā jaunākās grāmatas un skolēni viens otru iepazīstina ar interesantāko no savas pagājušā trimestra lekcijām. Skolotājam laba iespēja vērot savu audzēkņu literāro interešu attīstību un virzienu. Šādas nodarbības var iekārtot literatūras pulciņa laikā. Lai lekcijai nebūtu nejauša gadījuma raksturs, vēlams, lai skolotājs izveido ieteicamo grāmatu sarakstu, īpaši jaunākajās klasēs, kur paši lasītāji vēl nav spējīgi patstāvīgi orientēties. E. Aistara izteiktās metodiskās idejas par skolēnu lasīšanas veicināšanu un aktivizēšanu kļuva par pamatu ārpusklases lasīšanas darbam, kas īpaši aktualizējās un tika metodiski izstrādāts padomju periodā.

Metodiķis risina vēl kādu svarīgu problēmu: kāpēc rodas pretruna starp skolēnu labajām sekmēm vidusskolas pēdējās klasēs un domrakstiem bez domām. Metodiķis meklē atbildi, kur meklējama vaina, un atzīst, ka skolēni lasa maz un pavirši. Lai risinātu problēmu, E. Aistars iesaka likt skolēniem vismaz reizi mēnesī vienu grāmatu apdomīgi izlasīt un atreferēt, un nevar būt, ka skolēns pēc pāris gadiem nesāktu rakstīt

patstāvīgāk un saturīgāk. Šajā sakarā E. Aistars paredz arī iebildumus par skolēnu pārpūli. Iebildums patiesi svarīgs, to nevar nedzirdēt. Bet, ja ieskatās skolēnu mājas dzīvē uzmanīgāk, redzam, ka samērā maz laika vajadzīgs, lai mēnesī izlasītu apmēram vienu grāmatu (200-300 lpp.), t.i., 10 lpp. dienā. Aistars secina, ka šāda sistemātiska lasīšana skolēniem nav nepatīkama, par to liecina skolēnu atsauksmes (kad skolēns sāk nojaust šādas lasīšanas sekas). Domraksti pamazām top saturīgāki, interese par klasē apskatāmo un kopīgi iztirdājamo literatūru pieaug. Un galvenais - skolēns pats jūt, ka priekšmets viņam top tuvāks, vairāk saprotams, garīgi dzīvāks un reizē ar to arī tuvāka un bagātāka viņam kļūst pašas tautas dzīve (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 79.lp.).

Metodiķis atzīst bibliotēkas nozīmību un nepieciešamību iesaistīties klases ikdienas darbā, tādējādi pamazām saruks to pusinteliģentu rindas, kas gatavi vienmēr par visu ko spriedelēt, bet kas trulā vienaldzībā un kauna pilnā neziņā stāv savas tautas dziļāko gara apcirkņu priekšā. Bet nacionāli stipra spēs būt vienīgi tā jaunatne, kas jau agri būs laidusi dziļas saknes savas tautas garīgo vērtību slāņos. Latviešu valodas skolotājs ir pirmais, kas aicināts organizēt un vadīt šo darbu.

Iepazīstot E. Aistara aprakstītās problēmas un idejas to risināšanā, jāsecina, ka tās ir mūsdienīgas, kaut arī radušās jau vairāk nekā pirms 80 gadiem. Tieši tāpat kā 20.gadsimta 20.-30.gados, arī pašlaik skolotāji izmēģina dažādus paņēmienus, lai pievērstu skolēnu uzmanību daiļdarbu lasīšanai, lai ieinteresētu. Skolotāji slēdz lasītāja līgumus ar skolēniem, vienojoties par lasāmo darbu apjomu, veido klasē lasītāju konferences un lasītāja/autora krēslu, kur skolēniem reizi semestrī vai mēnesī (atkarībā no vienošanās) pēc noteiktiem jautājumiem ir jāzagatavo stāstījums par izlasīto daiļdarbu vai daiļdarbiem.

Tāpat aktuāla ir E. Aistara minētā problēma par skolēnu lielo slodzi un pārpūli, mūsdienu terminoloģijā runājot, skolēni ir pārslogoti, jo katrs skolotājs izvirza maksimālas prasības, uzskatot savu mācību priekšmetu par vissvarīgāko. Jāuzklausā skolēnu pārmetumi, jautājumi - kāpēc tas darbs jālasa, tur nav nekā interesanta, es nebūšu filologs u.tml. Lai novērstu šo problēmu, E. Aistars iesaka mērķtiecīgi un sistemātiski saplānot savu un skolēnu darbu, izvirzīt stingras prasības iekļauties termiņā, pieradināt skolēnus pie sistemātiska darba un prasībām. Liela nozīme literatūras skolotāja personībai, ja skolotājs ir sava darba entuziasts, atbildīgs par uzticēto pienākumu, ko cenšas veikt pēc labākā godaprāta, pašam ir nozīmīga savas tautas kultūra, literatūra. Ja skolotājs pārlicina skolēnus, kāpēc jāzina sava literatūra, kultūra, māksla, kāpēc jālasa daiļdarbi, motivē, ieinteresē, tad arī skolēniem ir pavisam citāda attieksme pret literatūru (šāds uzskats promocijas darba autorei radies savā 20 gadu



literatūras skolotājas darba pieredzē, ja skolēnu vērtējums ir „Jūs esat sava darba un priekšmeta fanātiķis, tāpēc es nevaru nelasīt literatūru”, jācer, ka vismaz pāris skolēniem arī pēc skolas beigšanas interese par literatūru nebūs zudusi).

Jau 20.- 30.gadu literatūras didaktikā parādās ideja par dziļu un pamatīgu daiļdarba iepazīšanu, kas skolēniem patiesi liktu pārdzīvot tajā tēlotos notikumus, idejas. Pedagoģis H. Kreicers, viens no pirmajiem, risinot jautājumu, kā labāk mācīt, izteicis domu, ka vērtīgāk „izņemt mazāk, bet pamatīgi, labāk iet dziļumā, nekā plašumā” (LVVA,1632.f., 2.apr., 1363.l,82.lp.). Šajā vērtīgajā domā derētu ieklausīties mūsu mācību satura, programmu, mācību grāmatu veidotājiem, jo te vietā atcerēties didaktikas seno atziņu, ka vislabāk atmiņā paliek tas, kas pamatīgi iepazīts, pārdzīvots, pārdomāts. Pašreizējās literatūras mācību programmas vidusskolai prasības iepazīt latviešu literatūru pasaules literatūras kontekstā, kā arī plašais literāro daiļdarbu fragmentu klāsts neveicina skolēnu pamatīgu un noturīgu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanos, gluži pretēji – skolēniem neveidojas sistemātiskas zināšanas par literatūras attīstības procesu, viņi ir iepazīnuši daiļdarbu fragmentu mozaīku, tikpat fragmentāras ir viņu zināšanas. Arī skolēni priekšroku dod daiļdarbu iepazīšanai to uzrakstīšanas hronoloģiskā secībā, jo tad veidojas priekšstats par literatūras attīstības procesu un daiļdarbu vietu tajā.

Mācāmo darbu izvēle ir noteikta tautskolu programmās un tēvu valodas lasāmās grāmatās - tur ir pēc iespējas izmeklēti darbi, kas atbilst latviešu valodas mācīšanas mērķiem. Šo mērķu pamatprasība: 1) darbam patiesi jāpauž latviskās dzīves skatījums, 2) tam jābūt piemērotam attiecīga vecuma bērnu attīstības pakāpei, 3) jābūt augstvērtīgam literatūras darbam, 4) uzrakstītam un iespiestam pareizā latviešu valodā un 5) tulkojumiem, kas arī nelielā skaitā ievietoti lasāmās grāmatās, jābūt tādiem, kas sevišķi raksturīgi pauž attiecīgās tautas dzīvi un īpašības, pie kam jābūt ļoti svarīgiem didaktiskiem vai kādiem citiem nolūkiem tulkojumu izvēlei (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 112.lp.).

E. Pētersons atsevišķu priekšmetu vielas sakārtojumā izšķir pakāpenības principu, kas pazīstams jau no J.A.Komenska laikiem (no vienkārša uz salikto, no tuvā uz tālo), tā realizācijā jāievēro mācību priekšmeta daba un bērna spējas; graduālo (vielas iedalījumu koncentriskos riņķos) un parciālo (mācību vielas apguve noslēgtos priekšmetos secības kārtībā) vielas iedalījumu, kā arī apvienotās mācības (vielas koncentrācija bez iedalījuma mācību priekšmetos, sakārtojot to uzdevumos, tematos, darba vienībās un radot tā saucamos interešu mezglus) (Pētersons 1931). Latvijas brīvvalsts laikā literatūras didaktikā mācību vielas izkārtojumā pamatā tiek ievērots graduālais princips,

kā pirmsākumi meklējami J. A. Komenska un J. Herbartā pedagogiskajās atklāsmēs. Saskaņā ar graduālo principu skolēni pakāpeniski tiek ievadīti mācību priekšmeta saturā, jo pēc šī iedalījuma zināšanas paplašinās dabiskā apersepciju kārtībā, agrāk izieto atkārtot, paplašinot un jauno vielu pievienojot iepriekšējai vielai (Pētersons 1931: 23). Par graduālā principa ievērošanu literatūras vielas izkārtojumā iestājās literatūras didaktiķi K. Dēķens, A. Dauge, V. Ramāns. Arī skolotāja A. Širmane uzskatīja, ka skolotājam pašam jāizvēlas principi vielas izvēlē un sakārtojumā, jāzina, kā un kādā secībā apgūs daiļdarbus, kādus principus ievēros. Viņa atzinīgi vērtēja iespēju iepazīties ar kultūras darbiniekiem Kronvalda Ati, Jurjānu Andreju, Jani Rozentālu, Augustu Dombrovski, jo šai nozarē sabiedrībā visai maz zināšanu. A. Širmane ierosināja izmantot dažādus zinātniskus apcerējumus (mācībās tiek respektēts zinātniskuma princips), piemēram, pamācošo un rosinošo P. Šmita apcerējumu par kokiem latviešu mitoloģijā. Pēc Širmanes domām, nevajadzīgs ir J. Poruka stāsts „Krustmātes kāzas” (tajā nav ne estētisku, ne ētisku vērtību, ne ētisku vērtību, arī Poruka mākslinieka raksturīgo seju neatspoguļo). Skolēnu vecumposmam nepiemērots V. Plūdoņa „Rekviēms”. Skolotāja izvirzījusi arī mūsdienu skatījumā aktuālu jautājumu par vielas atlasē principiem un programmā izvēlēto daiļdarbu atbilstību skolēnu vecumposmam, kā piemēru minot noveli „Nāves ēnā”, kam seko „Rekviēms”. Viņa izvirza mūžseno jautājumu: kāpēc mēs savās skolu grāmatās tik maz vietas dodam labam humoram? Vai mūsu literatūrā nav tāda materiāla? Humora sajūta cilvēka personības kopainā nepieciešama. Humora sajūta jāaudzina (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1364.l., 147.lp.).

Latviešu valodas inspektors M. Gaide un Rīgas pilsētas 45.pamatskolas skolotāja J. Salmgrieze apraksta apvienoto mācību principu, kas Latvijā parādījies pirms dažiem gadiem (piemēram, Vācijā jaunākajās klasēs strādā viens skolotājs, kas mācības vielu grupē zināmās domu vienībās, tā saliedējot dažādo priekšmetu atziņas vienā veselā. „Arī mums šis princips būtu ievērojams – atsevišķo priekšmetu skolotājiem mācību vielu un tās iztirzājuma laiku vajadzētu saskaņot, sevišķi tēvu valodā, dzimtenes mācībā,-ģeogrāfijā, vēsturē. Arī zīmēšanas, dziedāšanas un tēvu valodas skolotāju sadarbība nes labus augļus” (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1364.l., 190.lp.). Tāpat kā K. Dēķens un V. Ramāns, arī J. Salmgrieze vērsas pret šablonismu mācībās un atzīst, ka „nekas tā nenomāc interesi kā šablons, bet nekas arī tā nespārno bērna meklētāja garu kā jaunas tekas saprātīgas rokas vadībā. Ja skolotājam izdodas uz visām bērna dvēseles stīgām spēlēt, tad mērķis pilnīgi sasniegts, bet nav jānolaiž rokas arī tad, ja paspēj kaut mazu savīļojumu radīt” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.l., 29.lp.). Kā labu līdzekli šai ziņā

autore ieteic apvienotās mācības principu izmantošanu, kad vienu tēmu skata dažādos mācību priekšmetos: fiziskās audzināšanas stundās, folkloras, ticības mācības, zīmēšanas stundās. Tādējādi ar izteiksmi lasītais, dziedātais, zīmējumā un kustībās izteiktais kļūst par bērna neatņemamu sastāvdaļu (turpat,35). Gan Pētersons, gan Gaide uzskata, ka apvienoto mācību princips ir lietderīgs pamatskolas pirmajās klasēs. Mūsdienu didaktikā šis princips radis atspoguļojumu Valdorfskolas pedagoģijā.

Metodikā parādās akcents saistīt mācāmo vielu ar laiku, apstākļiem u.tml. Piemēram, dzejolis par sējēju būtu mācāms pavasarī. V. Ziemeļis iesaka mācāmo vielu sadalīt vienmērīgi, ievērojot sakarības (radniecīgi darbi seko viens otram, iepriekšējais darbs jau izraisa nākamo. Dažreiz var būt arī attaisnotāji iemesli tā neievērošanai) un aktualitātes principu, lai darbu princips saskanētu ar attiecīgiem notikumiem dabā, cilvēku un sevišķi tautas dzīvē. Šādos gadījumos skolēns vislabāk varēs izjust to dziļo patiesību, ka literatūras darbs ir tautas dzīves un kultūras izpaudums un ka skolēns pats un visas skola un sabiedrība ir iekļauti tautas likteņa kopībā. Iespaids, kas būs radīts ar literatūras darba mācīšanu klasē, gūs pastiprinājumu ar rakstiem laikrakstos, svinīgiem aktiem skolā, teātrī vai biedrības namā un svinīgiem dievkalpojumiem baznīcā. Aktualitātes principa rupja pārkāpšana (piemēram, Plūdoņa dzejoļa „Ziedoņa pērkonis” mācīšana ap Ziemassvētkiem) vai tā ignorēšana ievērojamā mērā mazina mācīšanas panākumus, kaut arī citādi skolotājs diezgan meistarīgi strādātu. Autora daiļrade jāapgūst, kad atzīmē viņa piemiņas dienu (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.,119.,120.lp.). Jāievēro vielas sarežģītība, tās saskaņošana ar citiem mācības priekšmetiem, daudzums u.c. apstākļi. Pareizs literatūras vielas sadalījums ir ļoti svarīgs priekšnoteikums tās sekmīgai mācīšanai (turpat,121). V. Ziemeļa izteiktās atziņās ir aktuālas mūsdienīgā mācību procesā, īpaši vajadzētu pārdomāt par aktualitātes principa ievērošanu literatūras mācībās. Piemēram, 6.klasē mācību gada sākumā (pēc izdevniecības Zvaigzne ABC mācību programmas) jāapgūst latviešu tautas gadskārtu tradīcijas un dziesmas: Ziemassvētki, Meteņi, Lieldienas, Ūsiņi, Jāņi, Māras diena, Miķeļi, Mārtiņi. Ievērojot aktualitātes principu, literatūras skolotājs savā tematiskajā vai kalendārajā plānojumā varētu paredzēt minēto tematu apguvi atbilstīgi konkrēto gadskārtu svinībām, tādējādi gan iegūtās zināšanas, gan pārdzīvojums skolēniem varētu izvērsties daudz dziļāks, noturīgāks un emocionālāks. Tas dabiski sakristu ar gadskārtu ritumu, latvisko dzīvesziņu un tradīciju, ieražu ievērošanu. Literatūras paraugprogramma pamatskolai 1. variants ([www.visc.gov.lv](http://www.visc.gov.lv)) pieļauj variatīvumu mācību satura izkārtojumā. Šis faktors atkarīgs no literatūras skolotāja labās gribas un vēlmes skolēnus ievadīt savas tautas

kultūras vērtības, kā arī no metodiskās izveicības. Interesanta šķiet ideja par rakstnieka daiļrades apguvi saistībā ar viņa piemiņas dienas atceri.

Zinātnieks O. Svenne savā pedagoģiskajā darbībā runā par centru un sistēmisko principu. Līdzīgi kā A. Dauge, O. Svenne uzskata, ka izcila vērtība mācībās ir tam, ka ievēro sistēmu, t.i., mācības pakārto vispārīgiem didaktiskiem un metodiskiem noteikumiem. Ja neievēro didaktiskās un metodiskās prasības, atļaudami skolēniem mācīties, ko grib, cik grib, tad skolas darbi zaudē savu audzinošo vērtību un ievieš skolas dzīvīgu paviršību un haosu. Latviešu valodas skolotājam rūpīgi jāplāno mācību saturs, jau gada sākumā jāparedz vielas, laika, stundu skaits, lai apgūtu visu plašo mācību programmu, kur ietilpst gan gramatika, lasīšana, diktāti, domu raksti, literatūra, poētika, literatūras vēsture (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1363.l.,28.lp.). Tāpat darbs pēc plāna un sistēmas.

Latvijas Republikas laikā latviešu valoda un literatūra pamatskolā integrēta vienā priekšmetā-tēvu valodā. Skolotājam ir iespēja noteikt latviešu valodas un literatūras stundu samēru. Plānojot skolotāja darbu, A. Širmane iesaka šādu iknedēļas stundu sadalījumu: 2 stundas latviešu valoda un 2 stundas literatūra. Tāpat viņa izvirza jautājumu: vai stundās konsekventi šķirt gramatiku no literatūras?- to nosaka individuāli apstākļi un skolotāja paša izjūta. A.Širmane piebilst: „Jāstrādā tā, kā labāk veicas.” (LVVA,1362.f., 2.apr., 1364.l.,144.lp.) Vairāki metodiķi atzīst nepieciešamību abus priekšmetus integrēt (E. Ābele iesaka lugu „Maija un Paija” izmantot latviešu valodas stundās). Savukārt A. Plaubs ir pret nevienmērīgu stundu sadalījumu gramatikas mācīšanai un literatūras stundām, kurās bieži vien skolotājs ir spiests izmantot nokavētās vai citādi atpalikušās gramatikas vielas nostiprināšanai. Pēc viņa domām, tā ir ačgārnība (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.,80.lp.). Tā rīkojoties, skolotājs nepiedodami vāji apzinās sava darba jēgu un līdz ar to ir vājš darbinieks, kura dēļ cieš jaunatne, tauta.

Mūsdienās latviešu valodai un literatūrai mācību plānā atvēlēts kopīgs stundu skaits, bet ir noteikts, cik katrā klasē stundu valodā un literatūrā. Skolotājs atbilstīgi tematiskajam plānam un mācību mērķiem var izdarīt izmaiņas plānā, bet, kā norādīja Plaubs, šīs izmaiņas nedrīkst traucēt tik svarīgos literatūras uzdevumus.

Tā kā latviešu valodai kā mācību priekšmetam bez valodas prasībām vēl ir citi uzdevumi - valoda ir dzimtenes dabas jaukuma izpaudēja, ģimenes un tēvijas mīlestības apliecinātāja, tautas vienības nodrošinātāja un stiprinātāja, darba un citu tikumisko pamatu novērtētāja, cildinātāja-, tad metodiķi iesaka integrēt latviešu valodas mācības un literatūru, kurā ir pietiekami daudz tekstuāla materiāla gan runas, gan rakstu valodas attīstīšanai: „Tie paši vārdi un teikumi, kas izlasīti grāmatā, ābecē, var dot daudz darba

sarunai un stāstījumam. Ar skolotāja piepalīdzību darbs var sasniegt vēlamo virzienu” (LVVA, 1362.f. 2.apr., 1364.l.,93.lp.). Atsaucoties uz 1935.gada pamatskolai izdotās programmas mācību priekšmeta uzdevumiem - iemācīt skolēnus runāt un rakstīt pareizā un noteiktā rakstu valodā, Videnieks norāda, ka pareizas runas kopšana nav tikai un vienīgi latviešu valodas skolotāja uzdevums: te skolai visās stundās, visās sarunās ar bērniem jāprasa, lai viņi iemācās lietot tos likumus, kurus mācās gramatikas stundās. Tātad jau 20.gadsimta 20.-30.gados bija aktuāla doma par vienotu prasību runas un rakstu kultūras ievērošanā ikvienā mācību priekšmetā. Šī doma atdzima 1962.gadā, kad Latvijas padomju sociālistiskajā republikā tika pieņemts vienotais runas un rakstu režīms. Diemžēl arī mūsdienu pedagoģiskajā procesā runas un rakstu kultūras attīstīšana un pilnveidošana pamatā balstās uz latviešu valodas skolotāja atbildību, kaut arī augstu runas un rakstu kultūru varam sasniegt vien tad, ja visi un visos mācību priekšmetos prasām skolēnu atbildību šā uzdevuma izpildē.

### **3.3. Literatūras stundas plānošana un mācību metožu izvēles pamatojums**

Zinātnieki A. Dauge, O. Svenne uzskata, ka izcila vērtība mācībās ir tam, kas ievēro sistēmu, t.i., mācības pakārto vispārīgiem didaktiskiem un metodiskiem noteikumiem. Ja neievēro didaktiskās un metodiskās prasības, atļaudami skolēniem mācīties, ko grib, cik grib, tad skolas darbi zaudē savu audzinošo vērtību un ievieš skolas dzīvē paviršību un haosu. Latviešu valodas skolotājam rūpīgi jāplāno mācību saturs, jau gada sākumā jāparedz vielas, laika, stundu skaits, lai apgūtu visu plašo mācību programmu, kur ietilpst gan gramatika, lasīšana, diktāti, domu raksti, literatūra, poētika, literatūras vēsture (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1363.l.,28.lp.).

Literatūras stundai tiek izvirzītas augstas prasības: tai jāaudzina, jāpaplašina skolēnu redzesloks, priekšstats par pasauli, jāveido spriešanas spējas, daiļuma izjūta, mācību vielai jāietekmē skolēnu raksturs, jāpalīdz tam augt. Īpaši jāizceļ daiļdarba ētiskais nolūks, jāveido skolēnu literārā gaume u.tml. (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1364.l., 33.lp.). Lai izpildītu norādītos uzdevumus, skolotājam ļoti rūpīgi metodiski jāizplāno gan mācību plāns trimestrim, gan nopietni jā sagatavojas katrai stundai. Piemēram, skolotāja Austra Širmane, veidojot mācību plānu, uzsver skolotāja lielo atbildību un mācību praktisko pielietojamību un norāda, ka veidot darba plānu kādā mācību disciplīnā nozīmē sadalīt un izkārtot laika plānā obligāto mācību vielu, ko sniedz skolu programma un mācību grāmata, papildināt plānu ar personīgi izvēlētam vielas un uzdevumu detaļām un variācijām, klasei un skolotājam piemērotiem viedokļiem, darba

veidiem, citiem vārdiem-padarīt oficiālo plānu par konkrētās klases un skolotāja izjustu un iemīļotu nākamā darba ainu (LVVA,1362.f., 2.apr., 1364.l.,142.lp.).

20.-30.gados aktualizējas ideja par daudzveidīgu, mērķtiecīgi un lietderīgi izplānotu mācību darbu stundā, jo tikai tad, ja literatūras skolotājam būs skaidri mācīšanas un audzināšanas mērķi, kas viņam jāsasniedz (LVVA,1632.f.,2.apr., 1362.l.,111.lp.), stunda izdosies.

Literatūras didaktikā tika izmantotas šādas mācību metodes: skolotāja lekcija, jautājumu uzdošana, pārrunas, mērķtiecīgi virzīta saruna, diskusija, stāstījuma un atstāsta, plāna veidošana, referātu sagatavošana, daiļdarba fragmentu mācīšanās no galvas, izteiksmīga runāšana.

Mācību stundai jābūt izstrādātai saskaņā ar konkrētā mācību priekšmeta metodiku (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1390.l.,10.-13.lp.). Tajā atklājas skolotāja prasme plānot, analizēt, secināt, izmantot saviem skolēniem piemērotākās mācību metodes un darba paņēmienus, disciplinēt un aktivizēt skolēnus, audzināt viņus gan ar mācību vielu, gan savu personību un rīcības paraugu. Skolotājam jābūt elastīgam, jāseko līdzi gan pašmāju, gan ārzemju pedagoģiskajai literatūrai, savā pedagoģiskajā darbībā jāprot ietvert un izmēģināt jaunas atziņas un idejas, kritiski novērtēt to lietderību. Gregora secinājumi var būt par ierosmes avotu literatūras skolotājam refleksijai par savu pedagoģisko darbību.

Metodiķis E. Aistars uzskata, „latviešu skolotāja darbs ir dārzkopja darbs. Bet dārznieks taču nekad savus kociņus neapgriež visus pēc viena mēra un šablona; viņš kopj tos un audzē katru individuāli. Saprotams, ka skolotājs savās pārpildītajās klasēs un ierobežotajā darba laikā visu to tik ideāli nespēs veikt. Tomēr pašpaļāvība un darba prieks ir pirmie, kas ikvienam latviešu valodas skolotājam jāmodina savos audzēkņos tieši un katrā atsevišķi. Citādi ne tikai veltīgas būs viņa pūles, bet piespiesti neīsta un garīgi kropla iznāks visu viņa audzēkņu gara dzīve”(LVVA,1632.f., 2.apr., 1365.l.). Aistara skaistajā atziņā varam saskatīt literatūras (un ne tikai) mācību principus: individuālā pieeja, paļāvība uz skolēnu spējām, darba prieks, ieinteresētība, audzēkņu gara dzīves kopšana.

Veiksmīgs kvalitatīvas stundas garants ir skolotāja atbildība, sagatavotība un prasme plānot, kā arī metodiskā meistarība. Skolotājs nedrīkst pavirši izturēties pret savu atbildīgo pienākumu, uzskatīt literatūras stundu par atpūšanos, dažkārt pat par niekošanos. Plaubs norāda uz vājo skolotāju sagatavotību literatūras mācīšanai un atzīst, ka tā ir ļoti nopietna parādība, jo cieš jaunatnes audzināšana. Viņš atzīst, ka visvairāk lietas labā var darīt paši skolotāji. Autors izsaka cerību, ka skolu vadība gādās, lai

uzlabotu literatūras mācīšanu, rīkojot kursus, izdodot palīggrāmatas u.tml. (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.,80.lp.).

Mūsdienu kontekstā raugoties, nevaram teikt, ka topošie skolotāji būtu slikti sagatavoti literatūras mācīšanai, tāpat skolotāji nevar kurnēt par to, ka nebūtu materiālu, pēc kuriem gatavoties stundai, gluži pretēji – to ir ļoti daudz un daudzveidīgi. Diemžēl aktuāla ir cita problēma, proti, atbildība pret savu darbu un skolotāja pienākuma un misijas apziņa, jo bieži vien skolotāji virspusēji vai nemaz negatavojas un neizplāno literatūras stundu, aizbildinoties ar laika trūkumu vai zemo samaksu, kas nav paredzēta par stundas gatavošanu, bet tikai par stundas vadīšanu. Šāda atruna aktualizējusies īpaši pašlaik. Neapšaubāmi vienas literatūras stundas sagatavošana prasa ne mazums pūļu, bet, ja esam izvēlējušies šo misijas profesiju un mācību priekšmetu, tad jābūt atbildīgiem pret savu pienākumu, jo ar savu piemēru mēs audzinām arī savus skolēnus. Var piekrist pedagoga E. Aistara uzskatam: Ja latviešu valodas skolotājs, neinteresēdamies par savu skolēnu gara dzīves attīstību un šai attīstībai atbilstošām darba metodēm, nespēs savā laikā jaunās sirdis atvērt latviešu valodas un latviskā gara vērtībām, tad grūti pateikt, kā viņam attaisnoties savas nācijai priekšā par nepelnīti dāvāto lielo uzticību.” (LVVA,1362.f.,2.apr., 1365.l.)

Kā izpildīt izvirzītās prasības, un kādai jābūt literatūras stundai 20.-30.gados? Kaut arī 20.-30.gadu literatūras didaktikā iezīmējas katra skolotāja individuāla darba stila un ceļa meklējumi (skolotājam ļoti svarīgi atrast pareizo darba ceļu, tad sekmes būs (LVVA, 1362.f. 2.apr., 1364.l.,93.lp.), lai atvieglotu darbu, skolotāji tiek rosināti vērtīgākos materiālus apkopot un iesūtīt žurnāliem vai rokasgrāmatai. Par to liecina latviešu valodas inspektora M. Gaides aicinājums tēvu valodas skolotājiem (LVVA,1362.f.,2.apr.,1364.l.). Lai atvieglotu valodas skolotāju darbu, sagādājot materiālus vērtīgāko pamatskolas lasāmgabalu un dzejoļu apskatam, kolēģi tiek lūgti iesūtīt lasāmgabalu un dzejoļu iztirzājumus, ko varētu izdot skolotāju žurnālā vai īpašā rokas grāmatā. Tiem jāatbilst skolēnu attīstības pakāpei, kā arī attiecīgās klases audzināšanas un mācīšanas vajadzībām. M. Gaide piedāvā plānu ierosinājumiem, kas nav pildāms burtiski (lasāmgabala apskatam vēlamo stundu skaits, pārrunājamiem jautājumi, kā tie apskatāmi klasē).

Minētie fakti liecina, ka arvien vairāk izvirzīta prasība pēc vienotām mācību grāmatām un vienotas mācību metodes, stundu sadalījuma, darba daudzuma - tātad vienotas prasības mācību satura apgūvē. Aizvien vairāk metodiskajos rakstos aktualizējas ideja par daudzveidīgu un lietderīgi izplānotu mācību darbu stundā. Tikai tad, ja skolotāja darbība būs didaktiski pamatota un izplānota un ja literatūras

skolotājam būs skaidri mācīšanas un audzināšanas mērķi, kas viņam jāsasniedz, tikai tad stunda izdosies, atzīst V. Ziemeļis. Mācīšanas un audzināšanas darbā mērķtiecības nozīme būtiska: ja skolotājs kaut uz brīdi aizmirsis iecerēto mērķi, ir tendence pāriet saraustītās, nenozīmīgās pārrunās, kas nedod nekā pozitīva (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.1.)

20.-30.gados didaktikā aktuāls ir jautājums par konkrētas metodes izmantošanu mācību procesā. E. Pētersons „Vispārīgajā didaktikā” raksta par tādām metodēm kā analīzi, sintēzi, abstrakciju, determināciju, indukciju un dedukciju (Pētersons 1931: 49.-62). Zinātnieks M. Štāls apraksta dažādas metodes pedagoģijā un izvērtē to lietderību. Viņš pievēršas J.Herbarta metodei, kas valdīja vecajā skolā un balstījās pārliecībā, ka dzīve ietverama jēdzienos un garīgās augšanas process pieejams prātam un skaidri formulējams. Kā atzīst Štāls, Herbarta metodes pamatā ir shēma: noskaidrošana, asociēšana, sistematizēšana, metodizēšana (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1390.l.,24.lp.). Viņš pievēršas arī H.Gaudiga brīvā garīgā darba metodei, kur liela nozīme skolēna pašdarbībai un aktivitātes izkopšanai. Kā atzīst zinātnieks, pašdarbību nedrīkst pārspīlēt un atzīt par universālu metodisku līdzekli, jo tas var novest pie pārspīlējumiem un nevēlamām parādībām (turpat,26). Līdzīgas atziņas par skolēnu pašdarbību un aktivitātes rosināšanu izteica arī A. Dauge. Tiek aplūkota Keršenšteinera darba skola (liela loma manuālajam-roku darbam), minēts Djuī (Devey), kurš atzinis, ka loģiskās domāšanas process sastāv no pieciem posmiem: novērošana, kurā sastopamies ar grūtībām vai nesaprotamām parādībām, grūtību ierobežošana un tuvāka aplūkošana, iespējamā atrisinājuma ierobežošana, konsekvencu secināšana no pieņemtā lēmuma, ar novērojumiem gūtā slēdziena pieņemšana vai noraidīšana (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1390.l.,27.lp.). Tiek analizēta sintētiskā (Bertolda Otto mēģinājumi ieviest skolā apvienoto mācību metodi) un analītiskā metode. Vēl Štāls atsaucas uz Dekrolī „dabisko rāmju” metodi un M.Montesori dabiskās audzināšanas metodi, kas, kā atzīst Štāls, ir ģeniāla, bet arī bīstama. Pedagoģi secina, ka skolotājs savā personībā un attiecībās pret pasauli un cilvēkiem ir noteikts garīgs veidojums, kultūras nesējs, daļa no kultūras, viņš pats ir garīgās dzīves objektivitātes forma un ieņem redzamu vietu bērna dzīvē. Tāpēc secināms, ka skolotāja garīgā iedarbība uz bērniem nav izslēgta arī pie analītiskās izglītības metodes, un tā ir visai ievērojama un nozīmīga( turpat, 32). Savukārt K. Dēķens un V. Ramāns pievēršusies latviešu valodas metodēm (skat.iepriekš). Tātad didaktikā iezīmējas ražīgākās metodes meklējumi. Kā redzam, viena konkrēta metode netiek atzīta par universālu un absolūtu. Katrs jauninājums jāpieņem, pamatīgi izsverot,



pielāgojot skolēnu vecuma īpatnībām, raugoties, vai tas attīstīs skolēnu saprašanu, pakāpenību, pārdzīvojumu.

Analizējot metodiskos rakstus, var secināt, ka Latvijas Republikas laikā literatūras didaktikā tika izmantotas šādas mācību metodes un metodiskie paņēmieni: skolotāja lekcija, jautājumu uzdošana, pārrunas, mērķtiecīgi virzīta saruna, diskusija, stāstījuma un atstāsta, plāna veidošana, referātu sagatavošana, daiļdarba fragmentu mācīšanās no galvas, izteismīga runāšana. Didaktikā iezīmējas jautājums par sadarbīgām mācību metodēm, piemēram, H. Kreicers norāda, ka „visus jautājumus skolotājs var sniegt apgarotā, aizrautīgā stāstījumā, skolēni sēdēs kā piesieti un pārvērtīsies vienā uzmanībā, bet panākumi būs labāki, ja tos iztirzā sarunas veidā, cenšoties izdabūt no skolniekiem pašiem atrisinājumus. Zemākajās klasēs sarunu metode daļēji pielietojama. Kaut kādus slēdzienus un domas no lasītā dažreiz secināsim jau zemākajās klasēs” (LVVA,1632.f., 2.apr., 1363.l.,82.lp.).

Pēc tautskolu revidenta J. Gregora viedokļa, skolas pedagoģijas darbā arvien cieņā un godā turami mācīšanas un audzināšanas pamatlicēji, kas iesakņojušies Eiropas kultūrā kopš Komenska, Pestalocija, Herbarta laikiem. Balstoties uz saviem revidenta vērojumiem, Gregors runā par metodēm, ar kādām strādā skolotāji, galveno uzmanību pievēršot šādiem stundas aspektiem: 1) vai skolotāja un audzēkņa darbā redzama kāda sistēma, saskatāms auglīgs sistematizēts darbs, 2) kādas didaktikas prasības skolotājs ievēroja stundā un ko atstāja nedarītu, kaut arī pēc darba apstākļiem būtu vajadzējis darīt, 3) vai skolotājs ar savu personīgo izturēšanos, attieksmi pret darbu un skolēniem ir korekts vai arī pieļauj traucējumus (LVVA,1362.f.,2.apr.,1390.l.,2.lp.). Vērojot stundas, tautskolu inspektors izvirzījis vispārdidaktiskās (mācību satura atklāšme, skolēnu zināšanu vērtēšana, stundas plānojums, mājas darbs) un metodiskās prasības konkrētai mācību stundai (stundas plāns, mācību līdzekļi, uzskates līdzekļi, skolotāja un skolēnu sadarbība stundā, mācību principu ievērošana stundā), kā arī skolotāja personībai klasē. Jāatzīst, mūsdienīgā mācību procesā izvirzītās prasības nav zaudējušas savu aktualitāti, un ikviens literatūras skolotājs, izmantojot tālāk minētās prasības, varētu izvērtēt savas organizētās literatūras stundas kvalitāti.

Aplūkojot Gregora atziņas par mācību stundu, secinām, ka stundai jābūt metodiski izstrādātai, atbilstīgai konkrētā mācību priekšmeta metodikai. Tajā atklājas skolotāja prasme plānot, analizēt, secināt, izmantot saviem skolēniem piemērotākās mācību metodes un darba paņēmienus, disciplinēt un aktivizēt skolēnus, audzināt viņus gan ar mācību vielu, gan savu personību un rīcības paraugu. Skolotājam jābūt elastīgam, jāseko līdzī gan pašmāju, gan ārzemju pedagoģiskajai literatūrai, savā pedagoģiskajā

darbībā jāprot ietvert un izmēģināt jaunas atziņas un idejas, kritiski novērtēt to lietderību. Gregora vērojumi un secinājumi var būt par ierosmes avotu literatūras skolotājam refleksijai par savu pedagoģisko darbību.

V.Ziemelis uzskata, ka literatūras stundu organizēšanā ļoti svarīgs metodisks aspekts ir, kā skolotājam izdodas skolēnos radīt daiļdarba dziļu un patiesu pārdzīvojumu. Pārdzīvojums var būt pareizs (tāds, kas saskan ar rakstnieka mākslinieciskiem nolūkiem, atbilst tam, kādu ir gribējis autors lasītājā radīt) un nepareizs (ar autora mākslinieciskajiem nolūkiem nesaskan). Šādus nepareizus pārdzīvojumus var radīt darba pavirša, saraustīta izlasīšana, darba satura, situāciju neizpratne vai pārprašana. Tā kā pārdzīvojums grūti kontrolējams un nepareizs pārdzīvojums tikpat grūti izlabojams, tad skolotājam jau pašā sākumā ir jāprot un jācenšas radīt skolēnos pareizs pārdzīvojums, ko turpmāk darba gaitā vajag padziļināt (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.,114.lp.). Šo uzdevumu kvalitatīvu spēs veikt tas skolotājs, kurš labi pārzina un pazīst savu skolēnu rakstura īpašības. Arī mūsdienās literatūras didaktikā minētā problēma ir ļoti aktuāla, vēl jo vairāk tāpēc, ka mācību procesā daiļdarba analizē tiek pieļauts viedokļu plurālisms, uzskatu dažādība, nav pareizu un nepareizu uzskatu, viss atkarīgs no skolēna prasmes pamatot, argumentēt. Ja palūkojamies uz literāra darba analīzi pirms 20 un vēl vairāk gadiem, tad, protams, literāru darbu interpretācija ir ļoti mainījusies. Piemēram, tradicionālais uzskats par R. Blaumaņa Kristīni novelē „Purva bridējs” kā uzticīgas, pašai dziedzīgas mīlestības piemēru ir mainījies. Viens un tas pats darbs uz vienu var atstāt dziļu un ilgstošu iespaidu, kamēr otrā tas rada tikai seklu, īslaicīgu pārdzīvojumu. Tas tāpēc, ka katram skolēnam ir sava individuāla dvēseles struktūra, darba uztveršanas veids- redze (lasot) un dzirde (klausoties), kā arī interese un uzmanība (mācību individualizēšanas principa ievērošana- E. S.). Vajag pavaicāt, kas skolēniem vislabāk patika vai nepatika, tūlīt izpaudīsies viņu gaume un interešu lielā dažādība. Uzklusot skolēnu atbildes, skolotājs iepazīsies ar skolēnu rakstura īpašībām. Un to laba pazīšana dzimtās valodas skolotājam ir vairāk nekā nepieciešama. Ievērojot sacīto, kļūst skaidrs, ka pilnīgi pareizu literatūras darba pārdzīvojumu gandrīz nav iespējams sasniegt, bet gan var līdz zināmai pakāpei tam tuvojies.

Mūsdienīgā skatījumā vērtīgas metodiskas atziņas atrodamas V. Ziemeļa rakstā „Par literatūras darbu mācīšanu”, tāpēc aplūkosim pedagoga ieteikumus praktiskajam darbam literatūras stundā, analizējot daiļdarbu, kurā jāievēro šādi momenti: vielas sadalīšana (par to jau rakstījām iepriekš, skat. mācību vielas atlases un sadales principus), noskaņošana, lasīšana, pārdzīvojuma padziļināšana, leksiskā analīze, loģiskā

analīze, idejiskā analīze. Pedagoģs soli pa solim norāda tieši literatūrai kā mākslas priekšmetam raksturīgos akcentus, kā skolotājs savus skolēnus var veiksmīgi ievadīt daiļdarba uztverē un analīzē.

Noskaņošanā nozīmīga psiholoģijā izteiktā atziņa, ka ar lielāku prieku un uzmanību mēs apgūstam to, par ko iepriekš mums radusies interese. Īpaši tas attiecināms uz skolēniem, jo viņiem pašiem grūtāk sevi vēlamā virzienā noskaņot vai pārskatīt. Tā kā pārdzīvojuma radīšana ir viens no literatūras darbu mācīšanas galvenajiem momentiem, tad šie iepriekšējie skolēnu sagatavošana jeb vēlamās intereses radīšana ir daudz svarīgāka, nekā citus priekšmetus mācot (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.,121. lp). Ja vielas izvēlē ievērots sakarības vai aktualitātes princips, nepieciešams to izmantot noskaņas radīšanai, tad vieglāk ievadīt vēlamās sarunas, piemēram, līdzību saskatīšana daiļdarbos, saruna par kādu notikumu - paša piedzīvotu, izlasītu vai izdomātu (saruna ne visai gara, dzīva, iespaidīga), par lauku darbiem, dabas parādībām u.tml. Tās var būt gleznas, deklamācijas, dziesmas. Jāraugās, lai noskaņas radīšana neieilgtu, nekļūtu pārāk plaša, raiba, jo tad kāpinātās intereses vietā var iestāties atslābums. Mūsdienīgā mācību procesā mēs teiktu, ka stundas sākumā tiek ievērota kritiskās domāšanas pieejas ierosināšanas fāze, kurā skolēni tiek rosināti, mobilizēti darbam, izprovocēti darbībai, izraisīta interese par apgūstamo mācību materiālu, tā nedrīkst ieilgt, apmēram 5-10 minūtes no stundas (Stikute 2002: 26). Savukārt apgāda Zvaigzne ABC mācību programmas metodiskajā koncepcijā šādu soli sauc par pirmsteksta darbu, tā uzdevums ir teksta atvēršana, intereses radīšana, skolēna pieredzes aktualizēšana, motivācijas konkrēta literāra darba apgūšanai veidošana (mācību programma 5.-9.klasei, Zvaigzne ABC: 5). Stunda jāvada ar tādu apsvērumu, lai skolēnu interese un uzmanība arvien pieaugtu un sasniegtu savu augstāko pakāpi tad, kad darbs pabeigts lasīt. Intereses iepriekšēja radīšana par lasāmo darbu ļoti vēlama arī vecāko klašu skolēniem, kam darbs jālasa mājās. Šādos gadījumos skolotājam īsi jānorāda uz darbā izvirzītajām problēmām, ar jautājumiem, balstoties uz agrāk lasītiem radniecīgiem darbiem, jāpievērš skolēnu interese darba idejai un jāieteic labi ievērot zīmīgākās vietas, notikumus, personas. Šais norādījumos nedrīkst būt īss darba satura atstāstījums, bet tiem jābūt tādiem, kādus dod teātru dramaturģi laikrakstiem, lai modinātu publikas interesi par teātra jaunuzvedumu (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 123.lp.). Arī šis ir būtisks norādījums, jo bieži vien skolotāji uzdod lasīt daiļdarbu, nevirzot skolēnu domas, neakcentējot nozīmīgākās problēmas, kam lasot jāpievērš uzmanība. Ir ļoti svarīgi, kā skolotājs ievada skolēnus daiļdarba mākslinieciskajā uztverē, jo bieži vien skolēni nespēj sekot rakstnieka idejiski mākslinieciskajai iecerei,

uztver daiļdarbu pēc savas pieredzes un uztveres līmeņa, t.i., daiļdarbu kā dzīves patiesību atspoguļojumu. Literatūrai ir saistība ar dzīvi, bet jāatceras, ka mākslas patiesība nav dzīves patiesība. Daiļdarbu apguvi nevajadzētu reducēt uz sadzīviskām pārrunām, sadzīvisku jautājumu risināšanu. Tā nav mākslas misija.

Ja ir radīta vajadzīgā interese, var sekot darba lasīšana. Jaunākajās klasēs skolotājam darbs izteiksmīgi jālasa (savā ziņā māksla) priekšā. To var darīt arī skolēni, kas prot ļoti labi, izteiksmīgi un pietiekami skaļi lasīt. Jo labāk un izteiksmīgāk darbs izlasīts, jo tā pārdzīvojums būs dziļāks un iespaidīgāks. Pirmo reizi darbu lasot, nevajag nekur apstāties un par izlasīto skaidrot, jo šai lasīšanai jāpanāk vesels, nesaraustīts darba kopiespāids un pārdzīvojums. Vāja, saraustīta, klusa lasīšana rada klasē garlaicību, izkļiedē sākumā radīto uzmanību, neatklāj darba patieso vērtību un nerada vajadzīgo pārdzīvojumu. V. Ziemeļis secina: labai, izteiksmīgai lasīšanai piešķirama sevišķi svarīga nozīme un pēc iespējas tā jāiemāca skolēniem (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 124.lp.). Jau lasot skolotājs var vērot, kā bērni lasīto pārdzīvo. Tas izpaužas viņu sejas, sasprindzinātā klases klusumā un dažreiz pat viņu smieklos un asarās. Un tie skolotājam ir skaisti un gandarījuma pilni brīži, kad viņš redz klasi, sakausētu kopīgā pārdzīvojumā. Pēc darba izlasīšanas sasniegtais pārdzīvojuma spriegums sāk pamazām atslābt, bet nu tas jau ir atstājis savas pēdas audzēkņu dvēselēs un radījis tur nepieciešamo reakciju, kas paplašina dzīves ziņu, izraisa jaunas atziņas un jautājumus, kas pārrunājami un izskaidrojami turpmākajā analizē. Jaunākajās klasēs seko darba atkārtota lasīšana, ko veic paši skolēni, un tai ir citi uzdevumi. Ja jaunākajās klasēs skolotājam iespējams lasīšanu vadīt pēc sava prāta un vērot skolēnu pārdzīvojumus, tad vecākajās klasēs, kur audzēkņi pirmo reizi darbu lasa mājās, stāvoklis ir citāds. Lasot darbu, skolēns to pārdzīvo vienatnē, arī nesaprotamo un neskaidro uzreiz nav iespējams noskaidrot. Tāpēc vecāko klašu skolēni jāpieradina lasīšanas laikā atzīmēt radušās neskaidrības, lai nākamā stundā klasē tās varētu noskaidrot. Skolotājam ieteicams mājās uzdotā lasīšanu saistīt ar kādiem papildus jeb blakus darbiem, lai panāktu un pārliecinātos, ka skolēns darbu izlasījis un arī pārdzīvojis. Piemēram, sameklēt lasāmā darbā 1) idejiski nozīmīgākās vietas, 2) teikumus, kas labi raksturo zināmas personas, 3) darbā atrodamos aforismus, 4) gleznainākos teikumus, 5) vietas, kas izsaukušas spilgtākos pārdzīvojumus, 6) nesaprotamus vārdus un teikumus u.tml. Šādi darbi dod iespēju skolotājam sekot tam, kā skolēni lasīto ir sapratuši un pārdzīvojuši, un tie palīdz virzīt mācīšanas darbu uz vēlamo mērķi. Visbēdīgākais, kas vien var būt literatūras darba mācīšanai, ir tas, ja literatūras darbs paliek neizlasīts: „Šādi gadījumi, sevišķi agrāk, mūsu skolās par nožēlošanu ir notikuši. Un ir atgadījies, ka skolu audzēkņi, kas darbu

nemaz nav izlasījuši, bet mācījušies tos tikai no literatūras vēstures grāmatām un skolotāju izskaidrojumiem stundās, ir ieguvuši latviešu valodā pat ļoti teicamas atzīmes. Tas ir kauna traips paidagoģijā un necienības apliecinājums mūsu literatūrai.” (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.,127.lp.)

Diemžēl mūsdienās ir diezgan izplatīta daiļdarba nelasīšana kopumā. Tās cēloņi meklējami gan dzīves straujajā attīstībā, gan tehnoloģiju izmantošanā mācību procesā, gan arī nepārdomātā mācību satura atlasē un nobeiguma pārbaudījumu veidošanā. Kāpēc lasīt daiļdarbu, ja internetā var nopirkt gatavus referātus, domrakstus, literārā darba satura atstāstus u.c. Izeja? –uzskatām, uzdot tādus pārbaudes darbus, domrakstus, pārdomu darbus, kur skolēnam nepieciešams pārdzīvoto, izjusto apliecināt ar daiļdarba tekstu, gūtajām atziņām. Turklāt šādi darbi jāuzdod klasē, nevis mājās, ja atsevišķos gadījumos skolotājs nevēlas lasīt un tērēt laiku jau kāda cita skolotāja izlasītu un novērtētu (iespējams, dažādi) darbu. Tomēr nekas un nekādas tehnoloģijas nevar aizstāt tās īpašās izjūtas, dvēseles stāvokli, kas pārņem lasītāju, iejūtoties daiļdarbā, topot par „otrās realitātes” radītāju, par daiļdarba līdzradītāju, kurā atklājas personiski nozīmīgā jēga, un jēgas uzdevumu risināšana ir mākslinieciskās komunikācijas galvenais saturs un misija. Māksla ir vienīgā darbība, kas atbilst uzdevumam atklāt un paust pret īstenības veidojumu personiski nozīmīgu jēgu. Jēgas meklēšana augstākā mērā ir emocionāli saspringts process, akts, nevis pati emocija, kas var rasties jebkurā citā sakarā. Estētiskajā darbībā paustā attieksme ir īpaša: tā ir mākslinieciskās vērtības ekvivalents (Леонтьев А. 1981: 177-185). Tikai saskarsmē ar mākslu veidosies skolēnu estētiskā audzināšana, kas ir jāvirza, jākopj. Un te grāmatai liela nozīme. To, par laimi, nevar aizstāt virtuālā vide, neviens interneta portāls. Literatūras skolotājam ir iespēja jau no sākumskolas klasēm mēģināt radīt skolēniem cieņu, mīlestību pret literatūru, grāmatu un līdz ar to pret savas tautas kultūru, jo „tautas kultūra, tautas māksla ir ne vien prieka avots, bet tautas garīgās sejas atveidotājs. Bez sava garīgā atveida tauta ir tikai viendienas muša. Tādēļ jāpanāk, lai visa tauta tiek ierauta līdz interesē par savu mākslu un kultūru, jo tikai no tās vietas, kur mēs stāvam, - no savas pašas tautas klēpja mums ir dota iespēja attīstīties par pilnvērtīgiem visas cilvēces locekļiem” (Brigadere 2002:25), tādus nozīmīgus vārdus par attieksmi pret savas tautas kultūras izzināšanu teic rakstniece Anna Brigadere, un tajos ir vērts ieklausīties, vēl jo īpaši 21.gadsimtā, kad daudziem jauniem cilvēkiem nav savu sakņu, savas kultūras identitātes izjūtas.

Nākamais solis daiļdarba analizē (pēc V. Ziemeļa domām) ir pārdzīvojuma padziļināšana. Skolotājam intuitīvi un profesionāli jājūt, kādus līdzekļus lietot (dzejoļa deklamēšana, dziesmiņas nodziedāšana, mūzikas atskaņošana, gleznas apskatīšana.

u.c.). Pedagoģs atkal un atkal uzsver literatūras kā vārda mākslas būtību: „Dažreiz skolotājs var panākt ar nedaudz vārdos izteiktu piezīmi izsaukuma, jautājuma vai salīdzinājuma veidā. Bet tai jābūt sacītai īstā vietā un laikā. Ja skolotājs nav īsti pārliecināts, vai teiktais būs īsti vietā, tad lai labāk viņš nesaka nekā, jo nevietā izteikts vārds var noskaņojumu sabojāt. Dažreiz šis klusuma brīdis panāk vairāk nekā izteikts vārds.” (LVVA,1632.f.,2.apr., 1362.l.,127.lp.). Par šādu emocionālu akcentu radīšanu literatūras stundā, tai skaitā arī par klusēšanu, raksta metodiķe M. Gaile, J. Rudzītis.

Ikvienā literatūras didaktikas attīstības periodā uzsvērtā literatūras ciešā saistība ar audzināšanu. Saistot pārdzīvojuma radīšanu ar audzinošiem momentiem stundā, V. Ziemeļis uzskata, ka pārdzīvojuma padziļināšana prasa lielu taktu un uzmanību, jo viegli var gadīties, ka tie novirza skolēnu interesi un noskaņojumu nevēlamā virzienā, vai, izceļot kādu vienu, šauru pārdzīvojumu kompleksu, izjauc noskaņojuma viengabalainību. „Pārdzīvojums dažreiz ir vārīgs kā mimozas zieds, kas baidās katras asākas, neuzmanīgas pieskaršanās”(turpat,129) (nedrīkst pieļaut izsmiešanu, arī ja kāds nedara vai nedomā tāpat kā visi). Daži skolotāji nepareizi iedomājas, ka pārdzīvojumu var padziļināt ar garām un plašām pārrunām, analizēšanu, noskaidrošanu. Bieži šāda rīcība noved pie gluži pretēja iznākuma: tā pārdzīvojumu galīgi nomāc un izklieš. Sevišķi tas sakāms par dzejoļu mācīšanu. Dzejoļa analizēšanu raksta autors salīdzina to pašu, ja „iedomājamies rozes zieda daiļumu atrast, izrakstot tās ziedlapiņas, viņas sīki apskatot, izspaidot vai ar mikroskopu pētījot, un tad vēlāk brīnāmies, ka meklētā daiļuma vietā mūsu priekšā ir tikai nožēlojami gruži un atkritumi, kas jāšaber mēsļu kastē. Ja dzejoli analizēt ir nepieciešami, tad tas darāms tikai pēc tam, kad sasniegta pārdzīvojuma visaugstākā pakāpe”(turpat,129). Pārdzīvojuma rašanās ir viens no emocionālākajiem brīžiem literatūras stundā, un ne visiem to izdodas radīt. Ir jājūt tā smalkā robeža, kad, I. Ziedoņa vārdiem runājot, var „apiet apkārt un nebrist zieda dvēselē, būt tuvu, tuvu pie”, un tas ir viens no grūtākajiem uzdevumiem literatūras stundā, kas izdodas tikai retajiem.

Tikai tad, kad radīts pārdzīvojums, var pievērsties leksiskajai analīzei, kur tiek noskaidrotas vārdu nozīmes. Kad darbu lasa otrreiz, pēc vienas vai pāris rindkopām lasīšana jāpārtrauc un jānoskaidro nesaprotamie vārdi. Skolotājs nevar paļauties tikai uz to, ka skolēniem visi vārdi (ar ko saskārušies iepriekš) zināmi. Ar jautājumiem skolotājs var pārliecināties, ka skolēniem viss ir skaidrs. Noskaidrojot vārdu nozīmi, var parādīt attiecīgo priekšmetu vai attēlu. Skolotājs var atgādināt iepriekš apgūtus darbus un jēdzienu, vārdu atspoguļojumu jau sastaptos daiļdarbos. Skolotājs var uzdot vingrinājumus, sacerējumus, kuros izpaustos vārdu abstraktā nozīme. Leksiskā analīze

ir ļoti labs līdzeklis ne tikai skolēnu vārdu krājuma pavairošanai, kas valodu dara bagātāku, bet arī viņu gara dzīves paplašināšanai (turpat,131).

V. Ziemeļis izvērsti parāda, kā vajadzētu analizēt daiļdarbu. Viņš izšķir loģisko analīzi, kurā skolotāja uzdevums ievadīt audzēkņus daiļliteratūras valodas saprašanā, un tur vajadzīga erudīcija. Rakstnieki, lietojami tropus, figūras, stilizāciju, ir savu valodu tā izsmalcinājuši un izkopoši, ka tā stipri atšķiras no ikdienā lietojamās sarunvalodas. Literatūras darbos, sevišķi dzejoļos, tādu vietu, kur jāizskaidro rakstnieka izteiktā doma, ir diezgan daudz. Piemēram, var rosināt izteikt domu citiem vārdiem (turpat,132).

Nākamā ir idejiskā analīze (LVVA,1632.f.,2.apr., 1362.l.,135.-157.lp.), kas, pēc V. Ziemeļa domām, ir pati svarīgākā daļa, tai kopsakarīgi jāpadziļina darba izpratne un jānoskaidro darba idejiskās vērtības. Tajā jānoskaidro svarīgi faktori: 1) temats un viela- darba galvenā doma jeb kodols; 2) laiks un vieta - darbības laiks jāsaista ar vēsturiskajiem un sociālās dzīves apstākļiem; 3) sižets un notikumu kauzalitāte jeb cēloniskā sakarība; 4) vēsturiskie un sociālie elementi; 5) galvenās personas; 6) daiļdarba ētiskās, estētiskās vērtības; 7) rakstnieka personība un daiļdarba vieta latviešu literatūrā; 8) daiļdarba pamatdoma, ideja; 9) daiļdarbā rasto vērtību iesaistīšana dzīvē; 10) literatūras virziens.

Tā kā zinātnieka raksts bija nozīmīgs ne tikai sava laika metodikā, bet tas ir rosinošs arī mūsdienu literatūras didaktikā, tad atsevišķus idejiskās analīzes aspektus apskatīsim izvērstāk. Sižeta atklāsmē, ja tas ir apjomīgs, ieteicams sadalīt posmos un izdomāt piemērotu virsrakstu. Var veidot daiļdarba plānu. Notikumu noskaidrošana notiek pārrunās, ko ierosina skolotājs ar jautājumiem (kāpēc...? kādas...?). Skolēni mācās loģiski domāt un saprast, ka nejaušu notikumu dzīvē nav daudz, bet lielākais to vairums padoti svarīgajam kauzalitātes likumam, kas uzliek par pienākumu ikvienam savu rīcību iepriekš apsvērt.

Vēsturisko un sociālo elementu analīzē pareizas darba izpratnes dēļ klasē īsi jāpārrunā attiecīgais vēsturiskais laikmets un ar to saistītie dzīves apstākļi. Dažos darbos spilgti tēlotie vēsturiskie notikumi paliek skaidrāk skolēna atmiņā nekā tad, kad par tiem mācās vēstures stundās. Tāpēc vēsture un latviešu valoda var viena otru it labi papildināt. „Skolā mācāmie literārie darbi, kur izmantota vēsturiska viela, spilgti pauž mūsu tautas dzīvi, resp., tautas cīņas, sasniegumus, centienus un stāju dažādos laikmetos, tāpēc tiem ir ļoti svarīga nozīme nacionālajā audzināšanā (turpat,135)”

Personu raksturojumā jāšķir galvenās no mazāk nozīmīgām personām. Jāseko galveno personu darbībai un tās jāraksturo. Raksturojumam pakāpeniski jāizaug no personu izturēšanās vai viņu darbības. Tad katru spriedumu par personas raksturu

audzēkņi pratīs arī motivēt. Pedagoģs norāda kārtību, kā jāanalizē daiļdarba personas: sociālais stāvoklis (kalps, karalis, saimnieks), ārējais izskats (vecums, augums, seja, gaita, izturēšanās, apģērbs), garīgās īpašības. Svarīgi konstatēt, kādā ietekmē personas rakstura īpašības un no tām izrietošā izturēšanās pašas personas veidojušās (taurētāja pienākuma apziņa un tēvzemes mīlestība izglābj Beverīnas pili no ienaidniekiem, novērš briesmas tēvzemei un padara pašu taurētāju par tēvzemes varoni; Oļiņietes savtība, liekulība un nežēlība izposta dzīvi vairākiem cilvēkiem). Tā skolēni mācīsies, ka dzīvi noteic un veido paša cilvēka rakstura īpašības un ikviens vērtējams pēc tā, vai viņš citu cilvēku, sabiedrības un tautas dzīvi virza vai ārdā. Nav ieteicams galvenās personas iedalīt pozitīvajās un negatīvajās - pārāk šablonisks dalījums un nopietnai personu raksturu izpratnei nepiemērots. V. Ziemeļis iesaka tēlus dalīt pēc paaudzēm („Indrānos”), sociālā stāvokļa, dažādiem dzīves mērķiem un uzskatiem („Zelta zirgā”) u.c. Interesanti salīdzināt tēlu dalījumu dažādās literatūras vēstures grāmatās. Jānoskaidro, vai agrāk lasītos darbos nav atrodamas līdzīgas personas. Skolēni pieradīs salīdzināt un radīsies raksturīgo personu un tipu grupējumi, kā nacionālie varoņi, pazudušie dēļi, šķīstisrīžu ļaudis, sapņotāji. Būs iespējams konstatēt, ka vienādas problēmas dažādi rakstnieki atrisina dažādi. Personu raksturojumā jācenšas būt taisnīgiem un objektīviem. To prasa cienība pret darba māksliniecisko vērtību. Arī nesimpātiskajā personā nereti atradīsim kādu pozitīvu īpašību un savas vājības simpātiskajā varonī. Tā skolēni mācīsies pareizi izprast cilvēka dabu. Dažreiz nemaz nav tik viegli novērtēt raksturojamās personas izturēšanos un rīcību, un skolēniem var likt to attaisnot vai nosodīt. Tā skolēni vingrināsies motivēti spriest un izteikties. Var organizēt literāro tiesu. Sekot, kādi apstākļi un kā ietekmē raksturus (A. Brigaderes „Sprīdītis”, J. Neikena „Bāris”). Tas skolēnus pamudinās sekot labajam paraugam un izsargāties no ļauniem iespaidiem.

Ētisko vērtību atklāsmē svarīgs pārdzīvojums, kas to iesakņo sirdī. Tāpēc literatūras darbs dažreiz var būt ļoti labs līdzeklis ētiskās audzināšanas sekmēšanai, un to tēvu valodas skolotājam vajag arī attiecīgi izmantot. Darba ētiskās vielas izmantošana latviešu valodas stundā ir tikpat kā vienas krāsas apskatīšana varavīksnā. Bet mums ir jāiemāca skolēnu saprast un izjust viss darbs tā daudzpusībā - jāradā visa varavīksna. Ziemeļis norāda, ka tautskolu programmā ar nolūku izmeklēti un iekļauti darbi, kas dod labu vielu ētiskai audzināšanai.

Zinātnieks norāda dažas sevišķi uzsveramas tikumiskās īpašības, kam vajadzētu veidot ikviena skolēna rakstura pamatu: 1) tēvzemes mīlestība - viens no tēvu valodas skolotāja svētākajiem, svarīgākajiem un atbildīgākajiem uzdevumiem un pienākumiem,



arī vislielākās iespējas. Mērķi: modināt skolēnos gribu kļūt par krietniem un derīgiem tautas un sabiedrības locekļiem, mācīt bērniem mīlēt un cienīt savu tautu, likt pamatus ētiski latviskajam pasaules uzskatam. Tēvzemes mīlestības un tautiskās apziņas ieaudzinašanai jā sākas skolā ar pirmo dienu, un tai jāiziet no vistuvākās apkārtnes: ģimenes, mājas, skolas un sabiedriskās dzīves. Bērnam nemanot jāieaug latviskajā garā, lai viņš arvien sajūtu, ka ir ar savu tautu saistīts uz mūžu un ārpus tautas kopības viņa dzīve nav iespējama. Šai darbā skolotājam jāizsargās no skaļām, tukšām frāzēm, teatrāliem vai bravūras pilniem žestiem, jo šādi paņēmieni nepārliedzina, bet drīzāk ir par kavēkli sasniegt cerēto. Bērnu sirdīs jāmodina karsta mīlestība pret dzimto vietu, pagastu, pilsētu, pret mūsu dabu visos gadalaikos, pret mūsu tīrumiem, pļavām un mežiem, pret kalniem, upēm un ezeriem, jūru un debesīm. Uz dzimteni mūsu jaunatnei jā mācās skatīties mūsu senču acīm, kas it visur prata ieraudzīt tās daiļumu; 2) darba mīlestība un pienākuma apziņa – mūsu tautas vērtīgākais tikums, kas skolai jāspodrina, mīlestība pret lauksaimniecību, kas ir mūsu tautas vairākuma nodarbošanās, un lauku dzīvi. Jāieaudzina pienākuma apziņa pret darbu skolā un mājā, pret ģimenes locekļiem, skolas biedriem, skolu un sabiedrību. Diemžēl, kā norāda V. Ziemeļis, paši skolotāji bieži vien grauj to, uzdodot neizpildāmu daudzumu mājas darbu. Latvietis arvien bijis liels individuālists, tāpēc ar savu sabiedrisko stāju nevar lepoties. Pārāk augsta personīgo interešu vērtēšana, sabiedriska vienaldzība, nenovīdība un skaudība atspoguļojas arī literārajos tēlos, piemēram, Oļņiete, Prātnieks, Zaļga, Blāķis nav nejauši tēli, bet gan, par nožēlošanu, mūsu tautas prototipi. To ļaunumu, ko viņi nodara savā apkārtņē, tēvu valodas skolotājam vajag skolēniem parādīt. Pretstatā tiem pienācīgi jāizceļ tās personas, kas ar savu nostāju un rīcību savu apkārtnes dzīvi padara gaišu, organizē un ceļ to, piemēram, Maija, Grīntāls, Kukažiņa u.c. Jāizmanto dažādi gadījumi skolēnu dzīvē..

Estētisko vērtību atklāsmē svarīgi veidot labu gaumi. Šo vērtību literārajos darbos liela bagātība, tikai vajag tās atrast un parādīt, piemēram, literārais daiļums, darbu lasot. Izceļot raksturīgākās vietas, kas rada spilgtākos pārdzīvojumus, ainas, tēlus un emocijas, skolotājs var apzinīgi pievērst skolēnu uzmanību literatūras daiļumam. Labi stila paraugi noder labas un daiļas valodas izkopšanai skolēnos, sevišķi tautas dziesmas, Skalbes, Jaunsudrabiņa un Virzas darbi dod ierosinājumus valodas daiļuma izkopšanai. Literārais darbs spēj parādīt mums skaistumu, pievērst tam uzmanību, likt priecāties par to. Izlasot rakstnieka tēlotos pārdzīvojumus, ko radījusi mūzika vai mākslinieka glezna, var rasties dziļāka izpratne un interese par mūziku vai glezniecību, kas pirms tam bijusi mazsaprotama vai vienaldzīga. Ļoti svarīgi ieaudzina skolēnos

spēju saskatīt skaistumu dabā, tas stāv tuvā sakarā ar mīlestību pret dabu un dzimteni. Tautskolā vajag censties ne tik daudz pēc kādiem abstraktiem skaistuma ideāliem (Poruka bālie zēni), bet vairāk tos meklēt ikdienas dzīvē (saskatīt skaistumu kārtīgi uzkoptā istabā, tīrā, pieklājīgā apģērbā, koptā dārzā, cilvēka staltā, iznesīgā gaitā, kārtīgi izpildītā darbā). Tieši ar bērna tuvāko apkārtni ir iesākama estētiskā audzināšana.

Nozīmīgs aspekts idejiskajā analizē ir rakstnieka biogrāfijas zināšana, tā palīdz labāk saprast viņa darbu, un otrādi – literārais darbs daudz ko pauž par rakstnieka dzīvi un personību (A. Grīns, A. Saulietis, J. Jaunsudrabiņš, Valdis „Staburaga bērnos”). Jautājums: kas jā māca vispirms?- vislabāk būtu, ja abus varētu mācīt reizē, t.i., visciešākā savstarpējā sakarībā. Literatūras vēstures grāmatās biogrāfijas ir sākumā, tomēr praktiskā darbā ieteicams mācīt vispirms darbu, tad biogrāfiju, jo parasti cilvēkus vērtē un mācās pazīt pēc viņu darbiem, un darbs ir tas, kas ierosina interesi par tā darītāja dzīvi un personību. Ja darbā ir biogrāfiski elementi, tad skolotājam vajag uz tiem norādīt, darbu iztīrājot, vēlāk atliek tos papildināt, un tā biogrāfija ir iemācīta. Jaunākajās klasēs biogrāfija nav obligāti jā māca, pietiek ar to, ko par rakstnieku var izziņāt no mācāmā darba. Daudzu rakstnieku biogrāfijām ir audzinoša nozīme, jo viņi jau no bērnības dzīvojuši grūtos apstākļos un ar neatlaidīgu gribu, izturību un darba mīlestību izlauzuši sev dzīvē ceļu (Barona, Ausekļa, Skalbes, Brigaderes biogrāfijas liks uzliesmot censoņa dzirkstij). Varam izteikt pieņēmumu, ka V. Ziemeļis daiļdarbu analizē ievēro pozitīvisma metodi, kur daiļdarba sižets tiek skatīts kā notikumu kauzalitāte jeb cēloniskā sakarība. Tāda pieeja ir raksturīga pozitīvisma literatūrzinātniskajai metodei, kas nosaka ciešu autora dzīves un literārā darba saistību, jo nevienu daiļdarbu nav iespējams izprast, nezinot laiku un apstākļus, kuros tas radies. Tas ir biogrāfisma princips (Trumpe 1991: 285-287). V. Ziemeļis, atšķirībā no citiem metodiķiem, iesaka vispirms pievērsties daiļdarbam un tikai tad rakstnieka biogrāfijai, skatīt rakstnieka daiļdarbu kā sekas, kuru cēlonis ir autora dzīve. V. Ziemeļa redzējums rakstnieka biogrāfijas un daiļdarba mācīšanā ir savstarpējā sakarība starp literāro darbu un rakstnieka dzīvi un personību.

Darba un rakstnieka nozīmes literatūrā atklāsmē jākonstatē literatūras laikmeti un nozīmīgākie posmi to attīstībā. Svarīgāka nozīme piešķirama tautas tradīcijām un jaunākajiem laikiem, bet nedrīkstam aizmirst pirmās grāmatas latviešu valodā un Vecā Stendera un Neredzīgā Indriķa nozīmi. Mācību viela jāsystematizē pēc laikmetiem un autoriem. Īsumā raksturot ikviena rakstnieka nozīmi un izcelt tā īpatnību (Alunāns, Barons, Auseklis, Pumpurs- tautiskās atmodas rakstnieki, Kaudzītes-viens no mūsu pirmajiem romāna autoriem, Neikens- latviskā stāsta nodibinātājs, Doku Atis, Saulietis,

Birznieks-Upītis- stāstu rakstnieki, reālās dzīves tēlotāji, Blaumanis-noveles un drāmas meistars, Rainis- varena spēka un lielu ideju paudējs, Skalbe, Aspazija, Plūdons, Virza-ievērojami liriķi.

Darba idejas atklāšana ir idejiskās analīzes kopsavilkums. To atrod paši skolēni. Jāraugās, lai blakus nozīmi skolēni neuzskatītu par galveno. Skolotājam šajā darbā jāpalīdz. Skolotājs nevar prasīt: ko šis darbs mums māca? Tad iznāk, ka gandrīz visi darbi ir rakstīti morāles sludināšanai un pamācīšanai. Ieteicams, lai jautājumā un atbildē būtu minēts attiecīgais rakstnieks un darba virsraksts, lai šie jēdzieni kopā ar darba ideju saistītos paliekamā asociācijā. Darbā izteiktās dažādās atziņas vajag atrast un formulēt. Tā kā bieži tās izteiktas zīmīgos aforismos, der iemācīties no galvas.

Darba iztirzājumā iegūtās vērtības jāiesaista dzīvē. Literatūras darbu mācot, tas nedrīkst palikt no dzīves norobežots, bet tur iemiesotās idejas, domas, tēlus, notikumus un pārdzīvojumus jāiesaista skolēnu dzīves uztverē un izpratnē. Tā daiļdarbs veidos skolēnos latviskās dzīves un vispār dzīves skatījumu un kļūs par rakstura uzskatu un dzīves ziņas veidotāju un paplašinātāju, iztirzājot darbu, vajag pārrunāt par līdzīgiem gadījumiem, notikumiem situācijām un personām dzīvē. Jaunākajās klasēs skolēni par to stāstīs ar prieku. Vecākajās klasēs šādas pārrunas dod vērtīgus ierosinājumus domrakstiem – līdzīgi temati, kam viela meklējama skolēna paša vai viņam pazīstama cilvēka dzīvē.

Jānoskaidro, kuri rakstnieki ir reālisti, kuri-romantiķi. 5.un 6.klasē virzieni vārdā nav jāsauc. Pietiek konstatēt, vai saturs ar reālās dzīves likumiem saskan, vai rakstnieks tēlo reālo dzīvi vai grib mūs aizvest kādā sapņū, ilgu un ideālu pasaulē. Ja skolotājs vingrinās bērnu domāšanu šādā virzienā, tad skolēni bez grūtībām pateiks, ka „Nāves ēnā” tēlotais patiesi varēja tā notikt, turpretī „Zelta zirgā” vai „Gaismas pili” ir dzejnieku izdomāti tēli, notikumi, aiz kuriem slēpjas kādas lielas idejas.

Pēc daiļdarba idejiskās analīzes seko formas analīze - literārā darba formas noskaidrošana, kas nosaka darba īsto vērtību. Tā prasa labas rakstniecības teorijas zināšanas, tāpēc tautskolā formālā analīze iespējama tikai niecīgos apmēros. Literārā darba formālo elementu nezināšana nemaz netraucē izjust un izprast tanī ietvertās vērtības. Noskaidrojami šādi jēdzieni: liriskā, episkā (stāsts, novele, romāns), dramatiskā dzeja. Svarīgi, lai skolēni saprastu un mācētu orientēties attiecīgos paraugos, nevis zinātu noteiktas formulētās definīcijas. Laba stila izpratne un izjūta dod iespēju skolēnam iejusties literatūras jeb vārda mākslas pasaulē, arī kritiski izturēties pašam pret savu valodu vārdos un rakstos un pamudina izkopt savu stilu. Skolēns, iespējams, kādu laiku atdarina kāda rakstnieka stilu, tas ir dabisks ceļš viņa individuālā stila izaugsmē.

Ja audzēkņiem jau skolas laikā būs izkopta laba stila gaume, tad tas būs vērtīgs ieguvums visam mūžam, jo ar to būs ieaudzināta mīlestība un cienība pret grāmatām, kā arī spēja atšķirt vērtīgu grāmatu no nevērtīgas.

Raksta nobeigumā V. Ziemeļis piebilst, ka mēģinājis norādīt vispārīgiem, svarīgākajiem priekšnoteikumiem un dažādām iespējām literatūras darbu mācīšanā. Par to, cik katrā gadījumā iespējams un ieteicams ievērot, to noteic literatūras darbs, skolēnu vecums un attīstības pakāpe, programmas prasības un vēl citi apstākļi.

V. Ziemeļa raksts „Par literatūras darbu mācīšanu” mūsdienīgā mācību procesā nozīmīgs vairākos aspektos: pirmkārt, metodiķis pievērsies tādiem būtiskiem literatūras uzdevumiem kā intereses, pārdzīvojuma radīšanai un padziļināšanai, kā arī daiļdarba analīzes jautājumiem. Otrkārt, V. Ziemeļis vērsas pret daiļdarbu vulgarizāciju, uzskatot, ka skolotājs nevar prasīt: ko šis darbs mums māca. Šo atziņu vēlāk izvērs tādi zinātnieki kā V. Valeinis (1999;2007), D. Ausekle (2003), J. Rudzītis (2000), norādot, ka daiļdarbs nav pamācību sakopojums un daiļdarbi nav rakstīti morāles sludināšanai un pamācīšanai, protams, mākslinieciskās vērtības ir saistītas ar dzīves vērtībām, taču nav vienādojamas; citādi daiļdarbs uztvērēja apziņā kļūst par ilustrāciju sadzīves parādībām (Rudzītis 2000: 56). Treškārt, V. Ziemeļa metodiskās norādes ir noderīgas ikvienam literatūras skolotājam, kurš grib pilnveidot savu metodisko meistarību.

#### **3.4. Uzskates līdzekļu un ilustratīvā materiāla nozīme literatūras stundās**

Lai literatūras stundā rosinātu skolēnu emocionālo, intelektuālo, ētisko un estētisko audzināšanu, veidotu saikni ar citiem mākslas priekšmetiem, kā arī ievērotu literatūras un dzīves tuvumu, literatūras didaktiķi vērsas pret šablonismu un stereotipiem un izvirza prasību izmantot dažādus mācību metodiskos, uzskates, ilustratīvos un tehniskos līdzekļus, kā sagatavošanā un apzināšanā skolotājam veicams liels darbs (V. Ramāns, M. Štāls, H. Dzelme, A. Plaubs, J. Dāvidsons, M. Gaide; LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.). Skolotāji tiek rosināti dalīties savā metodiskajā pieredzē. Daiļdarbu mācīšanā iezīmējas novatoriskas un drosmīgas idejas.

Atsaucoties uz J.A.Komenski (1592-1670) par ilustratīvā materiāla izmantošanas nepieciešamību, zinātnieks O. Svenne atzīst, ka skolās šai ziņā vērojama liela pieticība un ka šie jautājumi ir nopietni jāpārdomā (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1363.l.). Viņš arī norāda, ka lasāmajās grāmatās ilustrāciju ir maz un ar zemu kvalitāti. Skolotājam vajadzētu būt ierosmes un pašdarbības bagātam, veidot pašdarināto ilustrāciju krājumus. Attēlu un gleznu izmantošana pamudina skolēnus uz salīdzināšanu, aprakstīšanu, spriešanu, iztēlošanu, tādējādi latviešu valodas un literatūras skolotāja

darbs kļūst nesalīdzināmi vieglāks, ražīgāks. Arī skolotājs Plaubs norāda, skolotājam nav pietiekami palīgmateriālu (apceru, rakstnieku darbu, laikrakstu izgriezumus, ilustrāciju u.c.), lai pilnvērtīgi mācītu literatūru. Plaubs iesaka skolotājiem veidot palīgmateriālu krājumu, respektīvi, iekārtot kladīti, kurā katram autoram atvēlēta lappuse, kur noteiktā šifrā ieraksta papildinformācijas avotu, aktīvi sekot noderīgai informācijai presē un žurnālos. Derīgo informāciju vajag izgriezt un sakārtot noteiktā sistēmā (vai nu pēc alfabēta, vai pēc profesora L. Bērziņa „Literatūras vēstures”-veidot krājumu kā literatūras vēstures papildinājumu). Šādi veidojot papildmateriālus, strukturēti un noteiktā sistēmā tie var kļūt par veselu vērtību. Liela uzmanība pievēršama ilustratīvajam materiālam – izgriezumiem, ilustrācijām. „Šiem dažādajiem, nesvarīgajiem sīkumiem un blakus apstākļiem piemīt tā brīnišķīgā īpašība, ka tie pievelk, bērns jūtas kā pašā rakstnieka pasaulē, viņš it kā saskaras ar to, jūt tā tiešu tuvumu.” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 82.lp.)

Savukārt skolu inspektors M. Gaide ir izveidojis sarakstu, kādiem materiāliem vajadzētu būt latviešu valodas un literatūras kabinetā: rakstnieku ģimenes un citi skati no rakstnieku dzīves, skati no teātros izrādītajām lugām, izvilkumi no rakstnieku darbiem, tautas dziesmu albumi, kritikas, recenzijas, informācijas, pašu bērnu ilustrācijas, zīmējumi, rakstu darbu paraugi pa klasēm: domraksti, diktāti, dažādi vingrinājumi, ekskursiju apraksti uz rakstnieku dzīves un atdusas vietām, ilustratīvi materiāli par sacerējumos aprakstītām vietām, rokas grāmatas: vārdnīcas, gramatikas, literatūras vēstures, tautas dziesmu un pasaku kopojumi, folkloras materiāli par dzimto pagastu vai pilsētu, piemēram, teikas, vietējās izloksnes apraksti (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1364.l., 192.lp.). Vērā ņemama arī atziņa, ka literatūras stundās ieteicams lietot tehniskos uzskates līdzekļus, piemēram, projekcijas aparātu, uz kura var parādīt pirmās grāmatas, vecos garīgos rakstus u.c. Šo ideju atbalsta arī M. Gaide, J. Dāvidsons u.c., kuri uzskata, ka stundās vairāk un pilnvērtīgi jāizmanto uzskates līdzekļi, piemēram, karte, kurā, lasot aprakstus vai rakstnieku dzīves stāstus, var sameklēt ģeogrāfiskos nosaukumus. Pētāmā laika metodiķi norāda, ka labs uzskates līdzeklis ir tāfele, uz kuras var uzrakstīt nezināmus, svešus, grūti rakstāmus vārdus. Ilustratīvā materiāla un uzskates līdzekļu izmantošanai stundās pievērsies J. Dāvidsons (LVVA, 1362.f. 2.apr., 1363.l.), viņš piedāvā dažādus līdzekļus, kā vārdus padarīt dzīvus, apaugļot ar priekšstatiem: 1) uzskates līdzekļi (lietas, modeļi, attēli, lasāmās ilustrācijas, skolotāja shematisks zīmējums uz klases tāfeles. Skolotājs izteic nožēlu, ka bieži vien latviešu valodas stundās netiek izmantoti ne uzskates līdzekļi, ne zīmējumi.

Pirmo reizi literatūras metodikā tiek pievērsta uzmanība bibliotēkām, akcentējot to audziņošo lomu. Piemēram, A. Plaubs uzskata, ka „bibliotēka nedrīkst būt nenozīmīgs laika kavēklis, bet tai jābūt apzinīgai audzinātājai” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.,84.lp.). Lai bibliotēka varētu veikt šo uzdevumu, bibliotēkām izvirzāmas augstas prasības: tam jābūt cilvēkam, kam šis darbs interesē, vislabāk – literatūras skolotājam. Labi jāpazīst savi lasītāji (lai varētu ieteikt, apmierināt lasītāju intereses), jāpārzina grāmatu krājums, lai bērni lasītu labus darbus un pie tiem pierastu. Būtisks ir jautājums par grāmatu iegādi- bibliotēkām jāsadarbojas ar grāmatnīcām un grāmatu izdevējiem, lai skolās būtu vismaz viens eksemplārs no izdotajām grāmatām. Lasītavā tām jābūt pieejamām. Lasītavai, kā atzīst Plaubs, ir ļoti liela nozīme bērnu lasīšanas interešu veicināšanā - te varētu organizēt literārās pēcpusdienas (Plaubs 1942: 86), kuru laikā skolēni gūtu ierosmi pilnīgāk iepazīt literāro mantojumu.

Interesanta ir A. Plauba ideja par skolēnu iesaistīšanu veco, reto grāmatu vākšanā. Reti izdevumi mētājas dažas labas lauku mājas istabaugšā. Ja skolas tikai interesētos, bērni atnestu dažu labu vērtīgu retumu, ne tikai vecu izdevumu grāmatas, bet arī sava novada ievērojama tautas darbinieka rokrakstus, foto attēlus u.c. Te parādās skolas lielā iespēja vākt un saglabāt mūsu kultūras vērtības, turklāt šāda nodarbe pati par sevi bērņus audzina. Arī mūsdienās, kad daudzās ģimenēs grāmata vairs nav tādā cieņā kā pirms 20-30 gadiem, iespējams, skolas bibliotēkas šādas akcijas rezultātā varētu iemantot ne vienu vien vērtīgu grāmata. Ministru prezidenta K. Ulmaņa 1935.gada 28.janvāra Draudzīgā aicinājuma ideja – dāvināt savām skolām grāmatas, glezņas un mākslas darbus, palīdzēt tikt pie laba mūzikas instrumenta- nav zaudējusi savu aktualitāti.

Uzskates un ilustratīvā materiāla izmantošanas problēma ir aktuāla arī mūsdienu literatūras stundā, un skolā vajadzētu būt literatūras kabinetam, kur pieejami visi minētie uzskates līdzekļi un ilustratīvais materiāls. 20.gadsimta 90. gados, kad daudzās skolās, izpildot Izglītības ministrijas kārtējo norādījumu par klases telpu iekārtošanu ar nolūku - lai skolēnam būtu ērtāk, lai nebūtu jāpārvietojas no viena kabineta uz citu, par nožēlu, literatūras kabineti tika reorganizēti par klašu telpām un ilgā laika periodā uzkrātie materiāli tika izsaimniekoti un pazaudēti, jo diemžēl klase nav saimnieks. Tagad, 21.gadsimtā, atkal pamazām sākam atgriezties pie mācību kabinetu atjaunošanas, jo esam pārliecinājušies-tikai sakārtotā vidē, ētiski un estētiski noformētā, informatīvi bagātā, kur saimnieks un atbildīgais ir skolotājs, var notikt kvalitatīvs mācību process.

Rietumeiropas ideju ietekmē Rīgā 20.gadsimta 20.-30.gados pēc Vācijas parauga izveidota Austrumzemes zinātniskā un mācību filmu, stāvskatu un skaņu plašu centrāle (Landesbildstelle Ostland), Latvijā nonāk arī ziņas par Vīnes skolotāju Uchaciussu, kura darbībā meklējami mācību filmas pirmsākumi. Tāpēc mācību procesā aktualizējas doma par plašāku mācību tehnisko līdzekļu izmantošanu. Blakus netiešās uzskates līdzekļiem – zīmējumiem, gleznām, foto attēliem, gaismas stāvskatiem – arī filmai ir sava vieta mācību darbā, jo „pārmaiņa un kustība filmā ir tas, kas rada prieku un interesi sekot un kas saista skolēna uzmanību un spēju līdzdomāt” (LVVA,1362.f., 2.apr., 1383.l.,2.lp.). Pēc zinātnieka M. Štāla domām, mācību filma ir ļoti svarīgs izglītošanas, mācīšanas un audzināšanas līdzeklis, tāpēc mācību filmu izrādes stundai jābūt iepriekš sagatavotai un pareizi nostādītai. Tāda stunda bērnos modina un attīsta dažādus garīgus spēkus un spējas. Noskatoties filmu, skolēns ir spiests visu redzēto aptvert vienā kopainā, citiem vārdiem, no atsevišķam redzētām ainām sintēzes ceļā izveidot vienu kopēju ainu. Šāds darbs ir labs līdzeklis garīgo spēju izkopšanai, un sevišķi liela nozīme tam ir ievērojamu vēsturisku notikumu, lielu personību dzīves gaitas, tautas ieražu u.c. atveidošanā (LVVA,1362.f., 2.apr., 1383.l.,7.-11.lp.). Pirmo reizi didaktikā lasām, kā metodiski pareizi vajadzētu sagatavoties filmizrādes stundai. M. Štāls izdala trīs darbības posmus, izvirza uzdevumus, kas jāveic filmizrādes mācību darbam. Jāatzīst, ka M. Štāla metodiskās idejas būtu jāiepazīst ikvienam literatūras skolotājam, lai filmizrādes darbs izvērstos kvalitatīvs un neaprobežots, kā skolā dažreiz pierasts, tikai ar filmas noskatīšanos. Mākslas, dokumentālo filmu, teātra izrāžu, TV iestudējumu skatīšanās ir neatņemama literatūras stundu sastāvdaļa, un M. Štāla vispārdidaktiskās atziņas filmizrādes organizēšanā var noderēt literatūras skolotājam, lai redzētais materiāls būtu iedarbīgs un emocionāls. Tāpat kā dažādu literatūras žanru mācīšanā, arī šajā darbā vērojamas trīs fāzes: ierosināšana jeb ievadīšana, noskaņošana skatāmajam materiālam, materiāla skatīšanās un analīze, refleksija (kopsavilkums, sintēze) pēc redzētā materiāla. Pārliecināties, ka Latvijas brīvvalsts laika literatūras metodikā stundas norisē tiek izdalīti trīs galvenie posmi, ko tikko aprakstījām, un te iezīmējam idejas, kas aktuālas 20.gadsimta 90.gados literatūras didaktikā ar kritiskās domāšanas trīs-fāzu modeļa aktualizēšanu mācību procesā. Filmu skatīšanās darbu Štāls iesaka organizēt šādi:

1. Sagatavošanās filmizrādes stundai. Nevienu filmu nedrīkst izrādīt skolēniem, pirms ar to nav iepazinies skolotājs. Gan tehnisku iemaņu un apsvērumu dēļ, gan metodiski pedagoģisku apsvērumu dēļ. Jāzina, ar kādu ātrumu filma izrādīta, vai atsevišķiem posmiem nav vajadzīgi īpaši paskaidrojumi vai ievadījumi.

Skolotājam jāzina, vai nav vajadzīga filmas papildināšana ar citiem palīglīdzekļiem, kartēm, zīmējumiem, tabulām. Ar priekšzīmīgu iepriekšēju sagatavošanu filmu un citus mācību palīglīdzekļus var sakausēt kopā par tādu vienību, kas skolēnam kļūst par stipru pārdzīvojumu un atstāj uz to dziļu un paliekamu iespaidu.

2. Darbs filmizrādes stundā. Ievadījumam var izmantot dzejoļus, lasāmgabalus, bildes, skices u.c., tam nav jāskar filmas saturs, bet jāsakāpina skolēnu interese. Nepieciešams radīt filmas saturam un būtībai piemērotu noskaņojumu. Skolotājam jāvada savu skolēnu garīgais darbs tā, lai tas kļūtu bagātāks lietišķā un pedagoģiskā ziņā un būtu saistīts ar zināmiem pārdzīvojumiem. To var darīt trejādā veidā: 1) tīri optiskā - filmu izrāda bez paskaidrojumiem un pārtraukumiem, šāda filmizrāde rada skolēnos vispēcīgākos iespaidus un pārdzīvojumus. 2) optiski akustiskā - nepārtraukti, bet pavada ar paskaidrojumiem, 3) ar apstrādāšanu pēc posmiem jeb daļām - izrāda pa daļām, pēc katras daļas sniedz paskaidrojumus un ievada sarunas ar skolēniem.
3. Pēcstunda (filmmācības stundas noslēgums). Pēc kopsavilkšanas (sintēzes) darba vēl jānotur sevišķa mācību stunda, kurā skolēni attēlo visu to, ko ir redzējuši, ko no filmas ieguvuši. Tie var būt zīmējumi, skices, mājas uzdevums pierakstos vai uz atsevišķas lapas. Jāveido sakari ar citiem mācību priekšmetiem un citām mācību vielas nozarēm. Metodes pielietojamību nosaka filmas raksturs, īpatnības, pašas mācības, kā arī skolotāja personīgie uzskati un apsvērumi.

### **3.5. Dažādu literatūras žanru apguves specifikas raksturojums**

Gan zinātnieku, gan skolotāju metodiskajos rakstos tiek meklēti ceļi un iespējas dažādu literatūras veidu un žanru apguvei. Liela uzmanība pievērsta skolotāju izglītošanai literatūras teorijas jautājumos (literatūrzinātnieks K. Kārklīņš). Ievērojot vispārējās didaktikas un literatūras priekšmeta specifiku, tiek izstrādāta literatūras stundas norises secība, shēmas, paraugi literāru darbu analīzei stundā (atsevišķu stāstu, dzejoļu, lugu analīzes paraugi). Skolotāji publisko savu pedagoģisko pieredzi un stundas konspektus pedagoģiskajā presē, notiek diskusija par atsevišķu darbu mācīšanu. Literatūras didaktikā 20.gadsimta 20.-30.gados atrodamas daudzveidīgas metodiskas idejas dažādu literatūras veidu un žanru mācīšanā. Par prozas darbu mācīšanu un teksta uztveres problēmām rakstījusi M. Stanguta („Literatūras stundu uzbūve tautskolā”), J. Dāvidsons („Lasāmvielas izpratne pamatskolā”), J. Miesnieks (noveles „Andriksons” iztīrējums), E. Ābele (A. Saulieša stāsta „Purvā”) Z. Sūna (Kā iztīrēju Niedras pasaku



„Zemnieka dēls”), par dramaturģijas mācīšanu - A. Širmane („Kā aplūkosim Antiņu?”), E. Āboliņa (A. Brigaderes „Maija un Paija” pamatskolas V klasē), par izteismīgu runu - A. Zaļā („Izteismīgas runas prasme tautskolā”), A. Mežaks („Daiļlasīšana”). Visvairāk metodiķi pievērsušies dzejas mācīšanas jautājumiem. Acīmredzot jautājumi, kā analizēt dzeju klasē, ir bijuši metodiķu un skolotāju redzeslokā un droši vien iztīrāsanas un metodisku piedāvājumu vērtā problēma, par kuru rakstījis gan ievērojama zinātnieks K. Kārklīšs („Lirika pamatskolā”, „Par lirikas mācīšanu vidusskolās”), gan vairāki skolotāji: A. Širmane („Ar dzejoli klasē”, „Pa citu ceļu”), Konstantīns Karulis („Kā rīkoties ar dzejoli?”), J. Salmgrieze („R. Blaumaņa dzejolis „Negaidīts vakars””, „Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela”, „Elzas Stērstes „Lai ar sauli laukā ejam””), M. Vitruna („Kā iztīrāt klasē V. Plūdoņa dzejoli „Svešumā klīstot”?”) (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 1363.l.).

20.gadsimta 20.-30.gados tiek izstrādāta dažādu literatūras veidu un žanru apguves metodika. Vispirms pievērsīsimies prozas mācīšanas jautājumiem. Daiļdarbu lasīšanai un analīzei izvirzīti vairāki uzdevumi: pirmkārt, rūpīga un pamatīga daiļdarbu un rakstniecības iepazīšana, jo, sniedzot skolēniem literatūras daiļdarbus, viņi ne tikai tiek iepazīstināti ar rakstniecību un audzināti ētiski, bet tiek arī dota aptuvena nojēga par to, kas labs un vērtīgs, kā arī par to, kas nevērtīgs un ļauns. Jaunatne tiek tuvināta latviešu tautai un tās garīgā spēka avotiem. Tātad literatūrā tiek aktualizēta tautiskās atmodas laikmetā paustā Kronvalda Ata ideja par tēvu zemes un savas valodas mīlestību, jo „nav svētākas valodas par latviešu valodu un mīļākas tautas par latviešu tautu” (Kronvalds 1937). Tā kā prozas mācīšana ir saistīta ar lasīšanu, tad, otrkārt, 20.-30.gadu literatūras didaktikā iezīmējas šāds dalījums: lasīšanas tehnika un apzinīgi izteismīga lasīšana. Lasīšanas tehnikas (metodikas) pamatus izstrādājuši tādi ievērojami metodiķi kā K. Dēķens un V. Ramāns, tai pievērsušies arī skolotāja M. Stanguta, H. Kreicers.

Literatūras stundās prozas mācīšana skatīta divās pakāpēs: pamatskolas zemākajās klasēs un pamatskolas vidējās un augstākajās klasēs. Pamatskolas zemākajās klasēs lielāka uzmanība pievērsama lasīšanas teknikai. Kaut arī mazajiem tiek izstrādāta pareiza lasīšanas tehnika, lasīšanas stundās skolotājiem jānodarbojas ar tekstiem, kas ievada vārdu mākslā. „Un mēs zinām, lai gūtu ko no mākslas, tad ir nepieciešams pārdzīvojums. Arī mazajiem jādod sagatavotājs brīdis tam, ko lasīsim. Viņu domas jāievirza lasāmā stāsta domu virzienā. To veic, vai nu rādot kādu gleznu, zīmējumu, dodot kādu piemērotu mīklu, tautas dziesmu utt.” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.,47.lp.). Jaunās vielas izklāstā skolotājs lasa, lai bērni pilnīgāki izbaudītu lasāmās

vielas skaistumu un iemīlētu grāmatas, redzēdami vērtības, pie kā var piekļūt labs lasītājs. Skaidrojot jauno vielu, skolotājam jāmeģina jau arī izcelt stāsta ētiskā un estētiskā vērtība. Tās jāmeģina tā izcelt, lai skolēni tās uztvertu ar sirdi, modinot viņos attiecīgus centienus. Tātad liela uzmanība pievērsta skolēnu sagatavošanai lasāmā teksta uztverei, ievirzei saturā, jaunās vielas izklāsts saistīts ar ētisko un estētisko vērtību izcelšanu tajā.

Pamatskolas vidējās un augstākajās klasēs saskare ar vārda mākslu jau ir dziļāka. Lasīšanas tehnikas attīstīšanas vietā stājas apzinīgi izteiksmīga lasīšana un daiļdarba analīze pēc noteiktas shēmas: 1) tiek raksturots daiļdarba rašanās laiks, vide, apstākļi, 2) daiļdarba varoņi, īpašības pamatotas ar citātiem no daiļdarba, 3) saskatītas līdzības ar citu autoru daiļdarbu tēliem un radniecīgas tēlu grupas, 4) pārrunātas un formulētas daiļdarbā izteiktās domas, atziņas, 5) noskaidrota daiļdarba piederība pie konkrēta literatūras žanra, pamatots ar piemēriem, 6) stundas noslēgumā pārrunāta daiļdarba saistība ar autora personību, literārās ietekmes u.tml. Daiļdarbu analīzē šajā laikā literatūras didaktikā tiek izstrādāta shēma, pēc kuras tiek analizēts un vērtēts mākslas darbs.

Kuldīgas pilsētas II pamatskolas skolotājas M. Stanguta rakstā „Literatūras stundu uzbūve pamatskolā” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.1) stundas norisē skolotāja izdala šādus posmus: iepriekšējās vielas atprasīšana, noskaņas radīšana jeb ievads jaunajai vielai, sacerējuma apskate, stundas noslēgums. Jāpiebilst, par stundas izdalītajiem posmiem ir vērts pārdomāt mūsdienīgā skatījumā, īpaši kombinētās literatūras stundās, kad jānostiprina iepriekšējā viela un jāskaidro jaunās vielas apguve. Īpaši atzinīgi vērtējams stundas posms, kurā domāts par noskaņas radīšanu jeb ievadu jaunajai vielai. Faktiski te varam saskatīt līdzības ar 20.gadsimta 90.gados kritiskās domāšanas pieejas aktualizēšanu mācību procesā, kas balstās uz 3-fāzu stundas modeli un kurā īpaša vērība veltāma tieši ierosināšanai, tā sakrīt ar noskaņas radīšanu jeb ievadu jaunajai vielai. Arī metodiskie paņēmieni ir līdzīgi: tas var būt skolotāja vai skolēnu izteiksmīgs lasījums, līdzību saskatīšana, problēmjautājumu šķetināšana, prognozēšana, atslēgas vārdu izmantošana u.tml. ar nolūku veidot pāreju uz jauno mācību vielu un skolēnu ieinteresēšanu (apercepcijas principa respektēšanu).

H. Kreicers (raksts „Lasāmvielas iztirzāšana”, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.1.) uzskata, ka skolotājam jāmeklē konkrēti paņēmieni un sistēma, tad ar laiku praksē izveidosies shēma, pēc kādas apskatīt rakstnieku darbus. Viņš piedāvā šādu shēmu: 1) sacerējuma laiks, vide un apstākļi (noskaidro apstākļus, kādos notiek daiļdarba darbība); 2) saturs -pievērš lielu uzmanību satura noskaidrošanai. Skolēni jāmeģina veidot sakarīgu

stāstījumu, atšķirt svarīgāko no mazsvarīgā. Turklāt satura atstāstīšana rāda, vai un cik pamatīgi skolēns mājā darbu lasījis un piesavinājies. Stāstījuma sakarību un secību atvieglo plāns. Dažos darbos saturā un uzbūvē saskatāmi īpatnēji noslēpumi, uz ko jāvērs vecāko klašu uzmanība; 3) zīmīgas vietas, raksturīgi sīkumi, detaļas, uz ko jāvērs skolēnu uzmanība; 4) cilvēki, viņu raksturi, vērtējums; 5) valoda (ievirze uztvert rakstnieka valodas savdabību, zīmīgi izteicieni, aforismi); 6) darba uzbūve; 7) domas, atziņas un idejas.

Kā redzams, abi metodiķi piedāvā līdzīgu daiļdarba analīzes shēmu. Latvijas brīvvalsts laikā izstrādātā daiļdarba analīzes shēma nostiprinājusies turpmākajā literatūras didaktikas attīstības laikā un pamatos nav mainījusies. Padomju periodā par daiļdarba analīzes jautājumiem savos darbos rakstījusi padomju perioda literatūras metodiķe Helga Grase. Arī viņa metodikā daiļdarba analīzē ievērojusi Latvijas brīvvalsts laika didaktikas izveidotās shēmas. Joprojām literatūras mācībās ir aktuāla doma, ka skolotājam savā pedagoģiskajā darbībā nepārtraukti jāmeklē savs metodiskais ceļš, jāveido sistēma, jāpilnveido metodiskā varēšana. Minētā atziņa jo īpaši aktuāla mūsdienīgā mācību procesā, jo atšķirībā no Latvijas pirmās brīvvalsts laikā literatūras didaktikā izstrādātajām atziņām joprojām notiek pedagoģisko ideju akumulācijas process, un skolotājam jāzina didaktikas teorija, jābūt pārliecinātam par vienas vai otras metodiskās pieejas atbilstību un lietderību, vispirmām kārtām, nacionālajai kultūrpolitikai, skolēnu vecumposmam un interesēm, kā arī mācību satura mērķiem un uzdevumiem. Diemžēl bieži vien nekritiski tiek pārņemtas metodiskas idejas no Rietumu pasaules, nepārdomājot to atbilstību Latvijas kultūrtelpai un kultūrvidei. Šāds process didaktikā īpaši strauji notika 20.gadsimta 90.gados, kad Latvija attapās no totalitārisma režīma un aktīvi sāka apzināt un uzsūkt Rietumu idejas. Tālākizglītībasursos, lekcijās un semināros tika apgūtas Rietumu metodiskās pieejas (interaktīvās, kritiskās domāšanas, kooperatīvās u.c. mācības), izmēģinātas mācību procesā. Apgūtās pieredzes rezultātā veidojās atziņa, ka daudzas labas idejas jau sen radītas tepat, Latvijā, un to aizmetņi meklējami jau tautiskās atmodas laikmetā 19.gadsimta 80.gados, teorētiski attīstīti un nostiprināti Latvijas Republikas laikā. Padomju periodā literatūras didaktikā tika respektēta literatūras kā vārda mākslas specifika, tikai diemžēl saturs tika pilnībā pakļauts totalitārajam režīmam un padomju ideoloģijai, jo literatūra bija ērta šim nolūkam.

Situāciju, kad nenovērtējam vērtīgo pieredzi, ko esam uzkrājuši tepat, savā valstī, rakstniece A. Brigadere nosaukusi par pašu nevērību pret sevi, pašu netīksmi – daudzināt to, kas mūsu. Jau 1931.gadā rakstā „Par garīgo Latviju” viņa norāda, ka

„svešas kultūras importam Latvijā ir plaši vērti vārti” un ka „mēs cenšamies, cik ātri vien iespējams, pazaudēt savu īpatnību” (Brigadere 2002: 24). Protams, integrējoties pasaules telpā, esot Eiropas Savienībā un NATO, nevaram būt izolēti no pasaules procesiem. Bet vispirms jāapzina uzkrātā pieredze un idejas, jāizvērtē tās un jāveido nākotnes perspektīva, balstīta nacionālajās, mūsu tautas garīgajās vērtībās. Literatūras didaktikā 20.gadsimta 20.-30.gados tika uzkrāta milzīga pieredze un izstrādāti literatūras didaktikas teorētiskie pamati, tas ir periods, kad Latvijas literatūras metodiķi aktīvi apzina pasaules pieredzi (pamatā vācu un krievu metodikas idejas) un veido savu literatūras didaktikas sistēmu. Salīdzinot Latvijas brīvvalsts un mūsdienu literatūras didaktiku, jāsecina, ka tajā izstrādātā mērķtiecīgā un konkrēti apsvērtā didaktiskā sistēma ir vērtīgu ideju krātuve mūsdienām.

LVVA fondos pieejami metodiski raksti, no kuriem varam gūt ieskatu, kā Latvijas brīvvalsts laikā ieteica mācīt konkrētu daiļdarbu. Rakstos piedāvātās idejas pamatā uzskatāmas kā papildinājums lasāmajai grāmatai, kurā ievietots tikai attiecīgā daiļdarba fragments. Piemēram, skolotājs Jonāss Miesnieks dalās pieredzē, kā iztīrīt noveli „Andriksons”(„Tāda bija mūsu stunda”, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l). Jau raksta sākumā skolotājs pievērš uzmanību daiļdarba analīzei kopumā, un uzsver, ka „lasīt un iztīrīt noveli pa daļām būtu tas pats, kas parādīt skatītājiem tikai daļu gleznas. Ar tādu lasīšanu tiktu sapostīts aistētiskais pārdzīvojums, kas ir galu galā katra mākslas darba nolūks”. Skolotājs ar skolēniem vienojušies katrs atsevišķi izlasīt noveli, tad ar jautājumu palīdzību atjaunot atmiņā noveles saturu (pirmo reizi literatūras didaktikā lasām par skolotāja un skolēnu vienošanos kāda darba izpildē, E.S.). Kad tas izdarīts, tad pārgāja uz noveles analīzi. Pirmais nolūks bija noskaidrot bāzi, no kuras izaugusi novele. Tālāk skolotājs apraksta iztīrāšanas gaitu: skolēni un skolotājs mājā katrs atsevišķi izlasa noveli. Skolotājs ar jautājumiem klasē vēl reizi nostiprina sīku noveles saturu. Seko pārrunas, kurās ietilpst dažādi jautājumi. Tiek raksturots Andriksons un barons. Izteikts secinājums, ka ikviens krietns raksturs, ja arī viņš maldās, spēj nokratīt no sevis sārņus un netīrumus, kas viņu aptraipījuši, un pacelties no jauna skaidro un patieso cilvēku starpā. Tātad skolotājs īpaši vērtīgi no metodiskā viedokļa sagatavojis skolēnus noveles uztverei, proti, pārrunājis vēsturiskos un sociālos apstākļus, kādos risinās noveles notikumi. Tādējādi tiek ievērota starppriekšmetu saikne, skolēniem noder vēsturē gūtās zināšanas. Pilnvērtīga daiļdarba izpratne var notikt tikai tad, ja skolēni izprot laikmetu, notikumus, sociālos un vēsturiskos procesus. Tikai tādā gadījumā iespējama gan galvenās personas Andriksona rīcības motīvu izpratne, gan arī līdzpārdzīvojuma radīšana, kas ir skolotāja galvenais estētiskais nolūks stundā.

Stundā tiek izmantota tāfele un pieraksti, kur noveles analīzes gaitā pierakstīti galvenie pārrunas posmi, lai skolēni izprastu kā Andriksona, tā barona ieņemto pozīciju (mūsdienās veidojam dubulto dienasgrāmatu, kurā atklājas abas pozīcijas, liekot nojaust autora idejiski estētisko nolūku). Galvenais jautājums, uz kuru tiek meklēta atbilde, ir - vai līgums jāpilda vai ne, ko divas puses noslēgušas savā starpā (divas taisnības). Mērķtiecīgā sarunā skolotājs virzījis skolēnu domas par uzskatu sadursmi, kas bija iemesli, un tam nāca sekas- Andriksona dvēseles pārdzīvojumu sāpes: naidis, atriebība, bailes par bērnu likteni, nožēla. „Mēs nebaidījāmies nebūt skicēt Andriksonu no viņa negatīvās puses. Tā bija Andriksona šķīstīšanas uguns. No tās kā apskaidrots pacēlās jauns un gaišs Andriksona tēls. Mēs viņu iemīlējām: tas bija dzīvs, krietns cilvēks, bet kam kļūmīgā mirklī bija paslīdējusi kāja. Tā bija arī mūsu stundas apotēze. Pēc tam nebija arī vairs grūti skolēniem raksturot kā Andriksonu, tā baronu (turpat, 45)”. Tātad secinām: skolotājs ievērojis literatūras stundā visus didaktiskos aspektus, lai noveles apguve būtu pilnvērtīga. Viens no būtiskiem nosacījumiem, kas parādās arī citos metodiskos rakstos (piemēram, skolotājas A. Širmanes rakstā par Antiņa rakstura atklāsmi), ir censties atklāt daiļdarba galveno varoni pēc iespējas cilvēciskāku, dzīvāku, neaizmirstot, ka aiz katra literārā varoņa stāv autora (R. Blaumaņa) idejiskā pārliecība.

Savukārt Ella Ābele apraksta savu pieredzi A. Saulieša stāsta „Purvā” (ievietots Tēvu valodā. IV klasei) analīzē. Līdzīgi kā M. Stanguta un H. Kreicers, arī E. Ābele izstrādājusi stāsta analīzes paraugu pēc plāna: 1. Lasīšana (izvērsti raksturotas nodaļas un tajās aprakstītie notikumi). 2. Personu raksturojumi: enerģiskais, uzņēmīgais ideālists Liepa, kurš pieķēries savam neauglīgajam zemes stūrītim, kurā pratis atrast savas vērtības: iespējas to izkopt par skaistu saimniecību. Ļaunais, mantkārīgais kārdinātājs Sīlis. Mātes tēls, no kā Liepa mantojis gaišo dvēseles spēku. Pratusi neuzbāzīgi, bet dziļi iedēstīt dēla dvēselē zināšanu par to, kas labs, kas ļauns. Klusa, gaiša, darbīga sieviete, kas grūti strādā, dzīvo vienkārši, bet nepārdod tīru sirdsapziņu par bagātību. 3. Rakstnieka biogrāfijas materiāli: Saulietis pats, zemi kopdams un dzīvodams no tās, tiešām varēja iedzīvoties lauku cilvēka dvēselē un saprast, kā var zeme valdzināt tādu cilvēku kā Liepu, cik skaists un vilinošs var būt nodoms izveidot skaistas un ienesīgas mājas, ka pat cilvēks var noiet neceļos to dēļ. Skaistajam Liepas mātes tēlam par paraugu varējusi būt Saulieša paša māte, ko viņš ļoti mīlējis. 4. Sacerējuma uzbūves forma: neliela apmēra stāsts, kurā attēlots kāds vienkāršs gadījums no dzīves īstenības. 5. Valoda: vienkārša, tīra. Minēta virkne vecvārdu, kas jāizlabo vai jāpaskaidro ar tam laikam atbilstīgiem, norādot, ka valoda arvien mainās, attīstās, ka senāk runāja citādi, ka nākotnē atkal runās citādi nekā mēs (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.).

Zelma Sūna dalās pieredzē, kā iztirzāt A. Niedras pasaku „Zemnieka dēls” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l). Skolotāja ierosmei stundu sāk ar J. Jausudrabiņa dzejoli „Bērnām”, kas rosina skolēnus domāt par dzimtenes skaistumu, savu tautu, valodu, mīlēt tēvu zemi. Īsi pastāsta A. Niedras biogrāfiju, saistot ar „Zemnieka dēlā” atspoguļotajiem notikumiem, idejām. Kas ir pasaka? Kāpēc mūsu laiku pasaka? Darbu mācās 9 stundas. Darbu lasa mājās, bet klasē zīmīgākās, skaistākās vietas. Paskaidro teicienus, lasa salīdzinājumus. Raksturīgākās vietas mājās ieraksta burtnīcās. Vārdu krājuma paplašināšanai ieraksta dažādas darbības, apzīmētājus. Atprasot skolēni atbild uz skolotājas jautājumiem. Viens stāsta, citi klausās, izlabo, papildina. Skolēni izsaka savas domas, spriedumus par lasīto. Kopīgos secinājumus izdara visa klase skolotāja vadībā un īsumā pieraksta būtisko (turpat, 89.-90.). Pārrunājot kopā, saskata līdzības ar citiem daiļdarbiem.

Skolotāja mudina domāt skolēnus par latviešiem raksturīgām folkloras vērtībām (Laimas pavediens- ģimenes un dzimtenes mīlestība, kas velk bērnus no svešuma atpakaļ). Tiek raksturoti tēli, izdarīti secinājumi. Pārrunāti arī dzeršanas, tikumības jautājumi. Stundā tiek radīts pārdzīvojums. Skolēni (īpaši meitenes) mājās dalās ar vecākiem par pārrunāto. Skolotāja rosina domāt skolēniem par viņu ceļa izvēli. Draudzības, slinkuma, tautas patriotisma, dzīves mērķu, naudas, naida tēma pasakā. Skolēniem tiek uzdots mācīties no galvas vārdus „Es dziedāšu par tēvu zemes mīlestību”. Lasa klasē un pārrunā zīmīgus dialogus. Ja skolēni nesaprot, tad skolotāja skaidro. Tiek ievērota starppriekšmetu saikne- ticības mācības stundā atgriežas pie jautājuma par zemnieka dēla baznīcas uzskatiem. Emocionāla stunda par mātes mīlestības sāpju pavedienu. Kauns no savas tautības, no saviem vienkāršajiem vecākiem. Tautai, ģimenei zudušie cilvēki-parādības biežums. „Pazudušo dēlu” problēma. Jurjāns, Rozentāls, K. Barons, Dombrovskis - kāpēc nebija tādi tautai zudušie dēli?

Noslēgumā pārrunā, ar kādām vērtībām ir iepazinušies, ko mācījušies no Niedras pasakas. Izteikts rosinājums- nekad nepārraut saites ar ģimeni, tēva sētu, tautu, bet izlietot savas spējas, zināšanas, darbu tautas labā – katra latvieša pienākums un dzīves uzdevums. Dzīvē visvērtīgākais - mājas, prieks, miers, laime (rosina domāt par nozīmīgām vērtībām, par dzīves jēgu, piepildījumu). Stundu beidz ar V. Strēlertes dzejoļa „Arājam” vārdiem: „Jo skaists ir Dieva likums, un gudrs, kas to tur, - Kas savā zemē paliks, tas nezudīs nekur” (turpat, 108).

Izvērtējot minētos rakstus, secināms, ka tajos redzama pārdomāta un mērķtiecīga sistēma un stundas balstās vispārējās un konkrētās mācību priekšmeta didaktikas

metodiskajos nosacījumos. Stundās skolēni rūpīgi ievadīti daiļdarba uztverē (ar rosinošu dzejoļu lasījumu, ar jautājumiem u.c.), skolotāji uzdod mērķtiecīgus jautājumus, lai tuvotos daiļdarba idejiski mākslinieciskajam nolūkam, tiek ievērota starppriekšmetu saikne, radīti emocionāli un audzinoši momenti un līdzpārdzīvojums, skolēnu zināšanas tiek sistematizētas, saskatītas un pārrunātas līdzības ar citiem literārajiem darbiem un tēliem. Skolotāju plānotajās stundās ir sistēma, tās ir emocionāli bagātas un intelektuāli izglītojošas, kā arī interesantas. Skolotāji centušies respektēt literatūras saiknes ar dzīvi principu, atdzīvinot literāros tēlus, padarot tos dzīvei tuvus, bet tanī pat laikā neaizmirstot par autora ieceri un ētiski estētiskajiem nolūkiem. Skolotāju metodiskajos rakstos ierosmi varētu smelties ikviens skolotājs.

Bagātu metodisko ideju daudzveidību piedāvā dramaturģijas apguves stundas. Ellas Āboliņas metodiski materiāli par Annas Brigaderes lugas „Maija un Paija” (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.) mācīšanu pamatskolas 5.klasē varētu lieliski papildināt ikviena literatūras skolotāja metodisko ideju krātuvi. Rūpīgi, soli pa solim aprakstot stundas norisi, skolotāja ir izstrādājusi vienu no variantiem, kā varētu analizēt lugu pamatskolā. Mūsdienu izpratnē šos metodiskos materiālus varētu apkopot un piedāvāt studentiem kā izvērsta stundas konspekta paraugus.

Skolēni tiek ievadīti daiļdarba uztverē ar rūpīgi pārdomātiem jautājumiem (kas tā par lugu? Kas ir Maija, kas ir Paija? Sarunas par abiem tautas pasaku tipiēm-mātes meitu un pameitu: kā viena un otra izturas pret dabu, cilvēkiem u.c. Kā viņu darbi atalgojas. Kā A. Brigadere rāda pameitu un īsto meitu). Tālāk seko lugas lasījums lomās. Mājās skolēni sagatavojušies labai, izteiksmīgai lasīšanai. Pirmo cēlienu lasot, tiek uztverta un izprasta balss modulācija un nākamajos cēlienos tā atdarināta. Lasot noskaidroti vienīgi nesaprotamie vārdi, bet domas netiek skartas. Ar zīmuli atzīmē tekstā tās domas, kas grūti aptveramas. Lasot rodas tēli: kā tie runā, kā tie kustas, kā tie gērbušies. Interesanti redzēt, kā šos tēlus veido mākslinieki - aktieri.

Skolēni kopā ar skolotāju apmeklē „Maijas un Paijas” izrādi Dailes teātrī. Tad seko sarunas par „Maijas un Paijas” izrādi: par dekorācijām, inscenējumu, iespaidiem. Visvairāk skolēniem patīk runāt par aktieru veidotiem tēliem. Interesanti atzīmēt, ka bērnu iedomātie tēli dažkārt nesakrīt ar teātrī skatītiem, un viņi jūtas vīlušies: fantāzijā tie bijuši interesantāki, skaistāki un varenāki. Pārrunās fiksē lugas darbību ar cēlieniem, ainām, skatiem, jo ir izdevīgs moments iesaistīt rakstniecības teoriju: mācību par lugas kompozīciju un konstatēt to pašu citās skatītās vai lasītās lugās. Šīm pārrunām der pievienot īsu paskaidrojumu par skatuves tehniku. Kad luga ir izlasīta un redzēta, tad klasē skolēni vingrinās paši dramatiskā mākslā, sadaloties grupās, izvēloties pa skatam

no „Maijas un Paijas”, sagatavot un nospēlējot klasei. Tad seko debates un kritika par inscenējumiem.

Skolēniem uzdots radošs un pagrūts uzdevums: lugas atstāstīšana, dialoga formu pārvēršot monologā. Pirmo cēlienu izstrādā visi kopā. Tad mājā mutvārdos jāsagatavo katram viens no nākamajiem cēlieniem. Dažiem skolēniem uzdots atstāstīt visu lugu, tāpat saturs jāprot ietvert vēl īsākos vārdos. Mutvārdu atstāstījumiem seko rakstu darbs: viena „Maijas un Paijas” cēliena atstāstījums.

Tikai pēc šādas nopietnas sagatavošanās sākas lugas analīze. Vispirms noskaidro, ko dod mākslas darbs – vingrina lasītāja prātu, iespaido jūtas, veido raksturu. Skolēni tiek rosināti piederēt tam lasītāja tipam, kas rakstnieka darbu ne vien izlasa un skata teātrī, bet galvenais- pārdomā, analizē, izprot un ko mācās.

Pēc aprakstītās stundas norises E. Āboliņa piedāvā didaktiskas un idejiskas atziņas par „Maiju un Paiju”.1. Pretstati: Maija- čakla, laipna, vēlīga, Paija- slinka, rupja, skaudīga; Maijai stipra griba, Varim nav gribas; Plaska un Ciesa; Pērkons un Laima; Elle un Debesu pļava; ļaunie gari un labie gariņi. 2. Labs cīnās ar ļaunu un gūst uzvaru: Maija uzvar Paiju, pamāti, Vari un velnus; Laima-Pērkonu; Varis-ļaunu sevī pašā. 3. Nāve un augšāmcelšanās: klase izseko Varim pa visiem pieciem cēlieniem: pirmie divi- nāve, pēdējie trīs- augšāmcelšanās, sevišķi derīgs šīs domas analīzei sestais cēliens- Raganu silā. 4. Darba ideja: darbs-visu tikumu pamats, bezdarbība- visu netikumu pamats (Maija, Paija, Varis). 5. Paralēli Maijas, Vara un Paijas raksturošanai mācāma raksturojuma teorija. Mutvārdiem sagatavotos Maijas, Vara un Paijas raksturojumus skolēni pēc tam raksta kā izvēles domrakstus.

Klases ētiskā līmeņa pilnveidošanas nolūkā, iztīrājot didaktiskas un idejiskas atziņas un raksturojot lugas personas, domas ilustrē ar notikumiem no klases darba un dzīves. Šādā kārtā kļūst redzama klases dzīves gaisma un ēnas puses, resp., tikumi un netikumi. Līdztekus iztīrājumam skolēni mācās no galvas zīmīgākos citātus.

Ieinteresēti par „Maiju un Paiju” un autori, skolēni analizē citus Brigaderes darbus. Katrs skolēns sagatavo viena Brigaderes darba vai fragmenta atstāstu klasei. Skolotāja piedāvā ieteicamo darbu sarakstu: „Dievs, Daba, Darbs”, „Sprīdītis”, „Lolitas brīnumputns”, „Princese Gundega un karalis Brusubārda”. Klase un atsevišķi skolēni sameklē atstāstos „Maijas un Paijas” analizē gūtās didaktiskas un idejiskas atziņas, piemēram, labs cīnās ar ļaunu („Lolitas brīnumputns”), nāve un augšāmcelšanās („Princese Gundega un karalis Brusubārda”), darba ideja („Anneles ganu diena”, „Tēva palīgs” u.c.). Visbeidzot seko A. Brigaderes dzīves stāsts. Arī gramatikas stundās tiek izmantots lugas „Maija un Paija” teksts.



Šāda metodiski izveidota A. Brigaderes pasaku lugas „Maija un Paija” analīze var bagātināt pieredzējušu skolotāju zināšanas metodikā, bet īpaši noderīga tā ir topošajiem un jaunajiem skolotājiem. Aprakstot savu pieredzi, skolotāja E. Āboliņa no metodiskā viedokļa mācību procesā konsekventi lieto formu „mēs”, kas rosina skolotājas un skolēnu abpusēju ieinteresētību un sadarbību.

Ne mazāk metodiski pārdomāta un interesanta ir skolotājas A. Širmanes izstrādātā stunda par Raiņa saulgriežu pasakas „Zelta zirgs” mācīšanu („Kā aplūkosim Antiņu?”, LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.1).

Galvenā atziņa metodiskajā rakstā- iepazīstinot skolēnus ar rakstnieka darbiem, mēs paplašinām viņu redzesloku, priekšstatu par pasauli, veidojam spriešanas spēju, daiļuma izjūtu. „... vēlamies, lai lasītā viela ietekmētu skolēna raksturu, palīdzētu tam augt” (turpat,33.lp.). Īpaši akcentēts daiļdarba ētiskais nolūks: „...cenšamies rakstnieka darbu sīkāk aplūkot- iztīrāt, pārrunāt, it īpaši galveno personu raksturus. Ko atrodam aplūkojamā personā labu, to izceļam, apgaismojam spilgti; kas mums nepatīk, no tā novēršamies, noraidām.”

Raksta autore kavējas pie Raiņa saulgriežu pasakas „Zelta zirgs”, uzsverot, ka lugas apgūvē (daiļdarbs jau ilgu laiku mūsu skolas programmā) izveidojušies zināmi paņēmieni. Autore pievēršas diviem stereotipiem attieksmē pret galvenā varoņa Antiņa tēla izpratni:

1. Galvenā persona Antiņš tiek pacelts simboliska varoņa augstumā – viņš visu var un spēj, visi šķēršļi sabrūk viņa priekšā, pats Liktenis vada viņu noliktajā uzdevumā, un viņš tad arī to veic. Vajag tik Baltajam tēvam pateikt: „Kurš tik stiprs būs kā saule!” un Antiņš tad arī tik stiprs ir. – Kas iznācis no labi domātā interpretējuma? – Esam Antiņu pacēluši tūlīt sākumā pārāk augstu, atnākuši no cilvēciskās varēšanas un nevarēšanas, varam tikai viņu apbrīnot un sevī nopūsties: „Nu jā, tā jau ir tikai simboliskās pasakās!” Autores secinājums: audzinātāja ietekme maza, jo sirds neizjuta radniecību, kopību.
2. Vēl biežāk sastopams pretējs iztīrājums: uzsvērts Antiņa raudulīgums, šķietamais nevarīgums un, ignorējot faktu, ka Antiņš tomēr Saulcerīti nones no stikla kalna, tātad- izdara to, ko neviens cits nevar- stingri un nesaudzīgi novērtē viņu nelabvēlīgi. Izglītības Mēnešraksta Nr.1-16.lpp. par Antiņu lasām: „Viņš gan ir labu tikumu iemiesojums, gatavs visu atdot, ziedoties, bet galīgi nevarīgs, trausls, neticami raudulīgs; vairāk veca sieviņa, nekā jauns puisis. Nesasniedzis mērķi pirmā jājiņā, viņš, tikai Baltā tēva pierunāts, atkārtoti jāšanu. Viņš vēlas mirt! -Tā pavisam objektīvi viņu varam ierindot bālo zēnu un šķīstisrīžu ļaužu

kategorijā kā vienu no nevarīgākajiem.” Autore rosina paraudzīties mūsu skolēnu sejās pie šādas deklarācijas: tur taču var būt tikai viena izteiksme- nicīga novēršanās no tāda rauduļa. „Gaidīsim tikai, ka kādā skolas stūrī piemērotā brīdī atskanēs: „Antiņš! Antiņš!” un tad vēl konstatēt, ka viņš ir labu tikumu iemiesojums, būs par vēlu un veltīgi. Antiņš būs noraidīts galīgi un pavisam. Bet kam tad bija vērts par viņu lasīt?- Vai nebūsim paši sevi apzaguši ar šādu pieeju?- Mēs atkal esam atgrūduši Antiņu no sevis nost, atkal mums nav no viņa ko ņemt un ko paturēt. Mēs esam to jau iepriekš nonievājuši.”

3. A. Širmane iesaka sastapties ar Antiņu pavisam mierīgi- bez patosa un lielas stingrības, pavērot viņa gaitas, viņa izjūtas, novērtēt viņa domas un darbus. Varbūt viņš nemaz nav mums tik tāls?

A. Širmane piedāvā savu variantu, kā skolotājam palīdzēt atklāt un izjust Antiņa tapšanas gaitu kā cilvēcīgu, radniecīgu, arī mums iespējamu un tuvu cilvēka garīgās dzīves procesu. Ja arī varonis drīkst raudāt, būt izmisis, mocīties šaubās un neziņā, lai pēc tam paceltos tam visam pāri, tad varbūt arī mūsu šaubas, mazdūšība, neziņa un asaras ir dotas, lai mēs cīnītos un uzvarētu. Un Antiņš būs mums daudz devis un palīdzējis. Pēc šādas pieejas viegli paplašināt lugas idejisko pusi simboliskā vai citā vēlamā plāksnē (turpat,43.lp.).

Skolotājas aprakstītā pieredze varētu šķist interesanta gan no saturiskā, gan metodiskā viedokļa. Uzteicama A. Širmanes drosme palūkoties uz tradicionāli aplūkotu daiļdarba tēlu jaunā skatījumā. Tā kā šajā laikā metodikā arvien vairāk parādās vēršanās pret šablonisku mācīšanu (V. Ramāms, E. Aistars), tad A. Širmanes piedāvātā metodiskā sistēma ir apliecinājums jaunu ceļu meklēšanā. Jaunie metodiskie meklējumi vispirms, kā var noprast no rakstiem, tiek aprobēti skolas darbā un tikai tad atspoguļoti pedagoģiskajā presē. Literatūras didaktikā iezīmējas tendence atdzīvināt literāros tēlus, padarīt tos skolēniem tuvākus un saprotamākus. Protams, piedāvātās idejas ir tikai viens no variantiem, metodikā joprojām tiek uzsvērts, ka katram skolotājam nepieciešams meklēt un veidot savu sistēmu, jo nav divu skolotāju, kas piedāvāto ideju skolas darbā var izpildīt vienādi.

Visvairāk 20.gadsimta 20.-30.gadu didaktikā metodiķu uzmanības lokā bijuši dzejas apguves jautājumi, jo tā pievērš skolēnu dvēseles dzīvei, māca labāk novērtēt sevi pašu, ved pasaulē, kas slēpj neizsmeļamas bagātības (Kārklīņš, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.), dzejai ir garīgas apskaidrošanas, pat šķīstījoša funkcija, „dzeja vispārīgi mūs paceļ augstākā, svētākā sfairā” (Bērziņš, LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.l.,54.lp.). Dzejas mācīšana arī sagādā skolotājam visvairāk raižu un grūtību. Metodiķus uztrauc

problēma, kāpēc skolēni dod priekšroku daiļprozas, nevis dzejas grāmatām. Atbilde ir pavisam vienkārša: augstākie dzejas veidi līdzīgi instrumentālai mūzikai un glezniecībai tautā nav tik populāri kā vokālā mūzika un viegli saprotamā proza. Latviešu valodas skolotāja uzdevums ir atvērt vārtus uz šo daiļuma pasauli, rādīt dzejoļos pausto skaistumu un līdz ar to padarīt tos tuvus un mīļus (LVVA,1632.f., 2.apr., 1363.l.,28.lp.). Pedagogi (K. Kārklīšs, J. Salmgrieze) cenšas rast atbildi, kā novērst dzejoļu mācīšanas problēmas skolā. Pamatojoties uz O.Valceļa idejām par dzejas formu un saturu, B.A.Lasina-par lirikas īpašību-semantikas komplikāciju, kas parādās daudznozīmīgā vārdu izvēlē, sinonīmu valodas kompleksu sakopojumā, harmonisku vārdu sakopojumā, valodas vijīgumā, semantiskos kontrastos, zināmos kompozīcijas paņēmienos, akadēmiķa D. N. Ovsjaņiko-Kuļikovska - par sevišķu radīšanas veidu un dzejoļa iekšējo ritmu, par lirikas radniecība ar mūziku (arī franču liriķis Verlēns savās dzejās lielu nozīmi piešķir mūzikai), K. Kārklīšs (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.,37.lp.) iztirzā teorētiskas atziņas par dzejas specifiku un tās mācīšanas īpatnībām pamatskolā un vidusskolā, norādot, ka skolēni pamatskolā vēl maz interesējas par dvēseles dzīvi, nemēdz tajā dziļāk nogremdēties, parasti pievēršas ārējai pasaulei, kas vairāk saista viņu uzmanību. Tikai vecākajās klasēs (no 15. līdz 18.gadam) pamostas interese par iekšējo pasauli. Šo laika sprīdi skolēnu dzīvē var saukt par lirikas periodu, un latviešu valodas skolotāja uzdevums tad izkopt un nostiprināt skolēnos interesi par liriku. Pamatskolā vairāk ņemami tādi dzejoļi, kas tēlo ār pasaules priekšmetus un parādības. Dziļu dvēseles pārdzīvojumu notēlojumi dzejā atstājami vidusskolai. Izglītojot skolotājus par dzejas jautājumiem, K. Kārklīšs pievēršas dzejas raksturīgām pazīmēm: lirikas subjektīvajam raksturam, noskaņu un emociju mākslai, saistībai ar mūziku, satura un formas vienībai, tāpēc, „aplūkojot liriskus dzejoļus, skolēni pēc iespējas jāiepazīstina arī ar formas savādībām. Tā kā liriskiem dzejoļiem trūkst sižeta, tad tos nevar likt skolēniem atstāstīt. Dzejoļus nedrīkst atstāstīt ne vārdos, ne rakstos” (turpat,5.lpp.), kā arī lirikas iedalījumam jūtu, domu un jauktajā lirikā.

Tā kā skola parasti, pēc K. Kārklīņa domām, vairāk attīsta skolēnu intelektu, mazāk tā izkopt jūtas, lirikai liela nozīme skolēna jūtu izkopšanā. Liriskas tiešais uzdevums ir skaidrot skolēnu jūtu dzīvi, kas prasa rūpīgu audzināšanu. Lirika izlīdzina dvēseles nesaskaņas un modina saskaņu. Tā apklusina afektus un kaislības. Tā pārņemierīgo dvēseles jūru lej nomierinātāju tēju. Tāpēc par liriku skolēnos jāmodina nopietna interese. Aplūkojot kādu dzejoli klasē, K. Kārklīšs norāda, ka skolēnā jāmodina dziļš pārdzīvojums. Dzejoļa vārdiem jāmodina skolēnos ar tiem saistītās jūtas. Dzejolis uzņemams tā, lai skolēni pēc iespējas dziļāk pārdzīvotu dzejolī ieliktais jūtas.

Tomēr jāievēro arī dzejoļa intelektuālā puse. Jāizskaidro nepazīstami vārdi un teicieni, jāpārrunā dzejoļa gleznas. Dzejoļu iztirzāšanā zinātnieks piedāvā ievērot šādu kārtību: 1) stundas ievadā jāmodina attiecīga dvēseles noskaņa, lai skolēni dzejolī pamatīgāk iedzīvotos, 2) izteiksmīgi jāizlasa dzejolis skolēniem priekšā, 3) nopietni dzejolis jāpārrunā un 4) nobeigumā jānostiprina dzejoļa vispārīgā noskaņa. Zinātnieks piedāvā dzejas stundas metodisko apdari.

Pirmajā stundas momentā ietilpst noskaņas modināšana skolēnos, lai tie labāk varētu dzejoli uztvert. Ja attiecīgas noskaņas nebūs, tad dzejoli par velti lasīs un pārrunās. Pirmajam stundas posmam nevajag būt garam. Pietiek ar to, ka skolēni ir sagatavoti dzejoļa uzņemšanai. To var panākt ar īsu tēlojumu, ko sniedz pats skolotājs. Var parādīt arī kādu gleznu. Vēl var norunāt piemērotu tautas dziesmu. Tālāk var nospēlēt attiecīgu mūzikas gabalu. Var arī nolasīt dzejoļa virsrakstu un likt skolēniem iedomāties (kā kritiskajā domāšanā -saista ar savu pārdzīvojumu) tanī notēlotajā ainā. Tāda iedomāšanās dzejoļa saturā modina skolēnos dzīvu interesi par dzejoli. Plaši izstiept ievadu nav nekāda pamata. Plašums mazina skolēniem interesi, nevis pavairo. Vairāk svešu dzejoļu citēt aplūkojamā dzejoļa noskaidrošanai nevajag, jo tad zūd noskaņu vienība. To var darīt apkārtnes mācības, nevis dzejoļa pārrunas stundā. Tāpēc dzejoļa ievadā dodama koncentrēta glezna, kas modina interesi par to.

Dzejolis jānolasa tūlī pēc ievada. Skolotājam nav ieteicams papriekš iztēlot ar skolēniem dzejoļa saturu un pēc tam tikai to nolasīt. Nevis skolotāja tēlojums svarīgs, bet dzejnieka pārdzīvojums, kas uztverts dzejolī. Ar dzejoli jāsaista skolēnu asociācijas, lai tas dziļāk iespiestos atmiņā. Katrs dzejolis ir īpaša pasaule. Ja dzejoli izskaidro priekš tā lasīšanas, tad skolēnu uzmanību nesaista pats dzejolis, bet gan skolotāja tēlojums. Tomēr stundas pamatā jāliek saruna par dzejoli, bet nevis pārrunas bez dzejoļa. Dzejoli lasa pats skolotājs, lai pastiprinātu iespaidu. Dzejolis jālasa vienkārši, dabiski, izteiksmīgi (metodiķis J.Rudzītis to sauc par dzejas lasīšanu ar intonācijas izjūtu balsī). Jāvairās no mākslīgiem paņēmieniem.

Pēc lasīšanas sākas pārrunas, kuru uzdevums noskaidrot dzejolī izteiktās jūtas, gleznas un valodu. Tas pa daļai atvērš skolēnu interesi, pavairojot intelekta darbību. Ja to dara nelielā mērā, tad tas dzejolim nekait. Bet sīks, plašs izskaidrojums nāk dzejolim tikai par ļaunu. Tā var nokļūt līdz tādām stāvoklim, kādu labi pazina vecā skola. Sīki iztirzājot dzejoļus, tā aizbaidīja patikas jūtas un modināja riebumu pret dzejoli skolēnos. K. Kārklīšs min piemēru, ka pēc skolas pagāja ilgs laiks, kamēr viņam pārgāja nepatika pret Puškina dzejoļiem un tos iemīlēja.

Vispareizāk dzejoli izskaidrot, to sadalot ainās. Parasti noteiktas ainas sakrīt ar noteiktiem pantiem. Ainas var iztēlot diezgan sīki, papildinot dažu labu vietu ar skolēnu fantāzijas palīdzību. Tāda ainu iztēlošana modina patiku, un skolēni dzīvi piedalās darbā. Dažreiz var vairāk noskaidrot dzejolī izteiktās jūtas. Tas iespējams arī tādā gadījumā, ja rakstnieka izteiktās jūtas dzejolī pārmainās. Piemēram, F. Bārdas dzejolis „Zemes dēls” sākumā tēlo dienas procesu, kas beigās pāriet nakts sāpēs.

Jāpievērš uzmanība arī dzejoļa formai. Skolēni pamatskolas vecākajās klasēs jāiepazīstina ar pantmēru, atskaņām, vienkāršajiem tropiem, pazīstamākām figūrām. Dzejolī katrs vārds ir svarīgs, katrs teiciens nozīmīgs, katrs trops vērtīgs, katra figūra vajadzīga. Kā piemērs tiek minēts V.Plūdoņa dzejolis „Pēc gadiem tēva mājās”, kur sākumā atgriešanās prieks izteikts izsaukmes vārdiņā „ai”, kas atkārtojas vairāk reižu. Dzejoļa beigās minētā vārdiņa vairs nesastopam. Zaudējuma sāpes izteiktas divkārtējuma figūrā „māte, māte”. Pēc šādiem vispārīgiem ieteikumiem dzejoļa apguves metodikā un minot neveiksmīgus (žurnālā „Izglītības Mēnešraksts” R.Blaumaņa dzejoļa „Ziema”, kas zināmā mērā atgādina apkārtnes mācības stundu, jo neievēro dzejoli) dzejoļu analīzes izskaidrojumus, zinātnieks paraugam piedāvā savu R. Blaumaņa dzejoļa „Ziema” analīzi (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 14.-19.lp.).

Zinātnieks K. Kārklīšs atzīst, ka dzejolis ir īpaša pasaule, kas skolēniem jāatver. Jāliek runāt pašam rakstniekam, skolēniem jāklausa viņa burvīgajos vārdos. Tiem jācenšas iedziļināties dzejolī un ņemt tos atrastos dārgumus līdz dzīvē. Dzeja dzīvi dara skaistu. Tā tīra dvēseli no ikdienas putekļiem un paceļ miesu drošajos mākslas augstumos, kur var „viegli elpot, brīvi justies”. K.Kārklīšs aicina skolotājus mācīt skolēnus no bērnības dienām mīlēt mākslas pasauli un dzīvot skaistumā.

Dzejoļu analīzei pievērsusies arī A. Širmane („Ar dzejoli klasē”, „Pa citu ceļu”), Konstantīns Karulis („Kā rīkoties ar dzejoli?” Piebildums A. Širmanes rakstam IM 3.numurā), J. Salmgrieze („R. Blaumaņa dzejolis „Negaidīts vakars””, „Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela”. Elzas Stērstes „Lai ar sauli laukā ejam”), M. Vitrunga („Kā iztirzāt klasē V. Plūdoņa dzejoli „Svešumā klīstot?””) (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.,1363.l.). Galvenā problēma, kam pievērsusies pedagogi, ir šāda: ar ko dzejas mācīšana ir īpaša un atšķiras no citu literatūras viedu mācīšanas. Atbilde pavisam vienkārša: dzejas pamatiezīme ir noskaņa, bet noskaņa nepanes iztirzāšanu, analizēšanu. A. Širmane atzīst, „ka dzejoļa nolasīšanai būtu jābūt augstākajam attiecīgās stundas kāpinājumam. Iepriekšējais darbs- klases sagatavošana dzejoļa satura izprašanai un iejūtai. Tātad nevis dzejolis un tā iztirzājums, bet lasītāja uztveres sagatavošana un dzejoļa uzņemšana” (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.l.,1.lp.). Skolotājas idejas, ar kādām

domām sākt dzejoļa darbu, ir saistošas arī mūsdienu literatūras mācību kontekstā. 1. Dzejoli uzlūkot par kaut ko izcilu, svinīgu, par latviešu valodas mācību svētdienu (diemžēl daudzi skolotāji nepievērš uzmanību dzejas apguvei skolā un uzskata to tikai par sausu analīzi. Labākajā gadījumā dzejoli izlasa, pārrunā mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus, pantmēru, stilu, nemaz nedomājot par īpašas noskaņas radīšanu un skolēnu sagatavošanu dzejoļa uztverei. Protams, šāda noskaņas radīšana prasa no skolotāja radošu pieeju, izdomu, papildlīdzekļu meklēšanu, un tas ir lieks darbs.). 2. Dzejoli mācīt tādā dienā, kad skolotājs pats jūtas labi. Dzejoļa mācīšana klasē ir radošs darbs (var piekrist raksta autorei: nereti no skolēniem nākas dzirdēt, ka viņi šodien nav gatavi uztvert dzejoli, nav atbilstīgā noskaņojuma. Kas atliek? Radīt noskaņojumu un varbūt ieklausīties savos skolēnos.) 3. Pirms sākt šo darbu, jāpanāk klasē tāda pozitīva, labvēlīga, nepiespiesta uzmanības pakāpe, lai visi ar iekšēju gatavību piedalītos mērķa sasniegšanā. Tālāk A. Širmane atzīst, ka nav divu vienādu skolotāju, kas vienu un to pašu dzejoli mācīs gluži tāpat, tādēļ nevar teikt: dari tā. Katram skolotājam jāmeklē savas metodiskās iespējas.

Piedāvājot idejas dzejas mācīšanā, metodiķi izvēlas latviešu klasiskās literatūras zelta fonda autorus. Īpaši populārs bijis R. Blaumaņa dzejolis „Ziemā”. Šā dzejoļa analīzi piedāvā gan zinātnieks K. Kārklīšs, gan skolotāja A. Širmane. Tādējādi literatūras didaktikā iezīmējas tendence skatīt vienu jautājumu no zinātnieka un skolotāja-praktiķa viedokļa. Salīdzinot abu metodiku, secināms, ka īpašu vērību veltījuši noskaņas radīšanai, izteismīgai dzejoļa nolasīšanai, ziemas skaistuma un dažādības atklāšanai (skaisti ir, kad lēni snieg, tikko uzsnidzis sniedzīņš, skaisti sarmota diena, skaisti ziemu dziļi piesnigušā mežā, ziema ir balta un klusa-baltums ir viņas krāsa, un klusums, miers ir ziemas skaņa, laukos ziemas novakarē). Šādas noskaņas radīšanai izmanto citu latviešu dzejnieku skaistas dzejas rindas, kas atklāj ziemas dažādību, piemēram, Atis Ķeniņš, Kārlis Skalbe, Antons Austrīņš, Elīna Zālīte. Ierosmei var izmantot tautu meitas vaiņagu (vislabāk Nīcas), labu ziemas vakara gleznu, skolotājs var spēlēt klavieres. Skolēni rosināti izjust ziemas skaistumu kopā ar R. Blaumani-varbūt iemīļotā vietā mežmalā, varbūt ceļā uz mājām, varbūt Braku istabā pie loga vai pagalmā-raudzīties brītiņu kopā ar viņu skaistajā, miera pilnajā ziemas ainā, lasot viņa dzejoli „Ziema”. Ar dzejoļa nolasīšanu tiek sasniegts stundas intereses un iejūtas augstākais kāpinājums, jālasa pavisam vienkārši, paklusi, sirsnīgi, bez steigas. Smaidošas acis un klausītāju uzelpošana pēc sasprindzinājuma norāda uz saprašanos un iejušanos. Pēc tam dzejolis tiek lasīts klusām, pārrunāti nesaprotamie vārdi un teikumi. Tad dzejoli var lasīt kāds no klases labākajiem deklamētājiem. Tiek pārrunāts, kā

dzejolis deklamējams nākamajā stundā: vienkārši, sirsnīgi, bez steigas, ziemas ainas it kā skatot acu priekšā.

Atsevišķu literatūras didaktikas jautājumu mācīšanā iezīmējas dažādi viedokļi un diskusija. Latvijas Republikas laikā dažādas metodiskas idejas tiek plaši apspriestas un vērtētas IM Mēnešrakstā. Tā, piemēram, Konstantīns Karulis (Lauberes 6.-kl. pamatskolas skolotājs) piebildumos A. Širmanes rakstam IM 3.numurā piekrīt, ka pirms dzejoļa aplūkošanas klasē nepieciešams radīt attiecīgu noskaņu, ievirzīt viņu domas tā, lai tieši un bez kādām grūtībām varētu iejusties pašā dzejolī. Taču viņš aizrāda, ka nepareiza šķiet A. Širmanes praktiskā pieeja darbam, proti, dzejolis ir ļoti komplicēta glezna, un, radot priekšstatu par šīs gleznas atsevišķiem elementiem, vienkāršiem prozas vārdiem jāpanāk, lai bērni savā garā paši jau ieskatās tai ainā, tais elementos, kas drīz parādīsies viņu priekšā dzejiskā izteiksmē un mākslinieciskā koplējumā. Ja šie pamata elementi būs neskaidri, nesaprasts paliks arī viss dzejolis. Karulis iebilst pret jaunu gleznu (veselu sešu, turklāt sarežģītu, ņemtu no citiem dzejniekiem) izmantošanu, tas neatbilst skolēnu vecumam un uztveres īpatnībām (4.kl., skolēnu vecums 11-12 gadu!) un novirza skolēnu domas uz citām dzejas gleznām. Beigās K. Karulis secina: noskaņa jārada vienkāršiem prozas vārdiem vai ar pāris tautas dziesmām, kuru izteiksme ir tik vienkārša, ka bērns tās tūlīt uztver un izjūt. Skolotājs to var sniegt arī saviem vārdiem, paturot prātā divus galvenos uzdevumus – noskaņas radīšanu un gleznas elementu parādīšanu. „Jo vienkāršāki būs skolotāja vārdi, jo mazāk dzejas gleznu viņš sniegs ievadam, jo lielāks būs jūtu pārdzīvojums, lasot pašu aplūkojamo dzejoli.” (LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l.,18.lp.).

Skolotāju sanāksmēs tiek spriests par mācību grāmatās ievietoto daiļdarbu atbilstību skolēnu vecumposmam, skolēnu uztveres īpatnībām. Divi pretēji uzskati radušies par R. Blaumaņa dzejoļa „Negaidīts vakars” mācīšanu tautskolas 6.klasē. Skolotāja A. Širmane izteikusi domas, ka minētais dzejolis ne visai labi iederoties sava humora dēļ. Skolotāja I. Salmgrieze piekrīt grāmatas sastādītājam, ka dzejolī nebūt nav humora, bet tas sava vērtīgā satura dēļ skolā pat nepieciešams. „Negaidīts vakars” ir reti sastopama dzejas pērle ar dziļu, filozofisku saturu. Te jūtams pat vesels pasaules uzskats.

Aplūkojot 20.gadsimta 20.-30.gadu dzejas mācīšanas metodikas teorētiskās un praktiskās atziņas, tāpat kā prozas mācīšanā var izveidot šādu shēmu: vispirms jārada vajadzīgā noskaņa (piemērota apkārtne, attiecīgie uzskates līdzekļi, sarunas, tēlojums), tad dzejolis jādeklamē, izceļot tā galvenās domas un idejas. Pēc tam, nezaudējot radīto noskaņu, to var apskatīt no dažādiem viedokļiem. Spēcīgāka iespaids radīšanai dzejoļa

mācīšanās akcentēta dzejas saikne ar citiem mākslas veidiem, īpaši mūziku, glezniecību. Skolā iespējams sarīkot lirikas vakarus, kur dzied, deklamē, spēlē, dejo. Vakaram jābūt noskaņotam, izjustam, dzīvam. Literatūzinātnieka K. Kārkliņa vārdiem runājot, lai skolēni „lirisko sacerējumu piesavinātos pilnīgi (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.), skolās tiek rīkoti rakstnieku stundas un vakari. Par to liecina skolotājas A. Širmanes atmiņas par rakstnieka K. Skalbes viesošanos Rīgas pilsētas 47.pamatskolā, kurā tiek ievērots paradums iekārtot darbus tā, ka kāda izcilāka rakstnieka darbus aplūko visas klases vienlaicīgi, saprotams, katra savu attiecīgo daļu (apvienoto mācību princips-E. S.). Darba noslēgumā tiek izveidota kopīga programma - dziesmu, deklamāciju, referātu un uzvedumu u. tml. veidā. Izpildītāji ir no vismazākajiem līdz vecākajiem skolēniem. Tādā veidā klasēs iztirzātais un pārdzīvotais vēlreiz atdzīvojas iespējami mākslinieciskā un svētku noskaņā, apvienojot visas klases kopējā draudzībā pret aplūkoto rakstnieku. Svinīgā un uztraukuma pilna noskaņa, skolēnu priekšnesumi, dzejnieka rokas spiedienu un laipnie vārdi, paša dzejnieka pasakas lasījums dod tiesību teikt, ka šī stunda jaunatnei bija patiesi vajadzīga, bagāta un neaizmirstama (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.).

Tomēr būtiska ir atziņa, ka ne visi dzejoļi vienādi mācāmi, katram ir sava atslēga, sava īpatnēja pieeja: „Nekas tā nedomāc interesi kā šablons, bet nekas arī tā nespārno bērna meklētāja garu kā jaunas tekas saprātīgas rokas vadībā. Ja skolotājam izdodas uz visām bērna dvēseles stīgām spēlēt, tad mērķis pilnīgi sasniegts, bet nav jānolaiž rokas arī tad, ja paspēj kaut mazu saviļņojumu radīt.” (Salmgrieze, LVVA, 1362.f., 2.apr., 1363.l.,29.lp.). Skolēnu dvēseles atmodināšanai un pārdzīvojuma radīšanai tiek ieteikts izmantot apvienotās mācības principu (vienu tēmu skata dažādos mācību priekšmetos: folkloras, ticības mācības, zīmēšanas stundās). Tādējādi ar izteiksmi lasītais, dziedātais, zīmējumā un kustībās izteiktais kļūst par bērna neatņemamu sastāvdaļu (turpat,35.lp.).

### **3.6. Domrakstu metodikas pamatu izstrāde**

Domrakstam ir liela nozīme skolēnu fantāzijas, novērošanas, spriešanas spējas, kā arī valodas izjūtas attīstīšanā un morālo vērtību aktualizēšanā, tāpēc pētāmā posma didaktiķu darbos liela vērtība tiek pievērsta domrakstu mācībai.

Par domraksta metodikas pamatlicēju varam uzskatīt A. Laimiņu, kura idejas publicētas 20.gadsimta sākumā. Latvijas brīvvalsts laikā tās radoši attīstīja un pilnveidoja K. Dēķens, K. Dziļleja, J. Broka, P. Mežulis, E. Anševics (E. Aistars), J. A. Jansons u.c. Minētie pedagogi pievērsušies skolēnu rakstu darbiem un īpaši domrakstu mācīšanas metodikas teorētisko atziņu izstrādei. Darbā „Latviešu valodas metodika



pamatskolām” (Dēķens 1922) aplūkoja domrakstu mācīšanu, īpaši pievērsoties tā sauktajiem brīvajiem domrakstiem, kam 20.gadsimta sākumā bija daudz piekritēju gan Rietumeiropā, gan Krievijā. Jāpiebilst, ka šajā laikā domrakstu mācīšanas metodikā izveidojās divas skolas (vecā jeb „mācību skola” un jaunā jeb „darba” un „pārdzīvojamu skola” (Dziļleja 1924: 5): funkcionālā, kas balstījās uz „brīvo domrakstu tēva” H. Šarelmaņa atziņām par skolēnu intereses radīšanu, radošā darba prieka un radošo spēju pilnveidošanu un attīstīšanu, un tradicionālā, kas atbalstīja akadēmisko pieeju domrakstu mācīšanā (rakstīt frāzes, pēc zināma plāna, darbs pēc šablona, nebrīvs, bērna jūtām un domām nepieskaņots). Tradicionālās skolas pieeja tiek pārmantota padomju periodā, un šo pieeju savā darbībā tālāk attīsta metodiķe M. Briģe. Savukārt funkcionālās pieejas pārmantojamība redzama literatūras metodiķa K. Kārkla pedagoģiskajā darbībā un apcerējumos.

1924.gadā K. Dziļleja, balstoties redzamāko vācu pedagogu H. Šarelmaņa, F. Gansberga, A. Jensena, V. Lamscuna, Antessa, M. Reinigera, H. Gaudiga un L. Millera atziņās par brīvajiem domrakstiem, izdod metodisku rokasgrāmatu „Brīvie domraksti”, kurā izklāsta teorētiskās atziņas par skolēnu radošajiem darbiem, tostarp domrakstiem, domrakstu tematu, vielu, rakstu darbu labošanu, kā arī raksturoti citi (sevišķi) rakstu darbi – dienas grāmatas, vēstules, referāti, rakstu krājumi un žurnāli u.c.. Rokasgrāmatā pedagogs paraugam ievieto arī brīvos domrakstus, ko savācis no daudzām Latvijas pamatskolām un savas prakses Galvenā atziņa, ko K. Dziļleja pauž rokasgrāmatā, - „rakstīšanas process ir patstāvīgs un brīvs radīšanas akts” (Dziļleja 1924: 14). Skolotāja uzdevums ir neapspiest, nelikt novārtā, bet attīstīt skolēnu radošās dziņas.

Tā kā skolotāju sapulcēs un pedagoģiskajos priekšlasījumos lielu interesi izraisa skolotāju pārrunas un disputi par domraksta mācīšanas metodiku, turpinot K. Dēķena un K. Dziļlejas teorētiskās atziņas par brīvajiem domrakstiem, šiem jautājumiem pievēršas metodiķis E. Anševics (Aistars). Aistars viens no pirmajiem formulē vielas un uzdevumu pakāpenības principu, kas jāievēro domrakstu mācībā. Pedagoģis arī atzīst, ka šajā jautājumā vēl maz zinātnisku pētījumu, tāpēc skolotājam lielā mērā jābalstās uz paša praksē gūtajiem vērojumiem (LVVA,1632.f., 2.apr., 1365.l.)

Viņš atzīst, ka ne mazāk svarīgi ir apzināties mērķi, pie kā ceļam jāaizved, un tas ir 1) pareizrakstības piesavināšanās, 2) lietišķa un skaidra izteiksme, 3) estētiski gleznains un emocionāls stils. Tā kā latviešu valodai un literatūrai ir īpaša loma skolēna topošās personības tapšanā un garīgās brieduma („nobriedas”) veicināšanā, šai sakarā arī domrakstiem un radošiem darbiem ir būtiska nozīme, tam topošās personības darbs jāaizsāk un jāievirza pareizā virzienā. Tāpēc E. Anševics domrakstam nopietna

skolotāja vadībā izvirza svarīgu funkciju: radīt savos audzēkņos dziļākas intereses apgarot tīstā kultūras cilvēka pieeju, jo „tad skolēnam viņa zināšanu krājumi taps dzīvi: viņam nodibinās ar tiem sava tīri personiska attieksme. Un, tikai ar šo brīdi sākot, viņa iegūtās zināšanas var garīgi apaugļot - padarīt par kultūras cilvēku.” (turpat,53.lp.). Anševics norāda, ka šādam nolūkam labi piemērota ir arī vēsture, filozofijas pamatu izziņāšana, kas skolēnu intuitīvi apjaustos priekšstatus sakārtotu vienotā, pamatotā sistēmā, bet diemžēl tā izņemta no vidusskolas programmām. Kā to lai latviešu valodas skolotājs izdara?- metodiskie paņēmienu atkarīgi no katra skolotāja atsevišķi. Ļoti svarīgi ir pārdomāt domrakstu tematus, un te jāievēro jaunatnes psiholoģiskie pamatnoteikumi: jāmeklē iespēja atrast jauno autoru personīgo attieksmi pret doto uzdevumu, respektīvi, tematu, lai skolēni neķertos pie visnosodāmākā līdzekļa- frāzes (šim jautājumam E. Anševics pievērsies rakstā par latviešu valodas domrakstiem vidējās mācību iestādēs, IMM 1931.g. 3.burtnīcā). Padomju periodā par skolēnu sacerējumu frāžainību un bezpersoniskumu rakstījusi metodiķe H. Grase.

Metodiķis norāda, cik liela nozīme ir izteiksmes veidam, ko skolēns savā bērībā klausījies un pats līdz vingrinājies. Skolotājam jānoskaidro psiholoģiskā bāze, ar kādu skolēns atnāk uz skolu. Skolotāja augstākais nolūks ir, bērnu pamazām garīgi disciplinējot, modināt viņā tādas intereses, kādu šobrīd tur vēl nemaz nav, un tā novest viņu pie mācāmā priekšmeta pilnīgākas izpratnes. Latviešu valodas skolotājam ļoti nopietni jāinteresējas par bērna valodas dabisko attīstības gaitu, citādi skolotājs nemaz nespēj bērna attīstības procesā būt par atbalstu, palīgu, ceļa rādītāju un vadītāju. Atsaucoties uz franču pedagoga Bine (*Binet*) idejām, E. Aistars apraksta vairākas raksturīgas skolēnu izteiksmes attīstības pakāpes, kā arī izšķir skolēnu domrakstu tipus: 1) vērotāja tips, 2) emocionālais (jūtu) tips, 3) zinātnieka tips.

Galvenā ideja E. Aistara pedagogiskajās atziņās - skolēnu izteiksmes līdzekļu pakāpeniska attīstība saskaņā ar viņu spējām un interesēm. „Mūsu latviskās skolas darbā savu skolēnu izteiksmes līdzekļu attīstībai nedrīkstam spraut pārāk tuvus un šabloniskus mērķus. Nepietiek, ja iemācām tikai nepieciešamās pareizrakstības regulas un konvencionālās izteiksmes formas. Mums tās jāattīsta un jāizkopj tajās dzīvai personībai dabiski atbilstoša izteiksme, kas spējīga pati augt tālāk un organiski iekļauties savas nacionālās valodas daudzpusīgajā attīstībā” (LVVA,1362.f.,2.apr., 1365.l.,89.lp.). Kaut arī domrakstu metodikas laukā notiek ražīgs darbs, tomēr, kā atzīst metodiķis J. A. Jansons, „nav mums arī piedzīvojumu un kaut cik normētu metodisku atziņu par to, kā būtu jā māca” (Jansons 1933: 55). Viņš iesaka skolotājiem pašiem

organizēties konferencēs, pulcēties, lai pārrunātu sava darba veiksmes un neveiksmes, kā arī dalītos pieredzē.

20.gadsimta 20.-30.gados formulēts domrakstu mācības uzdevums, domrakstu iedalījums, noteikti domrakstu priekšdarbi (īpaša uzmanība pievērsta mutes vārdiem, t.i., mutiskā stāstījuma veidošanai, lai pilnvērtīgi sagatavotos domrakstu rakstīšanai, metodikā parādās jēdzieni „domraksti mutes vārdiem” un „rakstītie domraksti”), piedāvātas shēmas, vingrinājumi, izstrādāti plāna un tēžu veidošanas principi un paraugi, ieteikumi skolotājiem domrakstu labošanai, skolēniem-domraksta kļūdu labošanai. Aizsākas diskusija par subjektīvismu un objektīvismu domrakstu labošanā (E. Anševics), tiek analizēti skolēnu pārbaudījumu domraksti, kur satura ziņā paveras plašs darba lauks (trūkst domu patstāvības un noteiktības, pašu domu) (Anševics). Padomju periodā šo problēmu izvērsti savos metodiskajos rakstos analizējusi H. Grase.

Tātad 20.gadsimta 20.-30.gados latviešu literatūras skolotāji, metodiķi un zinātnieki ir radījuši stabilu un pārdomātu sistēmu literatūras kā mākslas priekšmeta apguvei, par ko liecina gan daudzi teorētiskie raksti, metodikas rokasgrāmatas, kā arī mācību līdzekļi un atbalsta materiāli skolotājiem, kuros izmantota gan teorētiskā, gan pedagoģiskā darba pieredze.

Kā liecina pētījuma autores pieredze, docējot studiju kursu „Latviešu literatūras didaktika”, minētās atziņas nav zaudējušas savu nozīmīgumu un aktualitāti arī mūsdienās, jo tās uztver ar dzīvu interesi un labprāt izmanto savā izmēģinājumdarbībā. Iepazinušies ar literatūras didaktikas vēsturisko pieredzi, topošie latviešu valodas un literatūras skolotāji atzīst, ka tā ir interesanta, aktuāla un mūsdienīga, kā arī veido sistēmisku skatījumu uz literatūras didaktikas satura jautājumiem un palīdz izprast, kā savienot literatūras didaktikas teorētiskās atziņas ar praktisko pedagoģisko darbību.

Diemžēl domrakstu mācīšanas jomā mūsdienās nav jaunu zinātnisku pētījumu, pēdējie ir R. Kārkla „Sacerējumi – psihiskās darbības aktivizētāji” (1976) un O. Pauliņa „Skolēnu sacerējumu teorija un mācīšanas metodika” (1979). Ir dažādas metodiskas brošūras un palīglīdzekļi, piemēram, R. Luikas „Rakstīsim sacerējumu!” (1989), G. Blauas „Man jāraksta domraksts” (1999), R. Lāces „Domraksts? Tas ir vienkārši!” (1999). R. Kļaviņas „Domrakstu temati latviešu valodā un literatūrā 10.-12.klasei” (2000). Kāpēc šāda situācija? Lai saprastu, kā vēsturiski attīstījās domrakstu mācīšanas metodika, jāatskatās pagātnē. Kā secinājām, 20.-30.gados tika izstrādāti domraksta mācīšanas teorētiskie pamati, un domrakstam latviešu valodas un literatūras mācībās bija sava nozīmīga vieta. Par to liecina fakti, ka rakstu darbiem, jo īpaši domrakstam, mācību plānā tika paredzēts noteikts stundu skaits. Ir pilnībā jāpiekrīt K. Dziļlejam, ka

„ar domrakstiem mēs cenšamies modināt un izkopt bērnos visdažādākās spējas: fantāziju, novērojumu dāvanas, atceres spēku, sprieduma spēju, valodas izjūtu un morālisko apziņu”(Dziļleja 1924: 10), un, mūsaprāt, atteikties no domraksta nav apdomīga rīcība, jo domraksta rakstīšana pilnveido radošo, analītisko, loģisko domāšanu, tā parāda skolēna prasmi plānot, izteikties, veidot tekstu, strukturēt, analizēt, pārdzīvot u.tml. Diemžēl teksta analīzes dēļ domrakstam skolas darbā vairs nav tik liela vieta, par nožēlu, būs izaugusi paaudze, kam domraksta prasmes būs zemā līmenī vai šo iemaņu nebūs nemaz, jo skolotājs, gatavojot skolēnus filoloģiski orientētai teksta analīzei, vairāk pievēršas tieši šādam darbam, tikai tie skolotāji, kuri paši daudz rakstījuši domrakstus un strādājuši laikā, kad domraksts bija obligāta mācību procesa daļa, arī savus skolēnus māca rakstīt domrakstus. Diemžēl bieži vien pārņemam citu valstu idejas un tikai pēc tam domājam par sekām un rezultātiem. Tā noticis arī 20. un 21.gadsimta paradigmu maiņā. Var diskutēt, vai ir labāk, te nepieciešami nopietni zinātniski pētījumi.

Promocijas darbā ierobežotā apjoma dēļ aplūkotas tikai literatūras didaktikas attīstības nozīmīgākās idejas. Darbā netiek analizētas lasīšanas metodikas idejas, jo pēc metodikas dalījuma to attiecinām uz pamatizglītību. Arī te ir daudz vērtīgu un skolotājiem apzināmu ideju (K. Dēķena, V. Ramāna, M.Stangutas, M. Gaides, J. Dāvidsona, A. Zaļās, K. Videnieka u.c.atziņas), ko var izmantot arī mūsdienīgā mācību procesā. Izteismīgas runas metodikai un daiļlasīšanai pievērsušies A. Zaļā, A. Mežaks, L. Bērziņš, Bebru Juris u.c., literatūras teorijas jautājumus aktualizējis K. Kārklīšs (īpašu uzmanību veltot daiļdarba satura un formas vienībai), V. Ziemeļis. Diezgan maz šā laika metodikā apskatīti jautājumi par skolēnu zināšanu vērtēšanu, par skolēnu darbu labošanu, par skolēnu mājas darbiem (ir tikai atsevišķas ievirzes, piemēram, skolēniem mājās jāizlasa daiļdarbs, skolotājs dod ievirzi vai jautājumus, kas skolēniem jāsaprot). Kopumā jāteic, ka 20.gadsimta 20.-30.gadu literatūras didaktikā ir izveidoti tās teorētiskie principi, tā ir neizsmeļams avots turpmākajiem pētījumiem un praktiskām idejām. Daļu no šā laika pedagoģiskā mantojuma esam apzinājuši, sākoties 20.gadsimta 90.gadiem, kad Latvija atguva neatkarību. Arī mūsdienīgas literatūras didaktikas pamatā ir Latvijas brīvvalsts laikā izstrādātās atziņas, atliek vien priecāties, cik gudri bijuši pedagogi, cik daudz savas tautas labā padarījuši jau vairāk nekā pirms 80 gadiem, apbrīnā noliekt galvu viņu pieredzes priekšā.

Latvijas Republikas laiks skolu vēsturē, tai skaitā arī latviešu literatūras didaktikā, ir strauju pedagoģisku reformu laiks, ļoti ražīgs un idejām bagāts. Latviešu literatūras didaktiķi ietekmējas no krievu un vācu atzītiem metodiķiem, studē viņu

pieredzi un popularizē idejas literatūras didaktikā. Kā jau rakstījām, pamatos tiek izstrādāta literatūras didaktikas teorija, kas aprobēta praksē. Literatūras didaktiķi, literatūrzinātnieki, literatūras teorētiķi - K. Dēķens, V. Ramāns, A. Dauge, K. Kārkliņš, E. Aistars, L. Bērziņš O. Svenne, V. Ziemelis - izstrādā un formulē teorētiskās pamatatziņas. Skolotāji praktiķi - A. Širmane (daudzu metodisko ideju un rakstu autori), A. Plaubs, M. Gaide, J. Dāvidsons, J. Salmgrieze, K. Karulis, E. Ābele, M. Vitruna, J. Miesnieks, Z.Sūna, H. Kreicers, A. Zaļā - dalās savā metodiskajā pieredzē, izklāsta metodiskās idejas stundas norisē un veido stundu konspektus. Gan vieni, gan otri publisko savu viedokli presē. Divu viedokļu saskarsmes rezultātā veidojas diskusija, kurā izkristalizējas būtiskas literatūras didaktikas atziņas. Formulētās metodiskās atziņas ir liela bagātība un ierosmju avots mūsdienu literatūras didaktikā. Viņu metodiskie centieni būtu jāapkopo un jāizdod, tie būtu vērtīgs papildinājums skolotāju darbā. Tāpēc pilnībā jānoraida metodiķes M. Gailes apgalvojums (vērtējot no padomju perioda pozīcijām), ka „par metodisko darbu klasē ir grūti spriest, jo metodiski jautājumi par literatūras mācīšanu buržuāziskās Latvijas pedagoģiskajā presē tikpat kā nav risināti.” (Gaile 1973:21., 22). Gluži pretēji – metodikas teorija attīstās kopsolī ar praksi, metodiskajos rakstos tiek izklāstītas galvenās teorētiskās atziņas konkrētajā jautājumā, ieskicēta problēma, kā arī parādīts tās pedagoģiskais risinājums praksē. Mūsdienu literatūras skolotāju grāmatu autori te varētu smelties daudz noderīgu didaktisku un praktisku atziņu.

### **Secinājumi:**

1. 20.gadsimta 20.-30.gados veidojas literatūras didaktikas teorētiskie pamati. To izstrādē piedalās gan ievērojami sava laika pedagoģijas zinātnieki (K. Dēķens, V. Ramāns, A. Dauge, K. Kārkliņš, E. Aistars, L. Bērziņš O. Svenne, V. Ziemelis), gan arī skolotāji - praktiķi (A. Širmane, A. Plaubs, M. Gaide, J. Dāvidsons, J. Salmgrieze, K. Karulis, E. Ābele, M. Vitruna, J. Miesnieks, Z.Sūna, H. Kreicers, A. Zaļā). Savas teorētiskās atziņas un metodisko pieredzi viņi publicē metodikas rokasgrāmatās, izsaka viedokli presē („Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”), uzstājas konferencēs ar zinātniskajiem lasītājiem. Tā kā izglītībā ir aktīvu reformu laiks, tiek veidota jaunās valsts izglītības sistēma, lai pilnvērtīgāk izstrādātu literatūras didaktikas teorētiskos pamatus, skolotāji ir rosināti savu pedagoģisko pieredzi apkopot, popularizēt un dalīties tajā, iesūtīt to izdevumiem, publicēt rokasgrāmatās.
2. Literatūras mācīšanas metodika iedalāma literatūras lasīšanas metodikā un literatūras vēstures metodikā (Gaile, Grase, Niedra). Tiek šķirts darbs literatūrā

pamatskolas vidējās un augstākajās klasēs, kur saskare ar vārda mākslu jau ir dziļāka. Noteikti pamatprincipi literārās lasīšanas un literatūras vēstures mācīšanā. Literatūras didaktikas kodols ir savas tautas un vispasaules klasiskā literatūra. Literatūra jāapgūst kā mākslas priekšmets. Tās mācīšanā jāievēro saikne ar citiem priekšmetiem (vēsturi, filozofiju, reliģiju, ētiku), jo īpaši ar mākslas priekšmetiem (mūziku, mākslas vēsturi). Literatūras mācīšanas metodika balstīta klasiskajās vērtībās, tai jāveicina tautiskums un patriotisms, skolotāja uzdevums ir māksliniecisko, nacionālo, sabiedrisko, ētisko vērtību atrašana, akcentēšana un tālāk nodošana saviem audzēkņiem, jo literatūra ir tautas garīgās dzīves veidotāja un jaunatnes audzinātāja (V. Ziemelis). Literatūras stundām ir audzinoša nozīme. Daiļdarba mācīšanā galvenais uzdevums ir radīt skolēnos dziļu un patiesu pārdzīvojumu.

3. Literatūras mācībās liela loma ir skolotāja personībai, kas apveltīta ar augstām morālām un tikumiskām īpašībām, sirds izglītību, labi pārzina savu priekšmetu, didaktiku un mācību metodiku, nepārtraukti papildina atjauno un pilnveido savas zināšanas. Literatūras skolotājs ir ierosmes, pašdarbības bagāts, jaunradītājs.
4. 7. Literatūras didaktikā mācību satura izkārtojumā un apgūvē tiek respektēts pakāpenības (K. Kārklīņš, V. Ziemelis, A. Zaļā), graduālais (K. Dēķens, A. Dauge, V. Ramāns, A. Širmane, parciālais, apvienotās mācības (M. Gaide, J. Salmgrieze), aktualitātes (V. Ziemelis), centru un sistēmiskais (A. Dauge, O. Svenne) princips, pamatīguma un dziļuma daiļdarbu apgūves princips (H. Kreicers).
5. Balstoties tēzē, ka mākslas darbu visumā varam tikai pārdzīvot, literāru darbu analīzē un interpretācijā tiek respektēta humanitārvēsturiskā (V. Diltejs, Šēlers, Šprangers Nols, Valcels, Ermatingers, Velflins) literatūrzinātnes metode, ko savā pedagoģiskajā darbībā aktualizē literatūrzinātnieks J. Grīns. Ietekmējoties no V. Dilteja uzskatiem par līdzpārdzīvojumu un sapratni literārajā darbā („Dabu mēs izskaidrojam, bet garīgo dzīvi saprotam,” V. Diltejs) un mākslas teorētiķa Oskara Valceļa (Oskar Walzel) uzskatiem, ka literatūru uztveram pārdzīvojumā, kā veselumu un nevis kā atklājamus jēdzienus, faktus, atziņas, J. Grīns literatūrā kā vārda mākslas priekšmetā par būtisko izvirza estētisko baudījumu, pārdzīvojumu, sapratni, daiļdarba jēgas un būtības atklāšanu, literatūru kā cilvēka dvēseles stāvokļa studijas.

6. Literatūras didaktikā tiek izmantotas šādas mācību metodes: skolotāja lekcija, jautājumu uzdošana, pārrunas, mērķtiecīgi virzīta saruna, diskusija, stāstījuma un atstāsta, plāna veidošana, referātu sagatavošana, daiļdarba fragmentu mācīšanās no galvas, izteiksmīga runāšana. Izvēlētajām mācību metodēm jāatbilst skolēnu vecumposmu īpatnībām, jārada saprašana, pakāpenība un pārdzīvojums. Pamatojoties uz K. Dēķena atziņu par skolēnu pašdarbības, meklējumu gara veicināšanu, attīstītājmācībām, kā arī domu, ka mācības ir divpusējs process, literatūras didaktikā iezīmējas jautājums par sadarbīgām mācību metodēm (H. Kreicers). Liela uzmanība pievērsta mutes vārdiem un rakstu darbiem.
7. Mācību stundas plānošanā literatūras didaktikā izvirzīta prasība pēc mērķtiecīgi, daudzveidīgi un lietderīgi izplānotas mācību stundas atbilstīgi konkrētā mācību priekšmeta metodikas pamatprasībām, pēc didaktiski-metodiska darbības paņēmiena. Lai literatūras stundā rosinātu skolēnu emocionālo, intelektuālo, ētisko un estētisko audzināšanu, izvirzīta prasība izmantot dažādus mācību metodiskos, uzskates, ilustratīvos un tehniskos līdzekļus, kā sagatavošanā un apzināšanā skolotājam veicams liels darbs. Skolotāji tiek rosināti dalīties savā metodiskajā pieredzē.
8. Gan zinātnieku, gan skolotāju metodiskajos rakstos tiek meklēti ceļi un iespējas dažādu literatūras veidu un žanru apguvei. Literatūras didaktikā pievēršas skolotāju izglītošanai literatūras teorijas jautājumos (literatūrzinātnieks K. Kārkliņš), ievērojot vispārējās didaktikas un literatūras priekšmeta specifiku, tiek izstrādātas shēmas, paraugi literāru darbu analīzei stundā (atsevišķu stāstu, dzejoļu, lugu analīzes paraugi). Skolotāji publisko savu pedagoģisko pieredzi un stundas konspektus pedagoģiskajā presē, notiek diskusija par atsevišķu darbu mācīšanu (R. Blaumaņa dzejoļa „Ziema” analīzei pievērsies zinātnieks K. Kārkliņš, skolotāja A. Širmane un skolotājs K. Karulis). Literatūras didaktikā tiek izstrādāti, aprobēti un ieteikti mācību principi, metodes, paņēmieni, darba veidi, mācību līdzekļu un metodisko palīg līdzekļu izmantošana, stundas norises posmi. Daiļdarba analīzē tiek izstrādāta noteikta shēma: 1) raksturots daiļdarba rašanās laiks, vide, apstākļi, 2) raksturoti daiļdarba varoņi, īpašības pamatotas ar citātiem no daiļdarba, 3) saskatītas līdzības ar citu autoru daiļdarbu tēliem un radniecīgas tēlu grupas, 4) tiek pārrunātas un formulētas daiļdarbā izteiktās domas, atziņas, 5) tiek noskaidrota daiļdarba piederība pie konkrēta literatūras

žanra, pamatots ar piemēriem, 6) stundas noslēgumā pārrunāta daiļdarba saistība ar autora personību, literārās ietekmes u.tml.

9. Vairāku metodiķu uzmanības lokā ir dzejas mācīšanas jautājumi, jo skolēnu interese par dzeju ir mazāka nekā par citiem literatūras veidiem, kā arī dzejas kā īpaša dvēseles mākslas veida apgūvē ir sava specifika - galvenais ir emocionālais pārdzīvojums, noskaņa, līdzpārdzīvojums, saikne ar citiem mākslas veidiem.
10. Domrakstu mācīšanas metodikā izveidojās divas skolas (vecā jeb „mācību skola” un jaunā jeb „darba” un „pārdzīvojumu skola”). Funkcionālā pieeja balstījās uz „brīvo domrakstu tēva” H. Šarelmaņa atziņām par skolēnu intereses radīšanu, radošā darba prieka un radošo spēju pilnveidošanu un attīstīšanu. Tradicionālā atbalstīja akadēmisko pieeju domrakstu mācīšanā (rakstīt frāzes, pēc zināma plāna, darbs pēc šablona, nebrīvs, bērna jūtām un domām nepieskaņots). Tradicionālā pieeja tiek pārmantota padomju periodā, un šo pieeju savā darbībā tālāk attīsta metodiķe M. Briģe. Savukārt funkcionālās pieejas pārmantojamība redzama literatūras metodiķa K. Kārkla un A. Laures pedagoģiskajā darbībā un apcerējumos.
11. Latvijas Republikas laiks skolu vēsturē, tai skaitā arī latviešu literatūras didaktikā, ir strauju pedagoģisku reformu laiks, ļoti ražīgs un idejām bagāts. Latviešu literatūras didaktiķi ietekmējas no krievu un vācu atzītiem metodiķiem, studē viņu pieredzi un popularizē idejas literatūras didaktikā. Salīdzinot atziņas, kas paustas 20. gadsimta 20.-30. gados literatūras didaktikā, ar mūsdienām, varam vērot daudzas kopsakarības un pagājušā gadsimta sākuma ideju pārmantošanu mūsdienās citā rakursā un pakāpē. Tas liecina par ideju dzīvotspēju, un tās sasaucas ar mūsdienīgām prasībām literatūras stundai.



## 4. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTIKAS VĒSTURE (1940 – 1991)

### 4.1. Latviešu literatūras didaktikas paradigmas maiņa 20.gadsimta 40.gadu sākumā

20.gadsimta 40.gados tika likti pamati padomju skolai Latvijā un veidota izglītības politika, kas noteica izglītības attīstības virzību arī pēc Otrā pasaules kara. PSRS ideoloģijai atbilstīgie pārkārtojumi atspoguļojās visās izglītības jomās un līmeņos, tai skaitā arī literatūras didaktikā: mainījās skolu sistēma un skolotāju izglītības politika, literatūras mācību saturs, mācību programmas, līdzekļi, palīglīdzekļi, mācību mērķi, metodes un formas, skolēnu zināšanu un prasmju pārbaudes un vērtēšanas prasības. Padomju periodā skola kļuva par būtisku padomju politikas īstenošanas līdzekli, līdz ar to skolēnu apziņa tika pakļauta politiski ideoloģiskām doktrīnām un literatūra kā indivīda emocionālās, gara pasaules attīstītāja tika meistarīgi izmantota padomju ideoloģijas ieviešanā. Tādējādi Latvijas brīvvalsts izglītības sistēmai raksturīgā pieeja, kas balstīta latviešu kultūras tikumiskajās, ētiskajās, estētiskajās vērtībās, tika aizstāta ar proletāriskā internacionālisma, sociālistiskā patriotisma un Komunistiskās partijas tikumisko principu audzināšanu.

Promocijas darbā latviešu literatūras didaktikas attīstībai paradigmas maiņas apstākļos 20.gadsimta 40.gadu sākumā veltīta vesela apakšnodaļa, jo šajā vēsturiskajā laikā literatūras didaktikā tika ieviesta padomju ideoloģijā balstītā metodiskā sistēma.

Pēc 1939.gadā parakstītā Molotova un Rībentropa protokola Latvija zaudēja savu valstisko neatkarību. Ar padomju varas nodibināšanos Latvijā 1940.gada jūnijā sākās radikāli pārkārtojumi visās ekonomikas un kultūras dzīves jomās, tai skaitā arī tautas izglītībā. Nesaudzīgai kritikai tika pakļauts viss, kas pastāvējis Latvijā līdz 1940.gada 17.jūnijam. Ar padomju varas iestādēm raksturīgo voluntārismu, steigu un nekonsekvenci tika veikta tā saucamā padomju skolas celtniecība, kas nopietni skāra skolu darbību. Kā norāda vēstures pētnieks A. Staris (Staris 2000) un pedagoģijas vēsturniece I. Ķestere” (Ķestere 2003), raksturīgas padomju skolas izglītības sistēmas un skolas iezīmes bija izglītības unificēšana un nonivelēšana un centralizācija, vienotas skolas princips, brīvi pieejama un obligāta bezmaksas izglītība, skolas saikne ar ražošanu, kas paredzēja mācības saistīt ar arodizglītību un pietuvināt reālajai dzīvei, izmantojot politehnisko un industriālo izglītību, skolas pedagoģiskā procesa ideoloģizācija un politizācija, izglītības intelektuālā izolācija, disciplīna un kārtība, jauna cilvēka audzināšana, paredzot audzināt lojālu padomju pilsoni, kas strādā sistēmas labā, kolektīvisms, skolēna individualitātes neievērošana, vienveidīgas mācību metodes un formas un interešu izglītība.

Nosauktās iezīmes būtiski ietekmēja mācību priekšmetu darbu, kas padomju skolā tika ideologizēts, virzīts uz šķiru cīņu, komunistiskās partijas vadošo lomu, cīņu starp imperiālismu un komunismu. Pastāvēja mācību satura un līdzekļu cenzēšana, meli, nesamierināmība ar citu ideoloģiju (Ķestere 2003:99). Bez sociāliem, politiskiem, ekonomiskiem pārkārtojumiem dzīvē padomju skolu vadība veltīja daudz pūļu, lai neatkarības gados izveidojušās tradīcijas izskaustu un to vietā radītu jaunas-padomju tradīcijas. Skola un mācību priekšmetu saturs bija ērts padomju politikas atbalstam, īpaši literatūra un tās mācīšana bija iedarbīgs līdzeklis uz skolēnu apziņu, kas tika pakļauta politiski ideoloģiskām doktrīnām. Tādējādi darba skolas un jaunās audzināšanas idejās, kultūrpedagoģijas un mākslas pedagoģijas atziņās balstītā, latviešu kultūrai un mentalitātei raksturīgā pieeja literatūras mācīšanā, kas bija izveidojusies Latvijas brīvvalsts skolā un kurai raksturīga latviešu tikumisko, ētisko, estētisko vērtību aktualizācija, ienesot dzīvinošu spēku un jaunrades garu tautas izglītībā un audzināšanā (Anspaks 2003), tika mainīta.

Latvijas Valsts arhīvā pieejamie rīkojumi, apkārtraksti (LVA,700.f.,1.apr.,21.lp.) par dažādiem izglītības jautājumiem 20.gadsimta 40.gados radikāli atšķiras no Latvijas Republikas izglītības jautājumu virzības: pārkārtoja visu skolu sistēmu, skolu atdalīja no baznīcas, nostiprināja skolu materiālo bāzi, izstrādāja jaunus mācību plānus, programmas un mācību grāmatas. Par galveno pamatskolu tipu kļuva septiņgadīgā skola, vidusskola bija piecgadīga (LVA,700.f., 8.-14.lp.).

Lai realizētu Maskavā noteiktās „ģenerāllīnijas” īstenošanu izglītības un skolu politikā, viens no pirmajiem uzdevumiem bija pēc iespējas plašākas masas izglītot un audzināt komunistiskajā garā, kā arī pievērst uzmanību padomju morāles principiem. Šai nolūkā Latvijas PSR Izglītības Tautas Komisariāts izdeva pavēles, norādījumus un apkārtrakstus par ideoloģisko darbu (LVA,700.f.,1.apr.). Viens no pirmajiem uzdevumiem bija apgādāt tautas masas ar nepieciešamo literatūru. Sākās skolu bibliotēku „tīrīšana”, t.i., lai tautu audzinātu komunistiskā garā, no literatūras svītvoja un no bibliotēkām izņēma to rakstnieku grāmatas, kuru personība un daiļrade bija „nacionālistiska” un neatbilda šķiriskuma un partejiskuma principiem (E. Virza, Z. Mauriņa, A. Grīns, A. Eglītis, V. Eglītis, Z. Lazda, V. Strēlerte, M. Zīverts u.c.), kā arī bibliotēkas apgādāja ar marksisma-ļeņinisma literatūru - iegādāja visus latviešu valodā izdotos un tirgū pieejamos marksisma-ļeņinisma klasiķu darbus, arī krievu izdevumus (Marksa, Engelsa, Ļeņina, Staļina Kopotie raksti, rakstu izlases vai atsevišķi darbi, Staļina grāmata „Ļeņinisma jautājumi”, partijas un valsts vadoņu biogrāfijas, tāpat arī citas grāmatas un brošūras par politiski-sabiedriskiem jautājumiem, kas iznākušas

LK/b/p un VAPP (Valsts apgādniecība un poligrāfisko uzņēmumu pārvalde) apgādniecībā) (LVA,700.f., 1.apr.,393.l.).

Jaunā valdība lielu uzmanību pievērša tautas izglītības jautājumiem. Skolai bija jāklūst par šķiru iznīcināšanas un komunistiskās sabiedrības uzcelšanas ieroci (LVA,700.f.,1.apr.,8.-14.lp.). Dažāda veida kampaņas, pārspīlējumi, komunistiskais internacionālisms un kolektīvisms, sociālistiskā sacensība, pionieru un komjauniešu aktivitātes – tika virzītas, lai audzinātu totalitārajai varai paklausīgus un padevīgus pilsoņus. Latvijas Valsts arhīva dokumentos saglabāties skolu pārvaldes priekšnieka rīkojums (turpat,10.lp.) 1941.g. 14. janvārī sakarā ar lielā darbaļaužu cīnītāja V.I. Ļeņina 17. Nāves dienu un 1905.g. 9.janvāra piemiņas dienu: 21.janvārī beidzamajā mācību stundā noturams svinīgs V. I. Ļeņina piemiņas akts, kurā nolasāms referāts: „17 gadus bez ĻEŅINA pa Ļeņina ceļu b. Staļina vadībā”, akts kuplināms dziesmām, deklamācijām, orķestra priekšnesumiem utt. Par „pareizās” ideoloģijas audzināšanu vajadzīgajā virzienā liecina fakts, ka skolotājiem un referentiem pat tiek piedāvāti izstrādāti materiāli - Vladimira Iljiča bērnība, stāsti par Ļeņinu, žurnāls „Propaganda un aģitācija”, žurnāls „Sputņik aģitatora” (LVA,700.f.,1.apr.,412.l.,10.lp.)-, kas audzina īstenu padomju pilsoni.

Ar referātu svinīgajā aktā, ar Sarkanarmijas pārstāvju tikšanos skolā, attiecīgām dziesmām, deklamācijām, izrādēm, mūzikas un fizkultūras priekšnesumiem pēc stundām atsevišķi jaunākajām un vecākajām klasēm masveidīgi tika svinēta Sarkanās Armijas-Lielās Oktobra revolūcijas un sociālistiskās tēvijas sarga-gadadiena. Akts sarīkojams, atļaujot sarīkojumu pabeigt ar dejām un rotaļām (skolu pārvaldes priekšnieka Grašmana rīkojums Tautas izglītības nodaļu (TIN) vadītājiem, visiem arodu skolu direktoriem Rīgā 1941.g.30.janvārī) (turpat,46.lp.). Tāpat kampaņveidīgi tika svinētas revolucionāro rakstnieku piemiņas un atceres dienas, rakstnieku jubilejas, kuru organizēšanā aktīvi piedalījās literatūras skolotāji (1940.g.4.februāra Skolu pārvaldes priekšnieka Grašmana norādījums: „sakarā ar mūsu apdāvinātā rakstnieka-boļševika Sudrabu Edžus (daudzu skaistu darbu-„Dullais Dauka”, „Kraukšķīši”-autora) nāvi Maskavā sarīkot piemiņas aktu”) (turpat,53.lp.).

LVA dokumenti liecina, ka „pareizās” rakstnieku ideoloģijas mācīšanas virzienā dažādiem pasākumiem tika rūpīgi izstrādāti scenāriji „no augšas”, kurus literatūras skolotājam atlika vien realizēt dzīvē (skolu valdes priekšnieka norādījumi 1941.g.27.martā TIN vadītājiem par rakstnieku jubileju svinēšanu (700.f.,1.apr.,393.l.,85.lp.): sakarā ar latviešu jaunatnes rakstnieka E.Birznieka-Upīša

70.jubileju skolu pārvalde ieteic skolām 5.,6. aprīlī organizēt rakstnieka jubilejas vakarus - svinīgus aktus ar šādu programmu:

1. Direktora vai mācību daļas pārziņa uzruna. Referāts- E.Birznieks-Upīts - jaunatnes audzinātājs. Rereferātā jānovērtē E. Birznieka-Upīša - jaunatnes rakstnieka nopelni, jo viņa literāro darbu vairums veltīts strādājošai jaunatnei.
2. Vēlams, lai skolēni nolasītu darbu fragmentus, piemēram, „Zem ābeles”, epizodes no „Pastariņš skolā”, „Pēterelis” u.c.
3. Svinīgā akta telpas vēlams dekorēt, novietojot tur rakstnieka ģimetni.
4. Vēlams iekārtot klasēs rakstnieka stūrīšus, kur jāizliek rakstnieka grāmatas, foto uzņēmumi u.c.
5. Izdot sienas avīžu numurus, kas veltīti E. Birzniekam-Upītim.

Šāda veida pasākumi skolās saglabājās visos padomju režīma gados.

Skolotāja darbs tika koordinēts, vadīts un stingri uzraudzīts, kā arī doti ļoti konkrēti norādījumi. Mācību un audzināšanas darbu republikas līmenī vadīja Izglītības tautas komisariāts, katrā rajonā-TIN, kas koordinēja metodisko darbu. Skolu inspektoriem uzticēts svarīgs un atbildīgs uzdevums-rūpēties, lai skola un skolotāji sekmīgi veiktu Padomju valsts pilsoņu audzināšanu un mācīšanu, tāpēc rīkoja bezmaksas kursus.

1941.gada februāra Izglītības tautas Komisāra noteikumos par skolotāju darba apvienībām (LVA,700.f.,1.apr.II,397.l.,68.lp.) metodiskā darba saturā un organizācijā kā viens no satura aspektiem dominē priekšlasījumi par partijas un valdības politikas jautājumiem un starptautisko stāvokli, priekšlasījumi un referāti pedagoģijas teorijas un vēstures jautājumos, programmu un mācību grāmatu iztīrāšana, labāko stundu plānu apspriešana, atklāto stundu organizēšana un analīze, iepazīšanās ar izcilo skolotāju darba pieredzi un kā šo pieredzi izplatīt skolotājos. Speciālo jautājumu iztīrāšanai tiek veidotas priekšmetu komisijas. Darba apvienības pulcējas 1-2 reizes mēnesī. Darba apvienības vadītājus ieceļ Tautas izglītības nodaļas vadītājs no labāko skolotāju vidus, turklāt TIN uzdevums ir apgādāt viņus ar metodisko materiālu, pedagoģisko literatūru un laikrakstiem (turpat,69.lp.).

Viens no jaunās padomju valdības uzdevumiem bija vienotas skolas ieviešana visiem bērniem (obligāta izglītība visiem bērniem viņu dzimtajā valodā), izglītības pieejamība visām tautas masām, kā arī analfabētisma likvidēšana. Lai likvidētu analfabētismu, katrā Tautas izglītības nodaļā izraudzīts izglītības/politizglītības inspektors, kurš pārbaudīja, lai tiktu organizēti sarkanie stūrīši, lasāmmājas, semināri klubos un bibliotēkās, kur pārrunāti kārtējie sabiedriski- politiskie, izglītības jautājumi un paaugstināta darbinieku kvalifikācija (turpat,54.lp.). TIN jeb Skolu pārvaldēs tika

koordinēts metodiskais darbs, piemēram, par to liecina Izglītības Tautas Komisāra pavēle Skolu pārvaldei: tiek uzdots sasaukt 1941.g. 6. un 7. janvārī vidusskolas skolotāju konferenci Rīgā, Liepājā, Daugavpilī. Konferences 2.dienā jāiekārto darbs sekcijās. Priekšmetu skolotāji jāiepazīstina ar atsevišķu tematu saturu un metodisko izveidojumu. Sekciju vadīšanai jāizrauga labākie attiecīgā priekšmeta skolotāji un jādod viņiem norādījumi par darba plāna izstrādāšanu (turpat,53.lp.).

Lai izplatītu padomju kultūru, izglītības saturs tika pakļauts komunistiskās propagandas mērķiem. Tāpēc steidzamības kārtā skolas vajadzēja apgādāt ar „jaunajai (padomju) skolai” atbilstīgiem mācību līdzekļiem. Pie VAPP`a tika noorganizēta Pedagoģisko rakstu apgādniecība, kas apgādāja skolas ar mācību grāmatām, palīgliteratūru (pedagoģijas, metodikas rokasgrāmatas skolotājiem, saskaņā ar programmas norādījumiem skolas literatūra skolēniem, vispārīgas pedagoģiskas rokasgrāmatas vecākiem, pašmācībai un neklātienes mācībai) visu skolu tipus visos priekšmetos. Šajā nolūkā tika izveidota mācību grāmatu plāna komisija, kas darbojās ITK Skolu pārvaldes vadībā. Vadošais orgāns bija komisija no 4 personām ar kooptācijas (papildu pieaicināšanas) tiesībām, tās uzdevumi bija šādi: veidot izdodamo grāmatu sarakstu, izšķirt izdodamo grāmatu steidzamību, organizēt un vadīt manuskriptu sagatavošanas darbu, izvēloties autorus un tulkotājus, noorganizēt recenzentu kadrus, nodibinot speciālas komisijas manuskriptu apspriešanai un apstiprināt manuskriptus.

Bez tām mācību grāmatām, ko izmantoja skolā (vidusskolām E. Andersones hrestomātija 5.-11.kl.), tika veidots papildus izdodamo grāmatu saraksts, ko var izmantot skolēni: V. Plūdons „Baladas un baladeskas”, K. Barons „Latviešu dainu izlase”, J. Bedjē „Stāsts par Tristānu un Izoldi”, P. Dreimanis „Krišjāņa Valdemāra gars un spars”, Kvinta Horācija Flakka dzejas I, M. Kaudzīte „Vecpiebalga”, K. Straubergs „Grieķu lirika”, Zvejnieku un jūrnieku tautas dziesmas, F. Šillers „Marija Stjuarte”, V. Šekspīra darbi I K. Egles sakārtojumā, A. Zālītis „Tev mūžam dzīvot, Latvija”(turpat,148.lp.). Grāmatu sarakstā bija arī domrakstu metodika, metodiski norādījumi hrestomātijā, cittautu literatūras vēsture, literatūras teorija (turpat,135.lp.). LVA dokumenti apliecina, ka Rīgas skolotāju kopa izdevusi „Skolas literatūru” Nr. 1-10, kā arī to, ka tika organizēts skolotāju autoru kolektīvs, kas steidzamības kārtā veidotu jaunajiem apstākļiem atbilstīgu latviešu valodas hrestomātiju. Lai darbs ritētu raiti, hrestomātijas tapšanā iesaistītie skolotāji (Ozoliņš, Znotiņa, Sleine, Bičolis, Būce, Kuplis, M. Alksnis) tika atbrīvoti no visiem sabiedriskiem darbiem skolā un ārpus tās (turpat,105.-111.lp.).

Padomju valdība vienmēr lielu uzmanību veltījusi jaunās paaudzes izglītošanai un audzināšanai, kur liela nozīme padomju patriotismam un pozitīvā, visu varošā varoņa piemēram. Tāpēc bez minētās klasiskās literatūras skolās tika ieviesti šādi VAPP jaunatnes rakstu apgādniecības izdevumi (1940.g.29.novembra norādījums skolu priekšniekiem un latviešu valodas skolotājiem Nr. 1001, LVA,700.f.,1.apr.,21.l.,61.lp.): Sudrabu Edžus „Kaušķītis”, „Čauksts”, Levs Kasilis „Pulkstens tornī”, A. Kononovs „Stāsti par Ļeņinu”, A. Lapidjevskis „Čeļuškinieši”, A. I. Uļjanovs „Iļjiča bērnības un skolas gadi” (ar norādījumu-ieteicams iegādāties katram skolēnam), „Kā mēs dzīvojam”- padomju bērnu vēstules. Pēc LVA materiāliem secināms, ka padomju izglītībā priekšroka ir padomju rakstnieku darbiem un tajos attēlotajam varonim-censonim, obligāta mācību satura sastāvdaļa ir darbi par Ļeņinu kā pozitīvo piemēru, viņa bērnību un skolas gadiem. Ikviens skolēns, kurš mācījies padomju periodā, atcerēsies tādus obligātus pasākumus un atceres dienas skolā kā V. I. Ļeņina dzimšanas dienu un Ļeņina stundas, vienā no skolas gaitenīem iekārtotus standus ar attēliem un informāciju par Ļeņina dzīvi, jo jaunieši tika audzināti par Ļeņina mazbērniem.

Svarīgs padomju skolas uzdevums bija skolu apgādāšana ar mācību programmām, grāmatām, iekārtām. Skolu pārvaldes priekšniekam b. Grasmanim uzdots pabeigt latviešu valodas un literatūras programmu pārstrādāšanu (LVA,700.f.,1.apr.,465.l.) līdz 1941.g. 10. maijam. Apstiprināt VAPP izstrādāto mācību grāmatu izdošanas plānu (P. Valeskalns, Latvijas PSR izglītības tautas komisārs, pavēle Nr. 111/49, 159.lp.). Aplūkojot 1940./41.gada latviešu valodas mācību programmu (700.f.,1.apr.,466.l.,9.lp.), secinām, ka pamatā literāro darbu atlasē literatūras programmā tiek turpināts iepriekšējos gados izstrādātais princips, un tajā norādīto lasāmo darbu sarakstā pamatā dominē tādu latviešu rakstnieku kā Doku Ata, A. Upīša, Valda, L. Paegles, E. Birznieka-Upīša, Plūdoņa, J. Jaunsudrabiņa, K. Skalbes, P. Rozīša, V.Lāča, A. Austriņa, R. Blaumaņa, J. Poruka, A. Pumpura u.c. darbi, kā arī pasaules literatūras klasikas darbi (Igo, Andersens, Šekspīrs, Moljērs, Šillers, Puškins, Bairons, Balzaks, Zolā u.c.). Krievu rakstnieku darbu salīdzinoši ar literatūras programmām pēckara gados vēl ir maz, programmā iekļauti padomju prasībām atbilstīgi šādi darbi: Amiči „Sirds”, Ļ. Tolstoja „Septiņas zvaigznes”, Garšina „Signāls” un „Varde-ceļotāja”, Čehova „Janka”, Gorkija „Pirmais maijs”, Mamina-Sibirjaka „Dzīve pie saltās upes”, „Labie ļaudis”, „Meitene ar sērkoksiņiem”, Krilova nozīmīgākās fabulas.

Lai palīdzētu skolotājiem, audzinātājiem, skolu darba vadošajiem darbiniekiem un iestādēm kā metodiskā, tā teorētiskā pedagoģisko jautājumu atrisināšanā apgūt

marksisma-ļeņinisma pamatprincipus un papildināt savu teorētisko, vispārīgo un pedagoģisko izglītību sekmīgai komunistiskās audzināšanas veikšanai, ar 1940.g.1.martu ITK vadībā VAPP Laikrakstu un žurnālu apgādniecība sāka izdot politiski-sabiedriski-pedagoģisku žurnālu „Padomju Skola”, kur „skolotāji ir aicināti piegriezt nopietnu vērību žurnālam, piedaloties tā veidošanā-iesūtot manuskriptus par aktuāliem politiski-sabiedriski-pedagoģiskiem jautājumiem, materiālus par skolas dzīvi un darbu” (LVA,700.f.,1.apr.,412.l.,144.lp.).

Izglītības darbinieku uzdevums bija izmantot tās iespējas, ko deva padomju vara, organizēt darbu tā, lai visi darbaļaužu bērni varētu apgūt vismaz septiņgadīgo izglītību, paplašināt vidusskolu tīklu, sagatavot kadrus ar augstāko izglītību, izstrādāt jaunas mācību grāmatas un plānus.

PSRS izglītības sistēmas pārkārtojumi atspoguļojās visās izglītības jomās un līmeņos: skolotāju izglītībā, mācību un audzināšanas darbā, īpaši mācību priekšmetu didaktikā: mācību satura atlasē, mācību programmās, līdzekļos, palīglīdzekļos, to izvēlē un izstrādē, mācību mērķos, mācību metodēs un formās, kā arī skolotāja un skolēnu darbībā stundā. Pēc 1940.gada 2. un 3.septembrī okupācijas varas sarīkotā skolotāju kongresa izglītības vadībā un skolu politikā tika realizēta pilnīga novēršanās no nacionālās skolas idejas (Anspaks 2003:367). Skolās ieviesa mācību programmas un grāmatas, ko tulkoja no krievu valodas. Atļaujas izglītības jautājumu risināšanā deva Maskava. Tādējādi sākās norobežošanās no Latvijas pedagoģiskajām vērtībām un audzināšanas ideāla. Nacionālās vērtības tika sagrautas, un sākās izglītības sovjetizācija.

Pedagoģijas vēstures pētniece I. Ķestere (Ķestere 2003:99) norāda, ka padomju periodā skola tika izmantota kā līdzeklis padomju politikas atbalstam un skolēnu apziņa pakļauta politiski ideoloģiskām doktrīnām. Padomju skolā literatūrai tika ierādīta liela un nozīmīga vieta, jo tā palīdzēja sasniegt padomju skolas uzdevumu-audzināt vispusīgi izglītotus, augsti kulturālus cilvēkus, kas dzīvē un darbā pašreizējai kalpotu Padomju Dzimtenei (Gaile 1969). Padomju ideoloģijas šķiriskuma un partejiskuma principi administratīvi tika uzspiesti arī literatūrai un tās mācīšanai skolā. Skolā nebija iespējams izvairīties no literatūrzinātnē dominējošās vulgārsocioloģiskās pieejas, saskaņā ar kuru dominēja satura „pareizums”, vienpusīgs, sašaurināts literatūras traktējums, ignorējot daiļdarba mākslinieciskumu un deformējot literārā darba būtību. Metodiķe Ē. Zimule atzīst, ka minētie faktori radīja vairāku gadu desmitu pārrāvumu īstā literatūras mācīšanā, jo netika realizēta literatūras kā mākslas veida, kā nacionālu un lielu cilvēcisku vērtību nesējas apguve (Zimule 1987). Latviešu literatūra bija viens no priekšmetiem, kuru mācīšana sagādāja grūtības gan skolotājiem, gan citiem izglītības

darbiniekiem. Skolu inspektori nereti ziņoja, ka skolotāji labprāt māca gramatikas vielu, bet literatūru bieži vien atstāj novārtā, palaikam aprobežojoties ar literārā darba satura atstāstījumu, tikai retos gadījumos vērtējot to no šķiriskā viedokļa. Tāds stāvoklis izskaidrojams ar literatūras skolotāju nesagatavotību padomju darbam, jo nevarēja prasīt, lai skolotāji, kuri bija skolojušies Latvijas brīvvalsts laikā, bez speciālas sagatavošanās spētu no marksistiski ļeņinskām pozīcijām iztirzāt daiļdarbus (Gaile 1983).

20.gadsimta 40.gados liela uzmanība pievērsta metodiskajam aspektam un metožu izvēlei, skolēnu patstāvīgajam darbam, kā arī literārā darba analīzei, uzsverot literatūras lomu ideoloģiskajā audzināšanā. Literatūras stundās pamatā tika izmantota lekciju metode, jo skolotāji vēl nebija sagatavoti jaunajiem padomju apstākļiem un jauno uzdevumu izpildei trūka atbilstīgu mācību grāmatu un programmu. Taču, izmantojot tikai lekciju metodi, literatūras mācīšanas un audzināšanas darbā radās nopietni trūkumi: literatūras vēstures grāmatu trūkuma dēļ skolēni spiesti skolotāja lekcijas pierakstīt. Tas aizņēma daudz laika, sevišķi jaunākajās klasēs, kur skolotāja lekcija-stāsts bieži pārvērtās par diktātu. Patērējot lielāko stundas daļu šādiem „diktātiem”, radās grūtības vielas izņemšanā un līdz ar to sašaurinājās analīze. Literatūras stundās skolēni maz varēja nodarboties ar konkrētiem paraugiem, maz iedziļināties literatūras tēlu un ideju pasaulē, tāpēc netika izmantota arī literatūras loma ideoloģiskajā audzināšanā. Patstāvīga darba prasmes šādās stundās attīstījās maz. Tāpēc metodiķe E. Andersone pārskatā par literatūras mācīšanu (LVA, 700.f., 5.apr., 43.l., 75.lp.) literatūras stundās iesaka lietderīgi izmantot pārrunas, jo, pārrunu veidā analizējot literāro darbu, skolēni vairāk iedziļinās vielā, mācās paši spriest un vērtēt, patstāvīgi izprast literāro darbu un tajā orientēties.

Būtiska problēma bija lasāmo literāro darbu trūkums, tie nebija izdoti un nekur dabūjami, tāpēc veidojās konspektīvas, vispārīgas skolēnu zināšanas, skolēni neiedziļinājās problēmās, jo nebija izlasījuši programmā paredzētos daiļdarbus. Tādējādi literatūras didaktikā tika izvirzīta kategoriska prasība - novērst tādu stāvokli, ka klasē analizē literāru darbu, bet skolēni nav to izlasījuši (turpat,42-43.lp.).

Jaunās padomju skolas prasības atspoguļojās ne tikai mācību satura atlasē, mācību programmās un mācību grāmatās, bet arī skolēnu pārbaudījumu tematos. LVA dokumentos atrodama informācija par nepilno vidusskolu un vidusskolu pārbaudījumu tematiem 1941.g. 23.maijā ir spilgts apliecinājums tam, kā padomju apstākļos šķiriskuma un partejiskuma principi uzspiesti arī literatūrai un tās mācīšanai skolā. Piemēram, Latvijas PSR pieaugušo skolu 7.klašu latviešu valodas pārbaudījuma rakstu



darba temati, saistīti ar jaunās dzīves celtniecību, līdzinās saukļiem, lozungiem: „Mēs jaunu pasauli sev celsim”, „Pirmais maijs Padomju Savienībā”, „Sienas avīzes nozīme”, „Šķiru pretišķība tautas dziesmās”, „Sociālistiskās sacensības nozīme”, „Darba nozīme latviešu tautas dziesmās”, „Pirmais pavasaris Padomju Latvijas laukos”, „Vergu laiku izskaņa tautas dziesmās”, „Izglītības nozīme sociālistiskā valstī”, „Saimnieka un kalpa tēls tautas dziesmās” „1940.gada 17.jūnija nozīme Latvijas darba tautas dzīvē” u.c. (LVA,700.f.,1.apr.,477.l.,7.,15.,154.lp.).

Savukārt 9.klases latviešu valodas valsts pārbaudījuma rakstu darba temati 1941.g. 27.maijā bija šādi: „Sociālistiskā celtniecība Padomju Latvijā”, „Sociālisma idejas Leona Paegles darbos”, „M.Gorkija bērnības dienu tēlojums autobiogrāfijā” (turpat,24.lp.), 1941.g. 30.maijā - „Mēs jaunu pasauli sev celsim, /Kur valdīs taisnība un darbs”, „Oskars-zvejnieku dzīves reformators V. Lāča „Zvejnieka dēlā””, „1905.gada revolūcijas ieskaņas M. Gorkija „Vētras putnā””(turpat,28.lp.). 11.klases latviešu valodas valsts pārbaudījuma rakstu darba temati 1941.g. 20.maijā bija šādi: „Ja mums rītu draud karš, esam šodien jau gatavi iet”, „Kapitālistiskās iekārtas dzīves ainas M. Gorkija autobiogrāfijā”), „Sociālistiskā sacensība un tās nozīme mūsu celtniecībā”, „Revolucionārās cīņas motīvi Raiņa lirikā” „Darba nozīme Padomju Savienībā”, „Cilvēks un sabiedrība Raiņa mākslā”, „Varen plaša mana zeme dzimtā”, „Revolucionārais romantisms M. Gorkija jaunības gadu darbos”, „1905.gada notikumi A.Upīša darbos”, „Brīvības ideja Raiņa drāmā „Uguns un nakts”” u.tml.(turpat,7.,15.,67.,69.,70.,76.lp.). Arī šie fakti apliecina, cik ērts ierocis padomju varas rokās „pareizās” ideoloģijas audzināšanā bija literatūras mācīšana skolā.

Liekot skolēniem izteikt secinājumus par padomju dzīves priekšrocībām un izjust lepnumu un prieku par Padomju Dzimteni, pretstatījumā vēl labāk izprast padomju iekārtas priekšrocības un dziļāk izjust savas dzīves gaišumu, izskaust pagātnes pretrunas, audzināt īstus padomju cilvēkus, kas sagatavoti darbam un cīņai Dzimtenes labā, tādējādi skolēnos tika attīstīta proletāriskā internacionālisma un sociālistiskā patriotisma izpratne, ieaudzināti Komunistiskās partijas tikumiskie principi - bezgalīga uzticība komunisma idejām, mīlestība pret sociālistisko Dzimteni un sociālisma zemēm (LVA,1130.f.,1.apr.,2.l.,26.-29.lp.).

Viens no padomju skolas pārkārtojumiem bija pakāpeniska pāreja uz priekšmetu mācīšanas sistēmu, un, sākot ar 1941./42. mācību gadu, tika paredzēts, ka 4 pamatskolas klasēs mācīs viens skolotājs, bet 5.,6.,7.klasē būs priekšmetu sistēma-tāpēc katram skolotājam jāpraktizējas savā priekšmetā. Tika vienādots un noteikts latviešu valodas un literatūras stundu skaits pamatskolām, nepilnām vidusskolām, vidusskolām. Tāpēc radās

nepieciešamība sagatavot latviešu valodas un literatūras skolotājus šādai sistēmai. Lai skolotājus iepazīstinātu ar padomju pedagoģijas un mācīšanas metodikas pamatiem, organizēja kursus un seminārus (Skolotāju pārkvalificēšanas kursu programma, LVA,700.f.,1.apr.,463.l.,23.lp.). Nodibināja pirmo augstāko pedagoģisko mācību iestādi- LPSR Valsts pedagoģisko valodu un literatūras institūtu Rīgā. Lai skolotājus sagatavotu jaunajiem darba apstākļiem un ideoloģijai, īpaši akcentēja skolotāju tālākizglītību un kvalifikācijas celšanu. Vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotāju kvalifikācijas celšanasursos galvenokārt pievērsās šādām tēmām: komunistiskās audzināšanas pamatiem, didaktikas pamatiem padomju skolā, mācību stundai kā galvenajai darba organizācijas formai mācību un audzināšanas procesā (svarīga pareiza darba organizācija stundā, lai panāktu visu apmācāmo augstu sekmību, dažādu pasniegšanas metožu izmantošana stundā), skolēnu zināšanu uzskaiti un vērtēšanai (kārtēja, sistemātiska, individuāla), nesekmības cēloņiem, cīņai ar otrgadniekiem, sociālistiskajai sacensībai cīņā par sekmības paaugstināšanu, audzināšanas metodēm un saturam, komjauniešu, pionieru un skolēnu organizācijām, skolotāja darba plānošanai (kalendārā, ceturkšņa un gada plāna veidošana, darba plānošana atsevišķai tēmai, mācību stundas plāns, stundu plānu un konspektu paraugi, plānu izpildes pārbaude).

Lai arī skolotāju sagatavošanā ļoti spēcīgi dominēja ideoloģizācija, īpaši saturā, tomēr atzīstams fakts, ka arī padomju periodā tika izvirzīta prasība pēc profesionāli un metodiski labi sagatavotiem skolotājiem. Par šādu ievirzi liecina fakts, ka skolotājuursos īpaša uzmanība tiek pievērsta literatūras metodikas jautājumiem (latviešu valodas metodiķes E.Andersones norāde (LVA,700.f.,1.apr.,466.l.,2.lp.), ka kopā ar literatūras vielu mācāma arī literatūras metodika). Lai skolotāji iegūtu pietiekami plašas zināšanas gan mācību priekšmetā, gan metodikā, par lektoriem skolotāju vasarasursos tika aicināti vai nu konkrētajā zinātnes nozarē atzītas autoritātes (latviešu valodu ar metodiku (80 stundas) lasīja tāds pazīstams pedagogs kā E. Aistars, latvju literatūrā (100 st.) - doc. J Jansons (Rīgā), latvju valodas metodikā - asist. V. Meņģele, doc. K. Kārklīņš, latvju valodā ar gramatiku - prof. J. Endzelīns, lekt. V. Rūķe, asist. D. Zemzare), vai arī pieredzējuši pedagogi ar lielu darba stāžu (Liepājā - lekt. Emma Valtere (darba stāžs 13 g.), lekt. Helena Celma (darba stāžs 19 g.), (turpat,60.-65.lp.). Kursos bija jāgatavo tādi skolotāji, kas labi strādā.

Tāpat kā iepriekšējos literatūras didaktikas vēstures posmos, arī padomju periodā tika attīstīta ideja par literatūras mācību priekšmeta īpašo lomu mācību saturā un literatūras kā vārda mākslas specifiku. Jau 1941.g.jūnijā vidusskolas latviešu valodas

(500 personām-15 dienas) un literatūras kursi (100 personām-25 dienas) tiek dalīti atsevišķā sadaļā, norādot, ka galvenā vērtība veltāma literatūras mācīšanai, kur nepieciešama citāda nostāja. Kaut arī kursu programmā paredzēts apgūt marksisma-ļeņinisma galvenos jautājumus (20 st.), padomju pedagoģijas svarīgākās problēmas (12 st.), turklāt šiem jautājumiem atvēlēts liels stundu skaits, tomēr, kā liecina LVA dokumenti (LVA,700.f.,1.apr.,463.l.,33.lp.), nozīmīga vieta ierādīta latviešu valodas un gramatikas jautājumiem (68 st.), latviešu literatūrai (100 st.)

Pēc skolotāju kursu programmas satura un plānojuma varam spriest, ka skolotājam labi jāpārzina latviešu literatūras attīstība un latviešu autoru darbi. Kaut arī kursu programmā (LVA,700.f.,1.apr.,466.l.,2.lp.) neiztiek bez padomju autoriem, tomēr secināms, ka galvenais akcents ir folklorai un latviešu klasiskās literatūras autoriem: folklorā (1 st.), tautas dziesmu un pasaku sakārtošanas principi, raksturīgākie motīvi un tēli (1 st.), latviešu literatūras sākuma laikmeta ideoloģija (līdz nacionālās atmodas laikmetam) -2 st., nacionālās atmodas laikmets (2 st.), Apsīšu Jēkabs, brāļi Kaudzītes (2 st.), pagājušā gadsimta 90.g. (laikmeta raksturojums) -2 st., E. Veidenbaums (1 st.), R. Blaumanis (3 st.), Rainis (5 st.), A. Upītis (4 st.), L.Paegle (1 st.), A. Arājs-Bērce (1 st.), E.Eferts-Klusais (1 st.), E. Birznieks-Upītis (2 st.), romantisms latviešu literatūrā (rašanās cēloņi un galvenās līnijas)-2 st., sociālistiskais reālisms (2 st.), M. Gorkijs (5 st.), N. Ostrovskis (2 st.), D. Furmanovs (2 st.), V. Majakovskis (3 st.), E. Voiniča (2 st.), A. Tolstojs (2 st.), A. Makarenko (3 st.), F. Gladkovs (2 st.), Džambuls un Staļskis (1 st.). Kopā 54 stundas. Tātad literatūras mācību saturs bija cieši saistīts ar mācību metodēm, un 20.-30.gados izvirzītā ideja par skolotāja profesionālo un metodisko sagatavošanu tiek pārmantota 40.gados.

Būtisks aspekts padomju izglītības darbā bija mācību priekšmeta metodikas apguve un labākās skolotāju pieredzes popularizēšana. Tā, piemēram, 1941.g februārī - jūnijā tika izstrādāti noteikumi par skolotāju metodiskajām apvienībām (LVA,700.f., 1.II.apr., 463.l.,84.lp.). Bez priekšlasījumiem par partijas un valdības politikas un starptautiskā stāvokļa jautājumiem bija arī priekšlasījumi un referāti par pedagoģijas teorijas un vēstures jautājumiem, programmu un mācību grāmatu iztirzāšana, līdzekļu apspriešana un izstrādāšana cīņai pret otrgadniecību, labāko stundu plānu apspriešana, skolotāju darba organizēšanas un metodikas jautājumi, audzināšanas darba uzlabošana, labāko direktoru, skolu pārziņu, skolotāju un inspektoru priekšlasījumu apspriešana par atsevišķiem pedagoģiskiem un metodikas jautājumiem, kā arī iepazīšanās ar izcilo skolotāju darba pieredzi un tās izplatīšanas iespējām.

Lai popularizētu veiksmīgāko pieredzi literatūras mācīšanā, tika veidoti aprīnķa pedagoģiskie kabineti, kuros atradās skolu lietošanai paredzēti mācību līdzekļu komplekti, ceļojoši kino, projekcijas aparāti ar bilžu un diapozitīvu krājumiem. Kabinetā tika veidotas pedagoģiskās izstādes, kur parādīti vērtīgākie materiāli mācību jautājumos, labāko skolotāju darba pieredzes materiāli - apraksti dažādos mācīšanas, metodiskā darba jautājumos, atsevišķu stundu atreferējumi, skolotāju dienasgrāmatas, iespiesti darbi, skolēnu darbu paraugi, mācību līdzekļi, interesanti pedagoģiskās pieredzes materiāli, sakārtoti īpašos komplektos izsūtīšanai pa darba apvienībām vai atsevišķām skolām(turpat,67.lp.).

Arī fašistiskās Vācijas okupācijas laikā Latvijā (1941 – 1944) bija vērojami centieni pielāgot izglītību savām vajadzībām un interesēm. Nacistu režīms Latvijai centās uzspiest savu ideoloģiju un kultūru un uzsvērt vācu kultūras nozīmi un pārkumu, vienlaikus noniecinot un mazinot latviešu kultūras sasniegumus. Atbilstīgi norādījumiem tika pārstrādātas mācību programmas latviešu valodā un literatūrā. Mācību procesā liela uzmanība tika pievērsta rasu teorijas apguvei un nacionālsociālisma ideju propagandai. Izglītības sistēmā propagandēja nacistisko ideoloģiju (Bleiere 2005). Kaut arī vācu idejiskās audzināšanas mērķis bija audzināt nevis savas tautas patriotus, bet „Jaunās Eiropas” locekļus, par laimi, latviešu tauta netika pārvācota, tā saglabāja savu kultūru un identitāti. Pēc fašistiskās Vācijas kapitulācijas Latvijā atkal nodibinājās padomju vara. Okupācijas laiks latviešiem bija smags pārbaudījumu laiks ikvienā dzīves jomā, un latviešu tauta pārdzīvoja daudzus traģiskus notikumus arī izglītībā, jo diemžēl nevarēja turpināt attīstīt un pilnveidot Latvijas brīvvalsts laikā iesāktās pedagoģiskās idejas.

Pēc padomju varas atjaunošanās (1944) tika turpināts intensīvs darbs vienotas padomju skolas sistēmas izveidē, kas bija iesākts 1940.gadā, veidojot padomju skolas pamatus un izglītības politiku, kas noteica tālākās izglītības vispārējās attīstības virzienu, sovjetizāciju pēckara gados. Radikāli pārkārtoja skolas darba saturu, izglītībā ieviesa padomju pedagoģijas atziņas. Skolotājiem diemžēl nebija pieejamas demokrātiskās pasaules pedagoģijas atziņas, par galvenajām autoritātēm tika uzskatīti padomju pedagogi (A. Makarenko, V. Suhomļinskis, vēlāk S. Amonašvilli, M. Skatkins, I. Lerneris u.c.) Tomēr, kā atzīst profesors Žukovs (Žukovs 1999:287.lpp.), „latviešu skolotāji, atmetot komunistiskās ideoloģijas šampus minēto autoru darbos, varēja un arī paņēma no tiem vairākas atziņas, ko prasmīgi izmantoja praksē”.

Padomju skolas uzdevums bija izaudzināt vispusīgi izglītotus cilvēkus, kas dzīvē un darbā kalpotu Padomju Dzimtenei. Šo mērķi sasniegt lielā mērā palīdzēja literatūra.

Padomju didaktikas pamatā bija marksisma-ļeņinisma mācība par personības vispusīgu attīstību un dialektiskā materiālisma izziņas teoriju. Apkopodama pedagoģiskā procesa praktisko pieredzi un pētījumu rezultātus, tā radīja didaktikas teoriju, kas balstījās likumībās par izglītības un mācību atkarību no sabiedriskajām attiecībām, kuru ietvaros īstenojās izglītības procesi (Skatkins 1984:23). Padomju didaktiķi aplūkoja mācību procesu kā viengabalainu sistēmu, kurā visi mācību procesa komponenti (mācīšana, mācīšanās, saturs, process) skatāmi vienoti (Daņilovs, Iljins). Tā kā Latvija bija Padomju Savienības sastāvā, arī latviešu literatūras didaktiku ietekmēja visi PSRS pedagoģiskie un didaktiskie procesi. Visās padomju brālīgajās republikās obligāti bija jāiepazīst un jārealizē padomju pieredze katra mācību priekšmeta metodikā, sākot ar PSKP kongresu lēmumu ievērošanu, beidzot ar Padomju Savienības skolu programmu iepazīšanu un tulkošanu latviešu valodā, kā arī saskaņošanu ar Latvijas PSR skolu vajadzībām.

Padomju literatūras didaktikas saturu, mācību pieejas, mācību metodes, rezultātu noteica dažādi PSKP kongresu lēmumi, kuros tika proponēts ideoloģiskais fons. Literatūras didaktiķe E. Zimule norāda, ka literatūras mācību satura attīstībā vienmēr ievēroti PSKP kongresos noteiktie atzinumi par literatūras un mākslas uzdevumiem padomju cilvēka audzināšanā, partijas CK plēnumu lēmumi ideoloģiskajos jautājumos, arī direktīvie norādījumi (piemēram, L. Brežņeva memuāru iekļaušana literatūras mācību saturā 80.gadu sākumā) un diskusijās izkristalizētās domas par literatūras mācīšanu skolā (Zimule 1987: 41). Tā kā padomju varai svarīgi bija pārvilināt savā pusē radošo inteliģenci, tika gatavoti ideoloģiskie kanoni kultūras darbinieku ciešākai sasaistei ar varu (piemēram, zīmīgs ir 1946.gada 14.augusta VK(b)P CK lēmums, kas kritizēja žurnālus *Zvezda* un *Ļeņingrad*). Būtiska loma bija Rakstnieku Savienības dažādiem plēnumiem un rīkojumiem, kuros savukārt bija norāde par tā vai cita rakstnieka daiļrades atbilstību komunistiskajai domāšanai.

Literatūras mācīšanas izveidi padomju periodā pētījis O. Ņesterovs monogrāfijā „Latviešu valodas un literatūras metodikas attīstība”(1983), tai vairākos rakstos pievērsusies M. Gaile, kura LVU docēja literatūras metodikas kursu, īss pārskats par literatūras mācīšanu šai periodā piedāvāts „Literatūras mācīšanas metodikā” (Lūse 1991:6-19). Pamatojoties uz raksturīgām literatūras didaktikas attīstības tendencēm pa desmitgadēm, literatūras metodiķe M. Gaile, izzinot literatūras mācīšanas metodikas attīstību (viņas pētījums aptver 1944-1977) Padomju Latvijā, izšķīrusi trīs galvenos posmus: I posms (1944-1954), II posms (1955-1964), III posms (1965-1977). M. Gailes pētījums noslēdzas, bet metodiķes minētie posmi promocijas darbā ir papildināti ar IV

(1978-1991) un V (1991-2010) posmu, kas iezīmē jaunas tendences literatūras didaktikas attīstībā.

#### **4.2. Latviešu literatūras didaktikas I posms (1944-1954)**

Promocijas darba apakšnodaļā tiks analizēts un vērtēts, kā teorētiskā un praktiskā literatūras didaktikas attīstība tika pakļauta oficiālās varas diktatūrai un cenzūrai, kādas pieejas, metodes dominēja daiļdarbu analīzē, kas noteica literatūras didaktikas virzību, kādas saturiskas, metodiskas pārmaiņas tika ieviestas literatūras didaktikā.

Laika posmā no 1944.gada līdz 1954.gadam mākslas, tai skaitā literatūras un līdz ar to arī literatūras mācīšanas metodikas, attīstība notika pastiprinātas ideoloģizācijas apstākļos, ko noteica padomju kultūrpolitikas postulāti (šos pamatpostulātus pārskatāmi definējis mediju speciālists Sergejs Kruks): māksla tēlaini atspoguļo realitāti, tā ir audzināšanas un mācību medijs, emocionāli mudina cilvēkus optimistiskam darbam, māksla atveido sociālistiskās iekārtas cēlumu un diženumu (Kruks 2008:16). Vēsturniece D. Bleiere norāda, ka „laiks no 1944.līdz 1953.gadam bija vissmagākais posms, kad latviešu kultūra nevis attīstījās, bet cīnījās par izdzīvošanu”, jo tikai neliela kultūras mantojuma daļa tika akceptēta kā režīmam pieņemama. Pastāvēja stingra, hierarhiska rangu tabula, piemēram, literatūrā pirmajā kategorijā bija iekļauts Rainis, otrajā - A. Upīts, V. Lācis, A. Sakse, J. Sudrabkalns, V. Lukss un A. Grigulis. Rietumu kultūras ietekmes tika noniecinātas, turpretī krievu kultūras labvēlīgais iespaids visādi izcelts (Bleiere 2005:354). 1941.gada 14.un 15.jūnijā Latvijas padomju rakstnieku I kongresā par noteicošo daiļrades metodi tika atzīts un pasludināts sociālistiskais reālisms un konstatēta rakstnieku kā „cilvēku dvēseļu inženieru” (J.Staļins) „degošās aktivitātes nepietiekamība” (Tabūns 2001:10). Saskaņā ar sociālistiskā reālisma metodi literatūrai bija jāattēlo sabiedrība tāda, kādu to komunistiskās varas aparāts vēlas redzēt. Tādējādi literatūra degradējās, kļūdama par propagandas nozari. Tas saskanēja ar Staļina domu, ka rakstnieki ir „dvēseļu inženieri” un literatūra - veids, kā ietekmēt masas (Balodis 1991:352).

Latviešu literatūras metodikas attīstību noteica tie paši principi, kādi bija izveidojušies citās padomju republikās, īpaši Krievijas Federatīvajā Republikā. Padomju didaktikas prasības atspoguļojās visos līmeņos: bija jānostiprina tās metodoloģiskais pamats, jāizstrādā tās saturs - mācību programmas un mācību grāmatas atbilstīgi padomju ideoloģijai. Literatūras mācīšanā noteica trīs pakāpes: I- IV klasē-izskaidrojošās lasīšanas kurss, V-VII –literatūras lasīšanas kurss, VIII- IX – literatūras

vēstures kurss. Literatūras didaktikas dalījums šādās pakāpēs saglabājās līdz pat 20.gadsimta 90.gadu beigām un 21.gadsimtam, kad pakāpeniski tika izstrādāti jaunie standarti un programmas literatūrā un tiem atbilstīgi jaunie mācību komplektizdevumi. Latviešu literatūru mācīja ciešā sakarā ar krievu literatūru, parādot abu tautu kultūras sakarus un krievu literatūras ietekmi latviešu literatūras izveidē.

Realizējot literatūras ideoloģizācijas politiku, tika izvirzīta prasība rakstnieka personību un daiļradi vērtēt atbilstīgi šķiriskuma un partejiskuma principiem. Tika izvirzīts padomju skolai raksturīgais princips „Māksla tautai”, kas paredzēja komunistiskās audzināšanas darbu literatūrā, literatūras daudzveidīgo sakaru atklāsmi ar attiecīgā laikmeta sabiedrības dzīvi. Daiļdarbi bija jāvērtē ne tikai no estētiskā, bet arī idejiskā, šķiriskā viedokļa. Ar literāro tēlu palīdzību skolēnus vajadzēja audzināt internacionālisma, padomju patriotisma un tautu draudzības garā (Gaile 1983:11). Pētot literatūras didaktikas attīstību padomju periodā, pilnībā jāpiekrīt zinātniecei D. Lūsei, kura norāda, ka literatūras didaktikā pēckara gados pamatā tika likts proletkultiskais princips, kurā daiļdarba mācīšana balstījās uz vulgārsocioloģisku pieņēmumu par mākslas darba kā laikmeta sociāli ekonomiskās situācijas ilustrētāju un šķiru cīņas atspoguļotāju (Lūse 1991:16). Tātad secināms, ka jau pirmajos totalitārā režīma gados literatūras darbu analizē tika postulēta pozitīvisma metode, saskaņā ar kuru literatūra tiek uzskatīta par esamības atspoguļojumu, reālās īstenības cēloni. Pozitīvisma literatūrzinātniskā metode (balstās E. Maha tēzē, ka pasauli veido vienādi elementi, kas savukārt pastāv elementu kompleksos) nosaka ciešu autora reālās dzīves un darba saistību, jo nevienam daiļdarbam nav iespējams izprast, nezinot laiku un apstākļus, kuros tas radies. Tas ir biogrāfisma princips. Ipolitēns Tēns, kurš būtiski ietekmējis pozitīvisma literatūrzinātni, izdalījis trīs galvenos aspektus, kurus iepazīstot varam gūt zināšanas par daiļdarbu: pārmantotais-iedzimtās īpašības, izcelšanās; pieņemtais-iemācītais, apgūtais; pārdzīvotais-dzīves pieredzē iegūtais.

Saskaņā ar pozitīvisma literatūrzinātnisko metodi daiļdarbs tiek pētīts kā sekas, kuru cēlonis ir autora dzīve. Pozitīvisma skatījumā literatūra ir objekts, kuram var tuvoties, analizējot tā rašanās apstākļus. Pozitīvisma metode neatzīst daiļdarba vērtēšanu, jo, ja tas notiek, tad šī vērtība ir tikai attiecīgās ideoloģijas nosacīta (Trumpe 1991). Saskaņā ar pozitīvisma teoriju (NFS1999:527) padomju periodā literatūrzinātnē valdīja materiālistiskais pasaules skatījums un determinisms, kas noteica, ka cilvēks ir matērijas daļa, viņš dzīvo saskaņā ar dabas likumiem un ir atkarīgs no tiem. Minētās iezīmes izpaudās visās trijās literatūrzinātnes galvenajās sastāvdaļās-literatūras kritikā, literatūras teorijā un literatūras vēsturē- un noteica arī literatūras didaktikas attīstību, jo

tā ir robežzinātne starp literatūrzinātni un vispārīgo didaktiku. Tādējādi daiļdarbi tika aplūkoti kā noteiktu apstākļu radīti, bet šāda pieeja nedeva iespēju tos pilnībā uztvert un analizēt atbilstīgi autora mākslinieciskajai iecerei. Piemēram, 1948.gadā izvērsās diskusija par literatūras mantojuma problēmām. Žurnālā „Padomju Latvijas Skola” ievietotais H. Grases raksts „Anna Brigadere” atklāja A. Brigaderes pretrunīgumu, jo „blakus patiesam dzīves atspoguļojumam, reālistiskam lauku ļaužu notēlojumam sastopam ideālistisku filozofiju, ciešanu nozīmes pārvērtēšanu rakstura veidošanā” (Grase 1948), tāpēc turpmākajos gados A. Brigaderes darbiem skolu programmās vairs netika ierādīti tik liela nozīme, piemēram, 1952./53.mācību gada programmā literatūras lasīšanas stundās vairs neiztirzāja nevienu rakstnieces darbu un vecākajās klasēs bija tikai pārskats par viņas daiļradi. Padomju ideoloģijai līdzīgas problēmas radīja arī J. Poruka, Apsīšu Jēkaba daiļrade. Literatūrā tika sludināta bezkonfliktu teorija (nav nekā sliktā, cīņa starp labu un vēl labāku), rakstnieku biogrāfijas tika kroplotas, sagrozītas, viss nepieņemamais un sistēmai neatbilstīgais no biogrāfijas izravēts un pielāgots (kā Prokrusta gultā) padomju ideoloģijai.

Pozitīvisma iezīmes ļoti uzskatāmi atspoguļojās literatūras mācību saturā, ko noteica rakstnieku ideoloģiskā atbilstība/neatbilstība padomju garam. Diemžēl rakstniekus, kuru personības biogrāfija un daiļdarbi neatbilda padomju domāšanai, pilnībā izskauda no literatūras programmām un mācību grāmatām līdz pat trešās Atmodas laikam 1991.gadā, piemēram, E. Virzas, A.Grīna, Z. Mauriņas darbus, kas tika uztverti kā Ulmaņa autoritatīvā režīma un ideālistiskā pasaules uzskata slavinātāji. Viņu vietā izvēlējās rakstniekus, kā V. Lāci un A.Upīti, A. Saksi, A. Griguli un J. Vanagu. Raiņa un J. Sudrabkalna daiļrade tika interpretēta saskaņā ar valdošās ideoloģijas dogmām. Galvenais kritērijs vielas atlasē bija tas, kā attiecīgais autors un viņa darbi pārstāv sava laika uzskatus, kā tie ietekmējuši tautas atbrīvošanos no ekspluatācijas. Pozitīvisma pieeja un biogrāfiskais princips literatūras didaktikā dominēja visu padomju periodu (1945-1991), un tā iezīmes literatūras mācībās saglabājušās arī mūsdienu mācību procesā. 20.gadsimta 70.gados, kad literatūras mācīšanā tika ieviesta problēmpieeja, vairāk aktualizējās humanitārvēsturiskā metode, jo priekšplānā izvirzījās pašatklāsmes, līdzradīšanas process, daiļdarba pētīšana tika uzlūkota kā cilvēka dvēseles stāvokļa studija (tā vairāk dominē metodiķa J. Rudzīša pedagoģiskajā darbībā). Mūsdienās literatūras mācībās humanitārvēsturiskā metode kļuvusi par noteicošo.

Pirmajā literatūras metodikas posmā tika izstrādātas mācību programmas un mācību grāmatas. Grūtāk bija ar mācību grāmatām, īpaši literatūras vēsturi, līdz pat 50.gadu vidum skolēni vecākajās klasēs strādāja bez tām. Mācību programmās bija



norādīts, kuri rakstnieki un darbi mācāmi, kas akcentējams viņu daiļradē, bet trūka zinātniskās un metodiskās literatūras atbilstīgi „jaunajai skolai”, tāpēc tika organizēti kursi, kuros lekcijas par padomju literatūru lasīja profesors K. Krauliņš, par literatūras materiālu un vielas metodisko izkārtojumu referēja Nopelniem bagātā skolotāja E. Andersone. Skolotāju izglītošanā aktīvi iesaistījās Latvijas Valsts universitātes un Latvijas Valsts pedagogiskais institūts, kur lekcijas par literatūru marksistiskā vērtējumā lasīja rakstnieks A. Upīts, A. Grigulis, J. Niedre. Tā kā literatūras vēstures grāmatas vēl bija sagatavošanā, žurnālā „Padomju Latvijas Skola” tika publicēti nozīmīgi raksti literatūras vēsturē: E. Andersones raksti par L. Paegles liriskas motīviem, par Raiņa revolucionāro dzeju (Andersone 1945., 1948), A. Egles - par A. Arāju-Bērci (Egle 1947), H. Grases - par A. Brigaderi (Grase 1947) u.c. 40.gadu beigās tika publicētas atsevišķas brošūras (piemēram, E. Andersones brošūra), kurās bija literatūras vēstures mācību grāmatas materiāls ( Andersone 1949., 1950).

Tā kā nebija stabila programmu un mācību grāmatu, nevarēja izstrādāt literatūras mācīšanas metodiku. Bez pasākumiem, ko veica Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts, žurnāla „Padomju Latvijas Skola” redakcija organizēja rakstus par metodiku (par literatūras mācības principiem, par literatūras mācīšanu vidusskolā, par dažādu klasikas rakstnieku daiļrades mācīšanu), iesaistot to izstrādē tādus autorus kā M. Sauli-Sleini, E. Andersoni, kas izvirzīja literatūras mācīšanas uzdevumus turpmākajiem desmit gadiem, un vēlāk šīs idejas kļuva par literatūras metodikas pamatu.

Par vienotas literatūras metodikas izstrādes nepieciešamību atbilstīgi padomju skolas prasībām liecina arī latviešu valodas metodiķes E. Andersones 1947.gada 4.jūnija pārskats par latviešu valodas un literatūras mācīšanas darbu skolās 1946./47.m.g. (LVA, 700.f., 5.apr., 38.-46.lp.), kas apliecina literatūras mācīšanā izvirzītās prasības padomju periodā un skolotāja darba stingru uzraudzību un vadību, lai literārais daiļdarbs tiktu pareizi uztverts un analizēts. Minētajā pārskatā E. Andersone norāda, ka mācību programma vispārīgos apmēros veikta pilnīgi, neizņemtas vielas nav, un vairumā skolu apzinīgi izpildītas arī programmas prasības atsevišķu tematu detalizējumā un secībā. Nopietni trūkumi, kas vērojami programmas izpildījumā, ir skolotāju patvaļīgā rīcība dažu programmas tematu analīzē, izceļot un paplašinot daļu jautājumu, citus turpretim sašaurinot. Sevišķi nevēlami tas gadījumos, kad skolotāji nodarbojas ar tādu rakstnieku darbu analīzi, kas ideoloģiski neatbilst padomju skolas prasībām. Metodiķe minējusi atsevišķus piemērus, kad 9.klasē daži skolotāji (Rīgas pilsētas 1.vidusskolā, 3.vsk. daudz plašāk, nekā to prasa programma, apskata J. Neikenu, Ā. Alunānu, māca J. Lautenbahu, lai gan viņu darbu programmā nemaz nav, bet maz kavējas pie tādiem

jautājumiem kā Jaunā strāva, 90.gadu sabiedriskās dzīves un literatūras attīstība, E.Veidenbaums, reālisma attīstība, krievu literatūra u.c. E. Andersone secina, ka šāda pieeja ļoti kavē literatūras stundu audzināšanas un izglītības mērķu sasniegšanu un tāpēc ir pilnīgi nepieļaujama.

Kā jau norādīts, padomju periodā literatūras metodika bija ērts ideoloģiskais ierocis varas rokās, un tās saturā ļoti tika akcentēts ideoloģiskais audzināšanas darbs. Bija svarīgi „pareizi” mācīt un audzināt skolēnu, lai daiļdarbos viņš prastu saskatīt padomju režīmam vajadzīgās vērtības, par ko jau rakstīts iepriekš. Arī E. Andersone atzīst, ka „zinātniskais un ideoloģiskais literārās vielas apgaismojums un reizē ar to ideoloģiskās audzināšanas darbs literatūras stundās ievērojami uzlabojies. Jūtama pakāpenība padomju literatūras apguvē. Pareizās sliedēs ievirzās darbs. Skolotāji labi apguvuši marksistiski - ļeņiniskās literatūras zinātnes pamatus, labi prot izcelt un skolēniem parādīt literatūras idejiskās vērtības” (LVA, 700.f., 5.apr., 39.lp.).

20.gadsimta 40.-50.gados literatūras didaktiķi aktualizēja mācību metožu jautājumu. Kā zināms, „pareizai” literārā darba analīzei un ideoloģiskajam skatījumam piemērota bija lekciju metode, ko, pēc E. Andersones vērojumiem (LVA, 700.f., 5.apr., 43.l.,40.lp.), skolotāji izmantoja visvairāk, lekcijas bija labi sagatavotas un izstrādātas, viela izkārtota sistemātiski, priekšnesuma veids spilgts, valoda-pareiza. Gan M. Gaile, gan E. Andersone atzīst, ka tomēr, „strādājot vienīgi ar lekciju metodi, literatūras mācīšanas un audzināšanas darbā radās nopietni trūkumi: literatūras vēstures grāmatu trūkuma dēļ skolēni spiesti skolotāja lekcijas pierakstīt”, tāpēc jāmeklē tādas darba organizācijas formas un metodes, kas vērstas uz skolēnu lasīšanas interesēm, patstāvīgā darba iemaņu un daiļdarba analīzes pilnveidošanas prasmēm.

Metodiķus satrauca lasāmo literāro darbu izdošanas un pieejamības problēma. Tādējādi literatūras mācīšanā iezīmējās būtiski trūkumi: „Lielākā daļa audzēkņu pašu darbu nebija lasījuši un literatūras stundās lielā mērā runāja par literatūru, bet pašas literatūras tur nebija” (Gaile 1969:113). Tas savukārt radīja citu problēmu: skolēnu zināšanas bija konspektīvas, vispārīgas, skolēni neiedziļinājās problēmās, jo nebija izlasījuši programmā paredzētos daiļdarbus. Metodiķe E. Andersone pārskatā par literatūras mācīšanu izvirza kategorisku prasību: „Novērst tādu stāvokli, ka klasē analizē literāru darbu, bet skolēni nav to izlasījuši”(LVA,700.f.,5.apr.,43.l.,40.lp.). Šāda prasība izvirzīta gan pirmajā (Gaile, Grase, Niedra 1959), gan otrajā (Gaile 1973), kā arī trešajā (Ausekle, Bībers, Birzniece, Lūse, Rudzītis, Zimule 1991) literatūras metodikas grāmatā un ir aktuāla arī mūsdienās.

20.gadsimta 40.-50.gados Izglītības ministrija rūpējās par hrestomātiju izdošanu vidusskolas klasēm, tāpēc literatūras stundās arvien vairāk sāka izmantot literāro tekstu, kura analīzē izmantoja pārrunu metodi, ko padomju skola atzinusi par pamatmetodi literatūras mācīšanā (Gaile1969:113), jo, analizējot literāro darbu pārrunu veidā, skolēni vairāk iedziļinās vielā, mācās paši spriest un vērtēt, patstāvīgi izprast literāro darbu un tajā orientēties (LVA,700.f.,5.apr.,40.lp.). 20.gadsimta 40.-50.gados literatūras didaktikā dominē tradicionālā mācīšanās pieeja, kam pamatā ir vācu filosofa un pedagoga J. Herbarta sistēma, kurš, kritiski analizējot un izvērtējot J. A. Komenska tradicionālo klases-stundu sistēmu, izveidojis zinātnisko pedagoģijas sistēmu, kas bāzējas uz ētikas un psiholoģijas teorētiskajām atziņām un kurā ir izdalītas mācīšanās pakāpes: skaidrība-asociācija-sistēma-metode. Diemžēl Herbarta sistēmai ir savi trūkumi- tās ietekmē izplatījās uzskats, ka mācīšanās mērķis un skolotāja uzdevums ir gatavu zināšanu, kas jāiemācās, nodošana, un mācību procesā aktīvs ir tikai skolotājs, skolēniem ir pasīva loma, viņu uzdevums ir būt disciplinētiem, uzmanīgiem, izpildīt skolotāja norādījumus. Veiktais pētījums un pieredze rāda, ka padomju skolā Herbarta tradicionālā sistēma bija mācību procesa pamatā, jo skolotājs bija tikai gatavu zināšanu sniedzējs, skolēniem bija jāpieraksta un pēc tam jāiemācās un jāatbild skolotāja gatavā veidā izklāstītās zināšanas. Jāatzīst, ka Herbarta mācīšanās pakāpes savā pedagoģiskajā darbībā respektēja arī 20.-30.gadu didaktiķi (K.Dēķens), un te atklājas ideju pārmantotība. Arī mūsdienīgā mācību procesā Herbarta sistēma nav zaudējusi savu aktualitāti. Jāpiekrīt, ka bez Herbarta sistēmas nebūtu veidojusies mūsdienīga mācību teorija (Подласый 1999., 302-307). Latviešu literatūras didaktikā tika adaptēti Padomju Savienībā, īpaši Krievijā, izstrādātie pedagoģiskie modeļi, un tās ietekmē Latvijas didaktika attīstījās uz materiālistiskās filozofijas pamatiem. To atspoguļojums, kā pārlicinājāmie, redzams gan literatūras kā mācību priekšmeta mērķī, gan saturā (daiļdarbu izvēlē), gan realizācijā (mācību programmās, mācību grāmatās, arī skolēnu nobeiguma pārbaudījumos).

Ja literatūras hrestomātijās liriskas un līroepiskas žanru darbi tika pārstāvēti pilnībā, tad diemžēl prozas darbi - tikai fragmentos. Tas savukārt radīja fragmentāras skolēnu zināšanas, jo viņi aprobežojās ar fragmentu izlasīšanu hrestomātijās un pierada spriest par literāro darbu pēc nelieliem fragmentiem. Minētā problēma ir arī mūsdienu literatūras didaktikas redzeslokā, jo fragmentu iepazīšana un analīze nedod iespēju vispusīgi parādīt literāros tēlus un spriest par daiļdarba māksliniecisko vērtību. Mūsdienās skolēniem literārie darbi ir pieejami ne tikai skolas bibliotēkas izdotajās

sērijās, bet lasāmi arī interneta saitēs ([www.ailab.lv](http://www.ailab.lv), [www.lirika.lv](http://www.lirika.lv) u.c.). Diemžēl dažādu pieeju un paradigmu maiņās esam pazaudējuši lasīšanas kultūru un tradīcijas...

20.gadsimta 40.-50.gados literatūras metodikā īpaši aktuāls ir ārpusklases lasīšanas darbs ar mērķi radīt interesi par literatūru, iepazīstināt skolēnus ar plašo latviešu literatūras darbu klāstu, paplašināt skolēnu redzesloku par literārajiem darbiem, veicināt sistemātisku lasīšanu un literatūras jautājumu iztīrīšanu (LVA, 700.f., 5.apr., 41.lp.); un šī darba nozīmība saglabājusies visā padomju periodā. Par to liecina gan literatūras mācīšanas metodika, gan arī fakts, ka skolās kā obligāta prasība tiek organizēti literatūras pulciņi, dažādi literāri pasākumi. Arī promocijas darba autore atminas savu pamatskolas laiku, kad vajadzēja iekārtot ārpusklases lasīšanas klades un literatūras ārpusklases stundās stāstīt par izlasītajām grāmatām. Šķiet, mūsdienā plašās un pārblīvētās informācijas telpā, kad skolēni pamatā informāciju meklē interneta saitēs, kas vairumā gadījumu nav zinātniski pamatota, esam aizmirsuši pašu daiļdarbu un tā māksliniecisko vērtību, to īpašo noskaņu, ko dod tikai un vienīgi saskare ar grāmatu rokās.

20.gadsimta II pusē aktualizējās jautājums par literatūras zināšanu vērtēšanu, tika izvirzīta prasība izmantot daudzveidīgākas sekmju vērtēšanas formas gan rakstos, gan vārdos. Nozīmīga bija prasība skolotājam vairāk literatūras mācīšanā ievērot pēctecības un mācību vielas sasaistes principu, jo skolotāji maz pievēršas iepriekšējās vielas atkārtojumam, rakstnieku personību un daiļradi māca atrauti un maz saista ar iepriekšējo vielu un citu autoru daiļradi, piemēram, mācot Sudrabkalnu, runā tikai par Sudrabkalnu (LVA, 700.f., 5.apr., 41.lp.). Arī šīs prasības mūsdienās literatūras mācībās ir svarīgas, jo, neveidojot kopsakarības, nesaskatot līdzības starp rakstnieku daiļradi, laikiem un laikmetiem, pasaules un latviešu literatūras saikni, skolēniem neveidojas plašs skatījums par literatūras un mākslas kopsakarībām, attīstības procesu, kā arī neattīstās analīzes, sintēzes, vispārīnāšanas, abstrahēšanas prasmes. Varam secināt, ka joprojām aktuāla ir prasība pēc augsta skolotāja profesionālās sagatavotības līmeņa, lai skolotājs zinātu ne tikai pedagogiju, psiholoģiju, vispārīgo un priekšmeta didaktiku, bet būtu erudīts savā profesionālajā jomā, daudz lasījis, zinātu pasaules un latviešu kultūru un literatūru. Diemžēl atjaunotajā Latvijas valstī skolēni no skolas sola nāk ar diezgan virspusējām zināšanām literatūras zinātnē un minimālām zināšanām par literatūras attīstības procesu, par to pārliecināties literatūras vēstures kursā, sagatavojot topošos latviešu valodas un literatūras skolotājus.

Stiprinot jau 20.gadsimta 40.gadu sākumā iesākto metodisko darbu, turpmākajā desmitgadē literatūras metodiskajā darbā izvirzīja konkrētus ieteikumus skolu

metodiskajām apvienībām neaprobežoties tikai ar pārrunām par dažādiem vispārīgiem priekšmeta mācīšanas jautājumiem (kontroldarbu rezultātu analīze, darbs ar nesekmīgajiem, interpunkcijas jautājumi), bet vairāk uzmanības pievērst literatūras analīzes jautājumiem, literatūras vēsturei, kas palīdzētu noskaidrot literāro darbu ideoloģiskos pamatus saskaņā ar laikmetu un literatūras virzieniem (turpat,41.lp.).

Izvērtējot literatūras didaktikas attīstību 20.gadsimta 40.-50.gados, tika izteikti norādījumi un izvirzīti uzdevumi nākamajam posmam, kas nepieciešams, lai uzlabotu literatūras mācīšanas darbu (turpat,42., 43.lp.):

1. Jāveido literatūras vēsture vidusskolām.
2. Jāizstrādā latviešu literatūras metodika.
3. Jāizdod grāmatas, kas nepieciešamas skolām (piemēram, M. Gorkija „Māte”, A. Fadejeva „Jaunā gvarde”, krievu biļņu tulkojumi, A. Upīša Robežnieku triloģija un noveles, J. Sudrabkalna „Ceļa maize”, Raiņa „Indulis un Ārija”, E. Birznieka-Upīša, Sudrabu Edžus rakstu izlases skolām, A. Deglava „Rīgas” saīsinājums skolām, A. Čehova „Ķiršu dārzs”, I. Turgeņeva „Tēvi un dēli”, N. Gogoļa „Mirusās dvēseles”, A. Puškina „Kapteiņa meitiņa”, „Boriss Godunovs”, Nekrasova dzejas izlase latviešu valodā, M. Ļermontova „Mūsu laiku varonis”, V. Igo „Nožēlojamie”, V. Gētes „Fausta” saīsinājums skolām, Latvijas padomju rakstnieku jaunākās paaudzes darbu izlase skolām. (Priecē fakts, ka skolēniem bez ideoloģiski orientētiem un komunistisko audzināšanu veicinošiem darbiem jāiepazīst nopietna klasiskā literatūra - Raiņa, V.Igo un Gētes darbi -E.S.).
4. Jāizdod uzskates līdzekļi, jo skolotāji maz lieto uzskates līdzekļus: rakstnieku ģimenes, ilustrācijas u.c.
5. Jāmācās pareizi interpretēt literatūras darbus, izmantot literatūras emocionālo ietekmi audzināšanā.
6. Sagatavot skolotāju kadrus, kas pilnvērtīgi varētu veikt padomju skolas izvirzītos uzdevumus, piedāvāt (dot) iespēju paaugstināt sava priekšmeta kvalifikāciju kursus.

Turpmākajos literatūras didaktikas attīstības posmos minētie uzdevumi tika risināti.

### **4.3. Latviešu literatūras didaktikas II posms (1955-1964)**

Apakšnodaļā tiks parādīts, kādas pārmaiņas literatūras didaktikā bija aktuālas politikas un kultūras liberalizācijas laikā (pēc „Lielā vadoņa” Staļina nāves), kā turpmāk

tika risināti pirmajā posmā izvirzītie literatūras didaktikas jautājumi, kā arī raksturota pirmā literatūras metodikas grāmata.

20.gadsimta 50.gadu vidus un 60.gadi-politiskās un kultūras liberalizācijas laiks-iezīmēja pagriezienu padomju Latvijas vēsturē. Aprītē atgriezās daļa pirmspadomju un emigrācijas kultūras darbinieku sacerējumu un vērtīgāko literārā mantojuma darbu. Piesardzīgi drīkstēja skart līdz tam aizliegtās tēmas. Literatūrā kļuva daudzveidīgāka stilistiskā izteiksme, diskusiju rezultātā pieļauta tādu žanru un formu pastāvēšana, kam nebija tieša sabiedriskā skanējuma (intīmā, dabas lirika). Turklāt 50.gadu vidū literatūrā strauji ienāca jaunā paaudze, kas noteica literatūras virzību turpmākajos gadu desmitos, kā Vizma Belševica, Ojārs Vācietis, Imants Ziedonis, Ārija Elksne, Jānis Peters, Māris Čaklais, Imants Auziņš, Miervaldis Birze, Visvaldis Lāms, Gunārs Priede u.c. Īpašu nozīmi ieguva dzeja, kas kļuva par populārāko literatūras veidu (par to liecina ikgadējās Dzejas dienas septembrī, kas tiek svinētas kopš 1965.gada). Dzejas specifika un spēcīgi izteiktais zemteksts pieļāva iespēju izteikt daudzu cilvēku izjūtas konkrētajā vēsturiskajā laikā, kā arī mēģināt nepazaudēt latviešu tautas ētiskās, nacionālās vērtības. Minētie rakstnieki tika iekļauti literatūras mācību programmās, sākot ar 70.gadiem (LVA,700.f.,5.apr., 1738.l. 2-45,80 lp.), turklāt viņu daiļrade arī tika skatīta padomju ideoloģijai vēlamajā virzienā. Spilgts apliecinājums minētajam faktam, piemēram, ir O. Vācieša dzeja, par kuru runājot, pat līdz 80.gadu beigām kā būtiskais akcentēts tās partejiskums, Dzimtene un cīņa par morāli un pilnvērtīgu cilvēku (Ieteicamie sacerējumu temati 11.klasei: 1986).

Otrajā literatūras didaktikas attīstības posmā tika turpināts iesāktais darbs un novērsti pirmajā posmā radušies trūkumi. Tā kā īsā laikā vajadzēja izstrādāt literatūras vēstures grāmatas vidusskolas klasēm, Latvijas KP CK kopā ar Latvijas PSR Izglītības ministriju, pieaicinot pazīstamus literātus, skolotājus, metodiķus un rakstniekus (E. Andersone, M. Gaile, I. Behmane, A. Grigulis, J. Niedre, J. Upīts, A. Vilsons, V. Samsons, H. Grase), uzdeva veidot mācību grāmatas latviešu literatūras vēsturē un latviešu literatūras metodikā. Pamatā bija E. Andersones publicētie raksti literatūras vēsturei, apcerējumi (Andersone 1945., 1948., 1949), kas tika pārstrādāti un papildināti. 1954.gadā tika izveidots „Latviešu literatūras vēstures I daļas” makets. Autoru kolektīvam bija jāpārvērtē literatūras attīstības process atbilstīgi padomju ideoloģijai, un tas prasīja lielu darbu, kā arī principiālu nostādni atsevišķu literatūras vēstures periodu skatījumā (jaunlatviešu, jaunstrāvnieceku periods). Makets tika pārstrādāts, un 1955.gadā izdota mācību grāmatas I daļa, kas aptvēra visu programmā paredzēto vielu par latviešu

pirmspadomju literatūru VIII, IX un X klasei. 1958.gadā tika izstrādāta II daļa un izdota mācību grāmata par latviešu padomju literatūru.

Metodiķe M. Gaile, vērtējot literatūras vēstures grāmatu tapšanu, atzīst, ka mācību grāmatu autoriem bija jāveic ne vien metodiskā izkārtojuma darbs, bet arī jāraksta pati literatūras vēsture (Gaile 1969:115), jo Latvijas PSR Zinātņu akadēmijas Valodas un literatūras institūta izdotā latviešu literatūras vēsture bija tikai tapšanas procesā. Tā kā pieejamā materiāla literatūras vēsturē bija maz, mācību grāmatu autori deva plašāku vielas izklāstu, lai skolotājiem būtu vieglāk strādāt. Tāpēc 1955. un 1958.gada izdevumi tika izmantoti kā rokasgrāmata skolotājiem un paplašināta mācību grāmata skolēniem (Gaile 1969:115). Aplūkojot minētos mācību grāmatu izdevumus, jāsecina, ka mūsdienīgā izpratnē tās nav mācību, bet gan literatūras vēstures grāmatas, kurās raksturots literatūras attīstības process noteiktā laika periodā, tā ietvaros monogrāfiski aplūkoti konkrētu rakstnieku dzīve un literārā darbība, raksturota autora nozīme konkrētu literatūras žanru attīstībā, kā arī izanalizēti daiļdarbi atbilstīgi padomju ideoloģijas skatījumam, neaizmirstot parādīt krievu literatūras lielo ietekmi latviešu literatūras tapšanā. Piemēram, „Latviešu literatūras vēstures I daļa” (1954.gada izdevums) brāļu Kaudzīšu dzīve un literārā darbība aplūkoti pie latviešu literatūras 19.gadsimta 50.-80.gados. Sīki raksturota abu rakstnieku literārā darbība, izanalizēta romāna „Mērnieku laiki” iecere un tapšana, laikmeta ainas, galvenie romāna tēli, raksturotas Kaudzīšu reālisma īpatnības, kā arī N. Gogoļa ietekme, rakstot romānu, izanalizēta romāna kompozīcija, stils, valoda, romāna žanra raksturojums un vērtējums kritikā (LLV I d., 1954: 120.-130). Daudz plašāks apskats veltīts Rainim (71 lpp.!), uzsverot viņu kā „darba tautas revolucionāro ideju, cīņas spara un uzvaras pārliecības paudēju, proletariāta un darbaļaužu masu revolucionāro ideju, cīņas spara un uzvaras pārliecības paudēju, cīņā saucēju un brīvas, sociālistiskās darbaļaužu nākotnes vēstītāju, latviešu revolucionārās literatūras pamatlicēju” (LLV I d., 1954: 239). Raiņa daiļrades apskats un vērtējums ir „paraugs”, kā padomju ideoloģijā rakstnieka biogrāfija un daiļrade tika parādīta vēlamajā virzībā. Tikpat plašu un izvērstu daiļrades raksturojumu izpelnījies padomju rakstnieks A. Upīts (LLV II d 1963: 110.-180). Arī viņa daiļrade analizēta un vērtēta no sociālistiskā reālisma pozīcijām, un īpaši izcelta A. Upīša kā lielā latviešu padomju literatūras veidotāja loma.

Jāšaubās, vai šādas mācību grāmatas rosināja skolēnu izziņas darbību, un, kaut arī mācību stundās tika izmantota pārrunu metode, mācību procesā vidusskolā dominēja skolotājs, kurš stāstīja jauno vielu pēc literatūras vēstures grāmatām, skolēni pierakstīja un pēc tam atbildēja vai nu mutiski, vai rakstiski. Šāda pieeja literatūras mācīšanai

dominēja līdz pat 20.gadsimta 90.gadiem. Arī promocijas darba autore diemžēl savas literatūras stundas vidusskolā (1982-1985) atceras tikai pēc šādas shēmas: pusi no literatūras stundas skolotājs atprasīja iepriekšējo vielu. Kamēr viens skolēns klases priekšā stāstīja, pieņemsim, par Raini Jaunās strāvas laikā, pārējie atkārtoja nākamo „gabaliņu” par Raini 1905.gada revolūcijā. Visi atviegloti uzelpoja, kad vielas atprasīšanas daļa beidzās un skolotājs nākamās 20-25 minūtes stāstīja jauno vielu. Tai pašā laikā skolēniem bija jāizlasa daiļdarbi, jo tika organizēti kontroldarbi (piemēram, īsie jautājumi par romāna faktiem), atstāstījumi par daiļdarba saturu, no katra apgūstamā daiļdarba bija jāizraksta citātu kartotēkas, jāzina no galvas un jāatbild literatūras programmā vai skolotāja norādītie citāti. Tas viss tomēr lielā mērā veicināja daiļdarbu lasīšanu. Zināšanas par literatūras procesu, rakstnieka biogrāfiju, daiļdarbu un tā vērtējumu literatūras kritikā, literatūras teorijas, literāro faktu zināšanas, nepieciešamība argumentēt (citāti domas pamatošanai bija jāzina no galvas), saskatīt kopsakarības (tika salīdzināti dažādu autoru darbi, viena autora daiļdarbi, tēli, problēmas u.tml.) bija nepieciešamas, lai veiksmīgi uzrakstītu sacerējumu, kura tematus skolēni uzzināja tikai pirms rakstīšanas sacerējuma stundas sākumā. Turklāt sacerējumi bija jāraksta par gandrīz katru programmā ietvertu daiļdarbu, ieskaitot 80.gados par PSKP CK ģenerālsekretāra L. Brežņeva „Mazo zemi”. Arī augstākajās mācību iestādēs viens no iestājpārbaudījumiem bija sacerējums.

Jāatzīst, minētās prasības tomēr sekmēja literāri domājošu personību veidošanos. Kaut arī skolēniem sacerējumos vajadzēja rakstīt tā, kā daiļdarbs tika izanalizēts mācību grāmatās un kā skolotājs to iztīrāja stundā, lielāko daļu programmā paredzēto darbu skolēni bija lasījuši un vēl iemācījušies tā vērtējumu literatūras vēstures grāmatās. Mūsdienās skolotāji neaizraujas ar skolēnu mācīšanu rakstīt domrakstus, diemžēl lielāka uzmanība tiek pievērsta teksta analīzei (jo tā būs jāveic Centralizētajā eksāmenā), bet domrakstus rakstīt skolēniem liek vai nu sava darba fanāti, vai vecā kaluma skolotāji, kuriem domraksts bija neatņemama literatūras apguves sastāvdaļa. Uzskatām, ka domraksts latviešu valodas un literatūras mācību procesā ir vairāk nekā nepieciešams, jo tajā integrējas un atklājas ļoti svarīgas skolēnu zināšanas, prasmes un attieksmes: prasme plānot darbu, savākt un atlasīt nepieciešamo materiālu, prasme plānot un veidot tekstu, sakarīgi, atbilstoši tematam izteikt savu viedokli, pamatot to, paust savu attieksmi, redzējumu, problēmas vai jautājuma risinājumu, prasme secināt, rezumēt, turklāt domrakstā vislabāk atklājas skolēna gan kritiskā, gan radošā domāšana. Apzinoties minētā rakstu darba lietderību, vairāki metodiķi gan Latvijas brīvvalsts laikā (E.Aistars), gan padomju periodā (H.Grāse) pievērsušies šim jautājumam, uzskatot



domrakstu (padomju periodā - sacerējumu) par galveno rakstu darba veidu vidusskolā. Arī mūsdienu literatūras didaktikā šis jautājums būtu nopietni jāapsver.

II literatūras didaktikas posmā tika risināti vairāki principiāli jautājumi par dzimtās valodas un literatūras mācīšanas uzdevumiem. 1956.gada starprepublikāniskajā dzimtās valodas un literatūras un krievu valodas un literatūras skolotāju sanāksmē aktualizēja krievu valodas un literatūras mācīšanas jautājumu un nolēma latviešu literatūru aplūkot ciešā saistībā ar krievu literatūru. Šis aspekts uzreiz atspoguļojās literatūras programmā (LVA, 700.f., 5.apr., 923.l., 9.lp.). Lai novērstu paralēlismu krievu un latviešu literatūras programmās, norādīts, ka krievu literatūras kurss jā māca krievu valodas un literatūras stundās, jo skolēni krievu valodu pietiekami apguvuši un var lasīt un analizēt oriģinālā. Vienīgais izņēmums ir izcilais sociālistiskā reālisma darbs -M. Šolohova romāns „Plēsums”, kas valodas savdabības dēļ jāaplūko latviešu literatūras stundās.

Literatūras mācīšanā 50.gadu otrajā pusē tika domāts par jaunām mācību programmām, jo pēckara gados izstrādātās bija novecojušas saturiski. Programmās izvirzītā tematika skāra galvenokārt atbrīvošanās cīņu posmu, bet izvirzījās prasība audzināt skolēnus miera apstākļos. Piemēram, 1960.gada literatūras programmā (LVA, 700.f.,5.apr.,711.l.) iekļauti tādi darbi, kuros lasāms par padomju iekārtas nodibināšanos Latvijā, par padomju tautu draudzību kā gaišas un brīvas nākotnes pamatu, par skaistās padomju dzīves slavinājumu (A. Balodis „Dziesma dzimtenei”, V. Lācis „Cīņa ar Čūsku purvu” (fragmenti no romāna „Uz jauno krastu”), „Cīņa par padomju varu” (fragmenti no romāna „Vētra”), J. Sudrabkalns „Padomju cilvēks”, „Dzimtene”, P. Sils „Nemirstība”, A. Sakses romāna „Pret kalnu” fragmenti u.c.)

Daiļdarbu mācīšanā īpaši izceltas nabadzīgās un bagātās dzīves pretstats un nosodījums (A. Upīša „Vecās ēnas” Robežnieku dzimtas tēlojumā), kalpa bērna grūtais liktenis kapitālistiskajā iekārtā (L. Paegle „Pētera bērnība”, „Mazajiem draugiem”), akcentētas tādas varoņu īpašības kā uzņēmība, pašizliedzība, izturība (A. Sakse „Māra”), darba cilvēka grūtais mūžs (M.Ķempe „Šķēres”, V. Lācis „Vanadziņš”, J. Raiņa „Fabrikas meitenes dziesma”). Galvenais varonis jāatklāj kā jaunieša censoņa tēls kapitālistiskajā iekārtā, kurš grib izrauties no šaurās, nabadzīgās apkārtnes, kurā strāvo ilgas pēc labākas un gaišākas dzīves (V. Plūdonis „Atraitnes dēls”), viņā sakausētas nabadzīgās jaunatnes cīņa par izglītību un labāku dzīvi (LVA, 700.f., 5.apr., 711.lieta. 38., 39.lp.). Programmā jāapgūst tie darbi, kuros tēlota cīņa pret fašistiskajiem iebrucējiem Lielā Tēvijas kara laikā (J. Vanags „Upe kūp”, A. Grigulis „Caur uguni un ūdeni”), latviešu strēlnieku iekļaušanās kopējās Padomju Armijas cīņās par padomju

varu un laikmeta cīņu lieluma atspoguļojums (R. Eidemanis „Divkauja”), kur cildināts padomju karavīrs, viņa biedriskums, izturība, disciplinētība, varonība, pašāvēība, uzvara, pamatšķira un tās loma revolūcijā (L. Laicēns „Karogs sarkanais”) (turpat,41., 40.lp.)

Literatūras programmā bija darbi, kuros atspoguļojas laikmeta norises un sociālistiskās iekārtas dzīves lielās pārvērtības - kolhozu dibināšana, kolektīvais darbs, komjauniešu aktivitātes, padomju dzīves tapšana un jauncelsme gan pilsētā, gan laukos (A. Grigulis „Trešā brigāde”, A. Sakse „Pret kalnu”, V. Lācis „Krusttēva Pāvulāna kolhozs”, J. Sudrabkalns „Padomju cilvēks”). Tā kā padomju laiks ir miera laiks, tad programmā jāiepazīst daiļdarbi, kuros attēlota miera nepieciešamība dzīves jauncelsmes darbam un parādīta darbaļaužu nostāja pret karu un tā kurinātājiem (A. Balodis „Miers uzvarēs karu”) (turpat,41.lp.). Jāmācās arī tie latviešu rakstnieku darbi, kuros atklājas citu tautu brīvības motīvi (Ž. Grīva „Mazais vīna pārdevējs” - spāņu tautas brīvības cīņas, M. Ķempe „Stāsts par Raimondu Djenu - franču tautas nostāja pret karu” (turpat,36.lp.)). VII un VIII klasē īpaša uzmanība tiek veltīta daudzajiem padomju rakstnieku darbiem.

Daļa skolotāju sanāksmēs aktualizēja jautājumu par to rakstnieku daiļrades iekļaušanu literatūras programmās, par kuriem pirmajos pēckara gados klusēja vai arī tos nemācīja padomju ideoloģijai nepieņemamā pasaules uzskata dēļ (A. Brigadiere, F. Bārda). Skolotāji izteica viedokli, ka ar minēto rakstnieku daiļradi nepieciešams skolēnus iepazīstināt, jo daudzi daiļdarbi (J. Jaunsudrabiņa „Baltā grāmata”, K. Skalbes „Kaķīša dzirnavas”, A. Brigaderes „Maija un Paija”, „Sprīdītis”, F. Bārdas dzejoļi) rosina skolēnu ētisko un estētisko audzināšanu. Aplūkojot literatūras programmas, varam redzēt, ka skolotāju ierosinājumi bijuši auglīgi, un jau 1960. gada Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu un bērnu iestāžu pārvaldes astoņgadīgo skolu perspektīvajā programmā latviešu valodā un literārajā lasīšanā V-VIII klasei (LVA, 700.f., 5.apr., 711.l.) V klases programmā iekļauta A. Brigaderes luga „Maija un Paija”. Diemžēl par pieņemamiem tika atzīti tikai A. Brigaderes darbi, tāpēc citi minētie autori nav iekļauti arī Latvijas PSR Izglītības ministrijas Latviešu valodas un literatūras 1961.g programmā VIII-XI klasei (LVA, 700.f., 5.apr., 819. l.).

Aktuāls bija jautājums par ārzemju literatūras daiļdarbu atlases kritērijiem un to mācīšanu. Kaut arī 1952./53.m.g. programmā tika iekļauti V. Šekspīra, Ž. Moljēra, V. Gētes, Dž. Bairaona un O. Balzaka daiļdarbi, skolotāji izvirzīja priekšlikumus par plašāka aizrobežu literatūras klāsta iekļaušanu mācību programmās, nekā tas bija, piemēram, Lietuvas skolās. Latvijas PSR Izglītības ministrijas Latviešu valodas un literatūras programmā 1961.g. VIII-XI klasei (LVA,700.f., 5.apr., 819.l.,74.-80.lp.)

iekļauti T. Dreizera „Finansists”, L. Feigtvangers „Simona”, V. Gētes „Fausts”, N. Grīga „Kuģis iet tālāk”, H. Ibsena darbi, E. Pinčona „Sapata Neuzvaramais”, V. Šekspīra „Karalis Līrs”, „Romeo un Džuljeta”, F. Šillera „Laupītāji”, E. Zolā „Sabrukums”. Savukārt 1962.g. Latvijas PSR Izglītības ministrija Latviešu valodas un literatūras programmā IX-XI klasei (LVA,700.f.,5.apr., 923.l.,79.,80.lp.) ir šādi aizrobežu literatūras daiļdarbi: pārskats par V.Šekspīru (5st.), pārskats par V.Gētes traģēdijas „Fausts” I daļa (5st.), F. Šillera drāma „Vilhelms Tells”(5st.).

Literatūras mācīšanas pilnveidošanas darbs turpinājās visus turpmākos gadus, ik pa laikam izvirzot priekšplānā kādus būtiskus jautājumus. Piemēram, 1957.gada diskusija, kurā iesaistījās skolotāji, literatūras zinātnieki, ieviesa korekcijas literatūras mācīšanas darbā skolā. Diskusijā sprieda par literatūras vielas atlases principiem, programmas norādījumiem par literārās vielas interpretāciju un izvirzītajiem audzināšanas jautājumiem. Zīmīgs bija 1958.gadā Izglītības ministra V. Samsona latviešu valodas un literatūras skolotāju seminārā nolasītais referāts „Par idejiskās audzināšanas darba uzlabošanu skolās”, kurā apskatīja svarīgus literatūras mācīšanas jautājumus un atbildēja uz jautājumiem par atsevišķu rakstnieku daiļrades aplūkošanu skolā un neievietošanu literatūras programmās. Minētais raksts atkal un atkal apliecina padomju skolai raksturīgo pieeju daiļdarbu interpretācijā - skatīt un vērtēt daiļdarbu vulgārsocioloģiskā pieejā. Mūsdienu skatījumā paradoksāli uzzināt, kā tika vērtēta izcilā rakstnieka K. Skalbes pasakas: „...vai šodien aizrauties ar visa piedošanas morāli, ko sludina „Kaķīša dzirnavas”, kad fašisms visā pasaulē atkal uzsācis uzbrukumu gan ar meliem, draudiem, gan indīgām idejām?” (Samsons, Skolotāju Avīze, 1958). Skolu zinātniskās pētniecības institūta Valodu un literatūras sektora vadītāja M. Gaile nolasīja referātu par literāro darbu idejiskās un mākslinieciskās analīzes vienotību (Gaile, Skolotāju Avīze, 1958).

Tieši audzināšanas uzdevumi, kas realizējami literatūras stundās, bija turpmāko diskusiju uzmanības centrā. Virzību šī jautājuma aktualizēšanai noteica 1960.gada 4.jūlija Maskavā rīkotais KPFSR (Krievijas Padomju Sociālistiskā Federatīvā Republika) skolotāju kongress, kurā par literatūras mācīšanas jautājumiem uzstājās A. Tvardovskis. Viņa runā izskanēja prasība mācīt literatūru emocionāli, ietekmējot skolēnu jūtu pasauli. Pēc kongresa KPFSR Izglītības ministrija izdeva lēmumu „Literatūrai jāaudzina” (Skolotāju Avīze, 1960). Turpmākajos gados literatūras didaktikā īpaši tika uzsvērtā literatūras kā mācībspriekšmeta iespaidīgā loma audzināšanā, tā tika pakļauta padomju pedagoģijas postulētajai patiesībai par sociālistiskās sabiedriskās iekārtas audzināšanas izšķirīgo un vadošo nozīmi cilvēka

personības veidošanā un audzināšanas uzdevumu „pēc iespējas dziļāk un plašāk ietekmēt cilvēka attīstību” (Iljina 1971:41).

Ļoti uzskatāmi minētā prasība atklājas Latvijas Padomju Sociālistiskā Republikas Izglītības ministrijas Skolu zinātniski pētnieciskā institūta (LPSR IM SZPI) latviešu valodas un literatūras sektora vecākās zinātniskās līdzstrādnieces H. Grases rakstā „Audzināšanas programmā izvirzīto uzdevumu īstenošana literatūras lasīšanas stundās V-VIII klasē” (LVA, 1130.f., 1.apr., 2.l., 18.-24.lp.), kas 1962.gadā publicēts žurnālā „Padomju Latvijas Skola”, un H. Grases npublicētajā rakstā „Mācīšana un audzināšana vienotā plūdumā latviešu padomju literatūras stundās XI klasē” (LVA, 1130.f.,1.apr.,4.l.,1962.g.,41 lp.). Atsaucoties uz padomju periodā nozīmīgajā laikrakstā „Cīņa” publicētā Padomju Savienības Komunistiskās partijas Programmas projekta komunisma celtniecības posmā izvirzītajiem audzināšanas uzdevumiem- „Ideoloģiskajā darbā pašreizējā laika posmā partija par galveno uzskata uzdevumu ieaudzināt visos darbaļaudīs augstu idejiskumu un bezgalīgu uzticību komunismam, komunistisku attieksmi pret darbu un sabiedrisko saimniecību, pilnīgi pārvarēt buržuāzisko uzskatu un paradumu paliekas, vispusīgi un harmoniski attīstīt personību, radīt īstu garīgās kultūras bagātību” (Cīņa, 1961.g.1.VIII, 180.nr.)-, raksta autore norāda, ka literatūra kā vārda māksla ar tēlaino un emocionālo īstenības atveidojumu sekmē ne tikai skolēnu zināšanu uzkrājumu un dzīves izpratni, bet iedvesmo skolēnus kļūt par aktīviem sabiedrības cēlājiem. Tādējādi daiļliteratūra ne vien attīsta audzēkņu prātu, bet arī izkopj viņu jūtas un audzina gribu. (LVA,1130.f.,1.apr.,4.lieta,25.lp.).H. Grase norāda, ka „mērķtiecīgi izraudzītie daiļdarbi dod bagātu vielu idejiski politiskajai, morālajai, estētiskajai audzināšanai, kā arī audzināšanai darbam un ļauj šo audzināšanas mērķu realizāciju organiski iekļaut stundā. Latviešu literatūras skolotāja uzdevums ir maksimāli izmantot šīs iespējas, lai modinātu skolēnos dziļus pārdzīvojumus un novestu viņus pie audzināšanas programmā paredzētajiem vispārinājumiem un secinājumiem” (LVA, 1130.f.,1.apr.,4.l.,26.lp.). H. Grase „norāda uz tām iespējām, ko komunistiskajai audzināšanai dod 5.-8.klašu programmā izraudzītā daiļliteratūra” (LVA, 1130.f., 1.apr., 4.l., 26.lp.) un kavējas pie literatūras stundās veicamā darba. H.Grases raksti apliecina, kā padomju ideoloģija ietekmēja arī skolēnu audzināšanas procesu un cik ērta bija literatūra minētā uzdevuma veikšanai.

Tā kā literatūras mācīšanā liela loma ir skolotājam, jo no viņa atkarīgs viss mācīšanas un audzināšanas darbs, tāpēc lielu uzmanību pievērta literatūras skolotāju sagatavošanai, to veica P. Stučkas LVU un Latvijas Valsts pedagoģiskais institūts (vēlāk Rīgas pedagoģiskais institūts). Abās augstskolās klātienē un neklātienē nodaļās

sagatavoja latviešu valodas un literatūras skolotājus. Arī Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta regulāri rīkotajosursos notika pedagoģiskie lasījumi, kuros labākie republikas literatūras skolotāji iepazīstināja ar savu darba pieredzi. Literatūras mācīšana skolās pamazām nostabilizējās, jo darba procesā tika pārbaudītas literatūras programmas, mācību grāmatas, izdoti uzskates līdzekļi. Skolotāju rīcībā nonāca arī ZA Valodas un literatūras institūta izdotās literatūras vēstures.

Liels notikums literatūras didaktikā bija pirmās „Latviešu literatūras metodikas” grāmatas izdošana (1959), ko bija uzrakstījušas pazīstamas skolotājas un metodiķes M. Gaile, H. Grase, V. Niedra, un pēc diviem gadiem - „Rakstu darbu metodikas” publicēšana (1961). Izstrādātas metodikas kursā sistemātiski aptverti visi literatūras mācīšanas posmi skolā un analizētas to īpatnības. Metodikas grāmata atviegloja skolotāju darbu, piedāvājot daudz konkrētu ierosinājumu literatūras mācīšanā un rakstu darbu metodikā. Izstrādājot metodiku, grāmatu autore izmantojušas gan latviešu pedagogu pieredzi, gan krievu metodiķu atziņas. „Latviešu literatūras metodikā” ir ievads un trīs daļas: „Literatūras lasīšanas metodika”, „Literatūras vēstures metodika”, „Ārpusklases un ārpuskolas darbs literatūrā”. Grāmatas ievadā noskaidrots literatūras mācību priekšmets, literatūras nozīme vispārīgajā mācību sistēmā, literatūras funkcijas - literatūra kā īstenības izzinātāja, audzinātāja, domāšanas un valodas attīstības veicinātāja-, iztīrāti literatūras darba veidi (pārrunas, skolotāja stāsts un lekcija, jautājumi un atbildes, skolēnu referāti), norādīta literatūras skolotāja nozīme, kā arī literatūras metodikas iedalījums: I-IV klasē-izskaidrojošā lasīšana, V-VII klase-literatūras lasīšana, vidusskolā-literatūras vēstures metodika. Metodikas autore uzskata, ka literatūras mācīšana, respektīvi, literāro darbu analīze, kaut arī elementāra un fragmentāra, sākas ar V klasi, kad uzsākam īpatnēju literatūras mācīšanas darbu-literatūras lasīšanu, tāpēc literatūras metodikā izšķir divas pamatnodaļas: literatūras lasīšanas metodiku un literatūras vēstures metodiku. Promocijas darbā šīs metodikas tiek analizētas. Vispārīgos jautājumus metodikas grāmatā iztīrājusi metodiķe M. Gaile, literatūras lasīšanas metodiku, atkārtotības un zināšanu nostiprināšanas jautājumus - V. Niedra, literatūras teorijas jautājumus - H. Grase, literatūras vēstures metodiku - M. Gaile un H. Grase, ārpusklases un ārpuskolas darbu - M. Gaile.

Literatūras lasīšanas metodikas pamats ir atsevišķu daiļdarbu lasīšana un analīze. Tomēr, lasot un analizējot atsevišķus daiļdarbus, skolēniem tie jā māca izprast kā vesela mākslas vienība, saskatīt satura un formas organisko sakarību. Tāpat jāizvēlas mākslinieciski visspilgtākie un izteismīgākie rakstnieku darbi, kas spēj saviļņot un ietekmēt lasītāju. Sevišķa uzmanība pievēršama tēlu analīzei. Literatūras lasīšanas kursā

arī ievērota pozitīvisma literatūrzinātnes metode, saskaņā ar kuru skolēni mācās izprast literatūras sabiedrisko raksturu un nozīmi, mācās vērtēt daiļdarbus ciešā sakarā ar attiecīga laikmeta konkrētajiem vēsturiskajiem apstākļiem, ar šķiru cīņu, mācās saskatīt, kā tajos izpaužas notēlotā laikmeta sabiedrības uzskati, centieni, idejas, kāda ir rakstnieka attieksme pret notēlotajiem notikumiem un cilvēkiem, kāda ir viņa loma sava laikmeta tautas dzīvē, kā viņš kalpo tautai, aizstāv tās intereses. Viena no literatūras mācīšanas darba pamatprasībām ir panākt, lai skolēni gūtu literārā darba idejiski mākslinieciskā satura pareizu izpratni. Tāpat kā iepriekšējos padomju gados literatūras lasīšanas metodikā izcelti literatūras idejiski morālās un patriotisma, ētiskās un mākslinieciskās gaumes veidošanas un audzināšanas uzdevumi. Īpaša uzmanība literatūras stundās jāievērš skolēnu runas un rakstu valodai, to izkopjot, paplašinot skolēnu vārdu krājumu, skaidru, loģisku, stilistiski pareizu literāru izrunu un rakstību, jo tieši literatūras lasīšanas kurss dod darbam ar valodu bagātu materiālu. Metodikas grāmatā norādīti literatūras lasīšanas kursa vielas atlasē principi, temati (tautas gadsimtu cīņa pret vācu iebrucējiem, tautas smagā darba dzīve kapitālisma jūgā, revolucionārā strādnieku šķiras cīņa par brīvību). Tātad gan literatūras mērķis, uzdevumi, saturs - viss pakļauts padomju ideoloģijai. Literatūras lasīšanas stundās darbs norit stingrā secībā, pamatā ir didaktikas pakāpenības un pēctecības princips. Nodarbību veidos izšķirami trīs posmi (ievadnodarbības, darbs ar tekstu un atkārtošana un zināšanu nostiprināšana), šie trīs posmi literatūras stundās aktuāli arī pašlaik. Darbam ar tekstu noteikti dažādi veidi: teksta lasīšana, plānu veidošana, teksta atstāstīšana, teksta analīze. Jāpiebilst, ka padomju literatūras didaktikā īpaša vieta ierādīta teksta plānošanai gan mutiskā stāstījumā, gan rakstveidā. Darbs stundās pakārtots literārā darba idejiskajam saturam, skolēnu attīstības pakāpei, kā arī audzināšanas uzdevumiem. Metodikās kursā noteikts diezgan stingrs laika sadalījums atsevišķām stundas sastāvdaļām (Gaile, Grase, Niedra 1959: 23).

Literatūras lasīšanas metodikā sīki izskaidrots, kā organizēt ievadnodarbības, piemēram, kādus darba paņēmienus un metodes izmantot, stāstot par rakstnieka dzīvi (skolotāja stāsts, pārrunas, jautājumu formulēšana uzskates līdzekļu izmantošana u.c.), kā meklēt un sagatavot palīgmateriālus stāstam par rakstnieka dzīvi un literāro darbību, kādus nodarbību veidus izmantot. Noteikts, ka darba metodes vajag dažādot, izvairīties no vienveidības un shematisma, runājot par dažādiem autoriem, Svarīgi izmantot ilustratīvo materiālu, atdzīvinot un padarot emocionālāku skolotāja stāstījumu. Lai attīstītu skolēnu domāšanas operācijas (analīzi, sintēzi un vispārināšanu u.c.), rakstnieku

daiļrades apskatā ieteikts izmantot salīdzinošas tabulas, grafiskas shēmas, diagrammas, stundas laikā aktīvi izmantot tāfeli, uz kuras skolotājs rāda skolēniem paraugus.

Darbā ar tekstu īpaši pievērsta uzmanība teksta lasīšanai klasē un mājās, izteiksmīgas lasīšanas nozīmība, skaidrots, ko nozīmē lasīt izteiksmīgi (atrast pareizo toni, tempu, pareizi ievērot pauzes un uzsvērt vārdus), kādā tonī jālasa, kā jāpauzē, kas un kā jāizceļ, piedāvāti un izskaidroti konkrēti piemēri (Gaile, Grase, Niedra 1959: 40.,41). Teksta analīzē īpaša uzmanība pievērsta skolēnu darbam ar svešiem vārdiem, nezināmiem izteicieniem, to izskaidrošanu teksta lasīšanas gaitā, ar sinonīmiem un citiem mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem. Liela uzmanība pievērsta plānam, tā veidošanas paņēmieniem, plāna veidiem, plāna formulējumam, piedāvāts daudz praktisku paraugu, shēmu. Tāpat aplūkots atstāstījums, tā veidi, bez tradicionālā atstāstījuma minēts mākslinieciskais atstāstījums, zīmējums vārdos, scenārija izveidošana kinofilmā. Teksta analīzē izskaidrots, kā analizēt un raksturot tēlus, daiļdarba kompozīciju (atsevišķiem darbiem doti kompozīcijas shēmas paraugi), kā organizēt nobeiguma nodarbības.

Literatūras vēstures metodikā, kā norāda nodaļas autore H. Grase, rakstnieku darbi tiek aplūkoti noteiktā vēsturiskā secībā (ievērots hronoloģiskais princips). Reizē ar atsevišķu darbu analīzi mācāma rakstnieka biogrāfija, noskaidrojama viņa loma attiecīgā laikmeta sabiedriskajās cīņās, parādāms rakstnieks kā sava laika pilsonis. Fragmentārās zināšanas, kas skolēniem ir par atsevišķiem rakstniekiem, literatūras vēstures kursā padziļināmas, sistematizējas. Aplūkojami vēl citi, skolēniem nepazīstami rakstnieki un literāri darbi. Tāpat kā literatūras lasīšanas kursā, arī literatūras vēsturē daiļdarbu aplūkošanā vērojamas vulgārsocioloģiskās metodes iezīmes, jo, „aplūkojot atsevišķu laikmetu literatūru, jādod ieskats par to, kā revolucionārās cīņas, sabiedriskās dzīves veidošanās ietekmējusi rakstnieka daiļradi, vairāk uzmanības jāveltī rakstnieka darbu idejiski tematiskā satura atklāsmei, skolēniem jāsaprot, ka katrs mākslas darbs radies savā laikā kā noteiktu ideju paudējs” (Gaile, Grase, Niedra 1959:99.,100). Metodikā norādīta kursa viela un apjoms, kā jau rakstījām, literatūras process skatīts hronoloģiskā secībā, pēc laikmeta raksturojuma seko monogrāfisks rakstnieka daiļrades apskats. Norādīts, ka vidusskolas klasēs bez latviešu literatūras vēstures kursa jāsamāca arī aizrobežu literatūra. „Tā nav jāapskata sistemātiski, bet jāraksturo tikai paši ievērojamākie autori un viņu izcilākie darbi” (Gaile, Grase, Niedra 1959:104), kas ir nosaukti: angļu literatūru pārstāv V. Šekspīrs, vācu - V. Gēte un F. Šillers, franču - O. Balzaks, norvēģu - H. Ibsens. Turklāt norādīts, ka jādod tikai pārskats par laikmetu, kurā minētie rakstnieki dzīvojuši, jāaplūko viņu izcilākie darbi.

Tā kā paredzētais stundu skaits ir neliels, sīka analīze nav iespējama, bet jāaprobežojas ar nelieliem pārskatiem. Visnotaļ ārzemju literatūras darbu iekļaušana literatūras vēstures kursā ir pozitīvs fakts, jo tajā pamatā tika iepazīti pasaules literatūras klasiķi un viņu darbi, kaut arī atvēlētais stundu skaits nebija tik liels kā pirmspadomju un padomju rakstnieku daiļrades apguvei un krievu literatūrai.

Metodikas autores izskaidrojušas literatūras vēstures kursa īpatnības vidusskolā, kā arī darba paņēmienus literatūras vēstures mācīšanā (dominē skolotāja stāstījums), uzskates līdzekļu izmantošanas iespējas (portreti, rokraksti un recenzijas, grāmatas un literārie teksti, tabulas, shēmas, diagrammas, kartes, albumi, plakāti, sienas avīzes, skaņu plates, diafilmas, radio klausīšanās, televīzijas pārraižu skatīšanās, ekskursijas, teātra izrāžu, operu, baletu, koncertu un kino kolektīva apmeklēšana). Sīki iztirzāta literatūras vēstures stundu uzbūve un atsevišķi dažādi stundu tipi (pārskata tematu, rakstnieka biogrāfiju, monogrāfisko tematu, literatūras teorijas jēdzienu mācīšana), nodaļa noslēdzas ar nobeiguma nodarbību veidošanu.

Tā kā jau kopš 20.gadsimta 40.gadiem aktualizējās ārpusklasses un ārpuskolas darbs, metodiķes (M. Gaile) izstrādājušas šī darba veida metodiku. Ārpusklasses lasīšanas mērķis ir modināt skolēnu interesi, attīstīt skolēnu izpratni par literatūru, veidot viņus par kulturāliem lasītājiem, kā arī veicināt komunistiskās audzināšanas uzdevumus. Tā veicina skolēnu domāšanu, iztēli un fantāziju, attīsta viņu estētiskās jūtas, kā arī saliedē skolēnus, jo, gatavojoties pasākumam, „skolēni tuvāk iepazīstas cits ar citu, rodas sirsnīgas, biedriskas jūtas, izaug silta draudzība, jo visus vieno vēlēšanās: kaut labāk izdotos veicamais darbs!” (Gaile, Grase, Niedra 1959:230). Ārpusklasses darba formas ir daudzveidīgas un cieši saistītas ar literatūras mācīšanu. Metodiķes apskata tādus ārpusklasses darba veidus kā ārpusklasses lasīšanu, pulciņu organizēšanu (izteiksmīgas runas jeb daiļrunas, dramatiskais, literatūras, jaunrades pulciņš), skolas svētku un sarīkojumu (skolas svētki un svinīgie akti, literārie karnevāli, folkloras vakari, jautājumu un atbilžu vakari, literārās rotaļas, literārās konferences, literārās montāžas), kā arī citu pasākumu (novadpētniecība, pārgājieni, ekskursijas, patstāvīgais darbs un konkursi) organizēšanu.

Iztirzājot ārpusklasses un ārpuskolas darbu literatūrā, metodiķes piedāvā piemērus, izskaidro, kā organizēt darbu, piemēram, kā veidot literārās konferences darba plānu, kā noformēt konferences plakātus u.tml. Metodiķes stāsta par konkrētiem pasākumiem Latvijas skolās, piemēram, konferences norisi Izvaltas vidusskolā 1953./54.m.g. (Gaile, Grase, Niedra 1959: 252). Ārpusklasses un ārpusklasses darbs visā padomju periodā bija obligāta literatūras metodikas daļa, taču kā obligāta literatūras



mācību sastāvdaļa vairāk neparādās mācību programmās jau kopš 20.gadsimta 90.gadiem. Tomēr tas savu aktualitāti nav zaudējis arī mūsdienās. Joprojām skolā tiek organizētas tikšanās ar rakstniekiem, svinētas Dzejas dienas, organizēti daiļrunātāju konkursi, lasītāju konferences, rakstnieku muzeju, izrāžu apmeklējumi u.c. Darbs nav masveidīgs, bet vairāk tiem skolēniem, kurus interesē literatūra. Īpaši rosīgs ārpusklasses darbs literatūrā notiek lauku skolās, kur dažreiz šādas aktivitātes ir vienīgās kultūras iepazīšanas iespējas, kas lielā mērā gulst uz literatūras skolotāja pleciem. Žēl, ja šī skaistā tradīcija, kas bija aktuāla jau 20.gadsimta 20.-30.gados, izzustu, jo nekas nevar atsvērt skolēniem to īpašo gaisotni, ko rada satraukums, gatavojoties pasākumam, un tikšanās prieks klātienē ar rakstnieku, mākslinieku.

Rezumējot jāpiekrīt O. Ņesterova vērtējumam par M. Gailes, H. Grases un V. Niedras „Latviešu literatūras metodiku” (1959), kas „ir noteikta darba posma rezumējums, tajā atspoguļojas literatūras didaktikas pieredze un sasniegumi, uz kuriem var radoši attīstīt un pilnveidot literatūras kursu skolā, tā mācīšanas veidus, paņēmienus un metodes” (Ņesterovs 1983:155). Pirmajā literatūras metodikas grāmatā izstrādātie principi ir pamatā nākamajai „Literatūras mācīšanas metodikai”, ko 1973.gadā izstrādā M. Gaile, kā arī 1991.gadā izdotajai „Literatūras mācīšanas metodikai”. Metodikās izklāstītie darba paņēmieni, metodes (skolotāja stāstījums, pārrunas, jautājumi un atbildes), principi (pēctecības, pakāpenības, sistemātiskuma) ir raksturīgi arī mūsdienīgā literatūras mācību procesā, īpaši literatūras lasīšanas didaktikā.

1960.gadā tika izdota M. Gailes, H. Grases un V. Niedras „Rakstu darbu metodika”, kurā pirmo reizi latviešu valodā sistemātiski iztirzāti galvenie vecāko klašu rakstu darbu metodikas jautājumi, īpašu uzmanību veltot rakstu darbu sistēmas problēmām. Grāmatas autore uzskata, ka rakstu darbiem visā mācību procesā ir liela un nozīmīga vieta, jo skolai jā māca skolēnus izteikt savas domas ne tikai vārdos, bet arī rakstos. Skolas uzdevums ir attīstīt skolēnu valodu, jo no skolēnu runas un rakstu prasmes atkarīgas viņu sekmes gan dzimtajā valodā un literatūrā, gan citos mācību priekšmetos. Nākamais solis skolēnu runas un rakstu valodas kultūras uzlabošanā ir vienotais runas un rakstu valodas režīms, kas tapis pēc PSKP XXII kongresa programmas un materiālu norādījumiem, ka pārejā uz komunismu palielinās prasība pēc augsti izglītotiem un komunistiskā garā audzinātiem cilvēkiem, kas sagatavoti gan garīgam, gan fiziskam darbam un aktīvai darbībai sabiedriskajā un valsts dzīvē tieši zinātnes un kultūras laukā. Lai sasniegtu izvirzīto prasību, svarīgi ir apgūt dzimto valodu. Šajā nolūkā- lai būtiski uzlabotu runas un rakstu pareizību un izteiksmību - 1962.gadā tiek izstrādāts un ieviests vienotais valodas un rakstības kultūras skolu

režīms, kas bija jāievēro visas Latvijas PSR skolās, bērnu dārzos, pedagoģiskās mācību iestādēs. Vienotais valodas un rakstības kultūras skolu režīms jāievēro gan valodu skolotājiem, gan arī citu priekšmetu skolotājiem, kā arī skolas darbiniekiem.

Vienotajā valodas un rakstības kultūras skolu režīmā (LVA,700.f.,5.apr., 918.l.,21 lp.) bija šādas sadaļas: prasības skolotājam, norādījumi par skolēnu burtnīcu iekārtošanu un pārbaudi, burtnīcu skaitu, burtnīcu noformējumu, norādījumi par eksāmena darbu noformēšanu un labošanu, kā arī paraugam piedāvāts paskaidrojošais diktāts „Raiņa piemiņai” ar precīziem norādījumiem, kurā lapā burtnīcā jāsāk rakstīt teksts, cik līniju jāizlaiž starp darba nosaukumu un tekstu, kādas atstarpes, malas jāievēro, kā pārnest vārdu jaunā rindā, kā izlabot pieļauto kļūdu (nosvītrot nepareizi uzrakstīto burtu un uzrakstīt virs tā labojumu, nepareizi uzrakstīta teikuma daļa vai teikums viegli ar vienu svītru jānosvītrot, iekavas lietot nedrīkst, jo tās uzskatāmas par pieturzīmi (LVA, 700.f.,5.apr., 918.l.,13.lp.). Galvenā prasība, kas skolēnam jāievēro, augsta rakstu kultūra (skolēni nedrīkst darbā dzēst, skolotājs nepieņem labošanai nekārtīgu, pavirši uzrakstītu darbu, bet piedāvā skolēnam to izpildīt no jauna (LVA, 700.f., 5.apr., 918.l.,14.lp.).

Lai īstenotu vienoto valodas un rakstības kultūras skolu režīmu, augstas prasības tika izvirzītas ikviena mācību priekšmeta skolotājam. Galvenās prasības bija šādas:

1. Pareiza, izteiksmīga, precīza skolotāja valoda ir paraugs skolēniem. Katra skolotāja pienākums - atbrīvoties no dialekta īpatnībām savā valodā.
2. Absolūti pareiza rakstu valoda. Dokumentiem, ko noformē skolotājs, jābūt precīziem, skaidriem un noteiktiem. Skolotāja rokraksta kultūra ir paraugs skolēniem.
3. Skolotāja rūpīgi pārdomāts mācību materiāla izklāsts katrai stundai, sagatavoti precīzi jautājumi un secinājumu formulējums. Mācību stundā izskaidrojamie termini ierakstīti stundas plānā. Skolotājs valoda atbilstīga skolēnu vecumposmam (teikumu konstrukcijas, leksika).
4. Skaidri, saprotami, precīzi, atbilstīgi ortogrāfijas, interpunkcijas likumībām rakstītas pavēles, norādījumi, rīkojumi, lozungi, uzsaukumi, kas izvietojami skolā, un dokumenti, kas jāizsniedz skolēniem (izziņas, apliecinājumi). Atbildīgajām personām tas jākontrolē.
5. Dzimtās valodas skolotāja atbildība par skolas avīžu valodu un precizitāti, kā arī par skolas radiopārraižu valodas kultūru. Jāpiebilst, ka 60.gados katrā skolā tika veidotas un izdotas skolas avīzes (stengazeta) un skolās bija radiopunkts un radiopārraides.

6. Skolotāja pienākums sekot skolēna pierakstiem dienasgrāmatā. 2.-4.klases skolēniem skolotājs precīzi formulē un uzraksta mājas darbu uz tāfeles, lai skolēni var ierakstīt dienasgrāmatā.
7. Prasība katram skolotājam rūpīgi atlasīt rakstu darbu materiālu. Uzdots vingrinājumu vērtība slēpjas ne uzdevumu daudzumā un plašumā, bet gan pēc iespējas pilnīgākā atbildē, kas raksturo skolēna izpratni par apgūto mācību materiālu. Pieraksti tiek veikti tikai pēc skolotāja īpaša norādījuma, tie ir pārdomāti. Mācību materiālā jaunos, grūti izrunājamus un rakstāmos vārdus skolotājs uzraksta uz tāfeles, skolēni ieraksta pierakstos.
8. No skolēniem jāprasa pilnīgas atbildes, tieši un precīzi izteiktas domas. Pēc skolēna atbildes jālabo pieļautās runas kļūdas. Īpaša uzmanība jāpievērš vārdu izrunai.
9. Īpaša uzmanība runas kultūrai tiek pievērsta tām skolām, kas atrodas konkrēta dialekta zonā. Zinot novada valodas īpatnības, dzimtas valodas skolotāja pienākums citu priekšmetu skolotājiem norādīt dialekta un izloksnes īpatnības viņu runā un tās censties labot un novērst.
10. Skolotāja pienākums izskaidrot runas un rakstu kultūras nozīmi cilvēka dzīvē. Skolā periodiski tiek veidotas skolēnu labāko burtnīcu izstādes un pārrunas par to, kādai jābūt skolēna burtnīcai.
11. Dzimtās valoda skolotājs ir vienotā valodas un rakstības kultūras režīma realizācijas iniciators (seko citu skolotāju runas kultūrai, par nepilnībām ziņo metodisko komisiju un skolotāju sanāksmēs, atbild par sienas avīžu rakstu valodas kultūru, novērtē skolēnu valodas kultūru). Dzimtās valodas stundās māca skolēnus izteiksmīgi runāt, lasīt tekstu, deklamēt dzejoļus.
12. Skolēni drīkst rakstīt tikai burtnīcās. Kontroldarbus un citus rakstu darbus nav atļauts rakstīt uz lapām.
13. Skolēni jāiemāca izmantot ortogrāfijas likumus un vārdnīcas. Kontroldarba laikā to izmantošana pieļaujama tikai ar īpašu skolotāja atļauju.

Iepazīstot LVA materiālus par vienoto runas un rakstu valodas režīmu, secināms, ka 60.gadu mācību procesā runas rakstu kultūra bija aktuāla problēma, tāpēc arī tika izveidots šāds valodas un rakstības kultūras skolu režīms. No dokumenta (Единый школьный режим грамотного письма и культуры речи, 1962) secinām, ka runas un rakstu valodas kultūras prasības gan skolotājam, gan skolēnam bija augstas. Atzinīgi vērtējama prasība visu mācību priekšmetu skolotājiem ievērot runas un rakstu kultūru. Šo prasību jau aktualizēja metodiķi 40.gadu rakstos. Pēc personīgās darba

pieredzes skolā jāsecina, ka mūsdienās šīs prasības ievērošana diemžēl tiek attiecināta tikai uz dzimtās valodas skolotājiem. Nereti dzimtās valodas skolotājam jādzird pārmetumi, ka nav iemācījis rakstīt savus skolēnus, piemēram, iesniegumu, paskaidrojumu u.c. Tāpat skolotājam jāuzklausā kolēģu pārmetumi, ka skolēni kādā no mācību priekšmetiem raksta kļūdaini vai nezina valodas likumus. Šādā situācijā jāatgādina, ka valodas kopšanas darbs attiecas uz katru un tikai kopā, ievērojot vienotas prasības, pirmām kārtām, pret sevi, runāt pareizā valodā, un saviem skolēniem, mēs varam veikt lielo, svētīgo darbu - turēt cieņā un godā savu dzimto valodu, kā to aicināja darīt mūsu jaunlatvieši Juris Alunāns, Kronvalda Atis, Latvijas brīvvalsts laikā pedagogi E. Aistars, E.Pētersons, A. Dauge, izvirzot augstas prasības skolotājam gan savā mācību priekšmetā, gan norādot, ka skolotāja personības spēks un piemērs ir ļoti būtisks izglītībā, padomju periodā-H.Grāse.

Noteiktas rakstu darbu (un ne tikai) sistēmas nepieciešamību apliecina mākslas pedagoga A. Dauges atziņas darbā „Skolas ideja”, kur viņš atzīst, ka ikviena darba pamatā ir stingra disciplīna un kārtība, ka slikts tas skolotājs, kas darbu ļauj organizēt bērniem un iet skolēnu pavadā. Katrs skolotājs savā priekšmetā ir atbildīgs par valodas kultūras ievērošanu, un, jo vienotāki būs prasības, jo labākus rezultātus sasniegsim. Pilnībā jāpiekrīt vienotajā režīmā izteiktajam apgalvojumam, ka, pieradinot skolēnus akurāti un precīzi izpildīt rakstu darbus, pilnveidojot skolēnu rokrakstu, skolotājs audzina skolēnos cieņu pret darbu, atbildīgu attieksmi pret veicamo uzdevumu, pieradumu veikt darbu akurāti. Skolēnu pierakstos atspoguļojas ne tikai skolēnu zināšanas un prasmes, bet arī skolotāja darba sistēma (LVA, 700.f., 5.apr., 918.l., 7.lp.).

Vienotajā režīmā noteikts burtnīcu skaits, kas skolēniem jāiekārto: V-VIII klasē dzimtajā valodā un literatūrā paredzētas 5 burtnīcas: 2 klases un mājas darbiem, 1 sacerējumiem un atstāstījumiem, 1 kontroldarbu burtnīca un 1 literārās lasīšanas burtnīca. IX-XI klasē jābūt 4 burtnīcām: burtnīca valodā klases un mājas darbiem, kontroldarbu burtnīca, pierakstu burtnīca literatūrā, sacerējumu un atstāstījumu burtnīca (LVA, 700.f., 5.apr., 918.l., 8.lp.). Šāds burtnīcu iekārtojums pamatā saglabājies arī mūsdienu mācību procesā, kaut arī pēdējie - Latviešu valodas skolotāju asociācijas (LVSA)- noteikumi par rakstu darbu iekārtošanu ir izstrādāti 20.gadsimta 90.gados.

Vienotajā režīmā izstrādātas vienotas prasības burtnīcu noformējumam, kur noteikts, kādas burtnīcas atļauts izmantot, cik centimetru jāatstāj no iekšējās, ārējās malas, cik līniju/rūtiņu jāizlaiž no darba starp darbu, uz kuras līnijas jāraksta jaunā lapā, kā pārnest vārdus jaunā rindā, kā noformēt darba virsrakstu u.t.m. (LVA, 700.f., 5.apr., 918.l., 12.lp.) Visām burtnīcām jābūt vienādiem uzrakstiem, tiek piedāvāti arī paraugi

(turpat,10.lp.). Doti konkrēti norādījumi, kā noformēt eksāmena darbus (turpat,15.-17.lp.). Kā pārbaudīt un labot skolēnu darbus, piemēram, norādījums, ka I-IV klasē skolotājs ne tikai pasvīturo kļūdu, bet arī uzraksta virsū nepieciešamo burtu vai ciparu, V-XI klasē kļūdas var tikai pasvītrot (turpat,17.lp.). Kā labot ortogrāfijas, interpunkcijas, stila kļūdas, kā rakstīt komentārus (īsi), piezīmes par sacerējuma saturu un stilu (pretrunīgi, neskaidri, neveiksmīgi), kas norāda kļūdas virzību, kas un kā jālabo (turpat,18.lp.), cik bieži jālabo skolēnu darbi, piemēram, V-XI klasē kontroldarbi jāizlabo uz nākamo stundu (tātad laicīgi), klases sacerējumi un atstāstījumi V-VIII klasē jāizlabo 4 dienu laikā, IX-XI klasē – 6 dienās, mājas domraksti – ne ilgāk kā 8 dienās (turpat,18.lp.). Sacerējumos kā obligāta prasība izvirzīta plāna rakstīšana. Katram sacerējumam skolotājs raksta recenziju, kurā norāda gan veiksmes, gan trūkumus darbā. Jānorāda, cik dziļi un secīgi atklāts sacerējuma temats, sacerējums jāvērtē no stila, ortogrāfijas un interpunkcijas viedokļa. Zem izlabotā darba jānorāda ortogrāfijas un interpunkcijas kļūdu skaits, jānovērtē ar atzīmi un skolotājam jāparakstās (iniciāļi). Sacerējumu vērtē ar divām atzīmēm, kur skaitītājā liek atzīmi par saturu, saucējā-par valodu (turpat,19.lp.).

Atdodot skolēniem izlabotos darbus, skolotājs dziļi analizē tipiskās kļūdas saturā, ortogrāfijā, stilā, kā arī norāda, kā labot kļūdas. Nedrīkst pieļaut, ka skolēns tikai mehāniski pārraksta kļūdaino vārdu vai teikumu, jāprasa apzināta ortogrāfijas likumu izmantošana un pielietošana: jāpaskaidro pieļautā kļūda, jāizraksta līdzīgi vārdi un situācijas, jānosauc attiecīgi gramatikas likumi. Skolēnam pieļautās kļūdas jāizlabo uz nākamo stundu, skolotājam tās jāizlabo un jānovērtē (turpat,19.lp.). Skolēnam, kurš nopelnījis nesekmīgu vērtējumu, jādod iespēja to izlabot tādas pašas grūtības pakāpes darbā. Nav pieļaujama nesekmīga vērtējuma labošana, ko skolēns saņēmis par mutvārdu atbildi (turpat,20.lp.). Ceturksnī rakstīto kontroldarbu skaits atbilst priekšmeta stundu skaitam nedēļā. Skolotājam rūpīgi jāpārdomā kontroldarba saturs un apjums. Stundas sākumā jādod norādījumi par kontroldarba izpildi.

Darbu pārbauga un kontrolē direktors un mācību pārzinis. Sekmības paaugstināšanas nolūkā Izglītības ministrija iesaka mācību priekšmetu komisijām periodiski organizēt burtnīcu pārbaudi, kuras rezultāti un secinājumi tiek fiksēti mācību komisiju protokolos un par rezultātiem tiek ziņots skolas direktoram (LVA,700.f., 5.apr.,918.l.,20.lp.).

Vienotā valodas un rakstības kultūras skolu režīmā norādīts, ka tikai vienotas sistemātiskas un uzstājīgas prasības visam pedagoģiskajam kolektīvam nodrošina

panākumus mācību-audzināšanas darbā. Režīma vispārīgie norādījumi attiecas uz visu tipu skolām (LVA, 700.f., 5.apr., 918.l.,21.lp.).

Analizējot vienotā valodas un rakstības kultūras režīma (LVA, 5.apr., 918.l., 21 lp.) saturu, jāatzīst, ka tajā izvirzītās prasības ir mērķtiecīgas, sistemātiskas, vienotas. Par īpaši atzīstamu uzskatāma prasība visu mācību priekšmetu skolotājiem pašiem ievērot un prasīt skolēniem ievērot vienotas valodas un rakstu kultūras prasības. Jāatzīst, ka vienotā valodas un rakstības kultūras skolu režīma izvirzītās prasības ir aktuālas arī mūsdienās latviešu valodas un literatūras mācībās. Tajā izstrādātas prasības rakstu darbu labošanā, rakstu darbu noformēšanā, runas kultūras ievērošanā nav zaudējušas aktualitāti šodien, gluži pretēji - būtu vairāk aktualizējamas, jo arvien vairāk mācību procesā ienāk modernā interneta vide, kur daudzos gadījumos pieejamā informācija neveicina skolēnu augstu rakstu kultūru. Dažādās interneta saites piedāvā daudzveidīgu, bet zinātniski nekorektu informāciju, ko skolēni bieži vien akli izmanto, kritiski neizvērtējot. Mūsdienu mācību procesā skolotāja pienākums būtu iemācīt skolēniem kritiski izmantot plašajā virtuālajā pasaulē pieejamo informāciju. Diemžēl arī plašsaziņas līdzekļi (laikraksti, dzeltenā prese, dažādās TV pārraides, šovi u.tml.) nepiedāvā labus valodas paraugus. Nez kādēļ stilīgi šķiet ignorēt standartvalodas normas, piesārņot savu runu.

#### **4.4. Latviešu literatūras didaktikas III posms (1965-1977)**

Apakšnodaļā tiks analizētas pozitīvās tendences, kas bija radušās literatūras didaktikā: nostiprinājās atziņa par idejiski mākslinieciska vienota veseluma un mākslinieciskuma respektēšanu saturā un literārā darba uztverē un analīzē. Mācību saturā liela uzmanība tika pievērsta literatūras teorijas jautājumiem, kuru zināšanas nepieciešamas pilnvērtīgai literāra darba uztverei, izpratnei un analīzei.

60.gadu otrajā pusē literatūras mācīšanas galvenos virzienus lielā mērā noteica PSKP XXIII kongress, kas sanāca 1966.gada 29.martā. Pēc PSKP CK ģenerālsekretāra L. Brežņeva norādījumiem, bija jāpabeidz pāreja uz jaunatnes vispārējo vidējo izglītību. Priekšplānā tika izvirzīta skolēnu vispārējā, darba un politehniskās apmācības kvalitāte un saturs, skolai bija jārūpējas par komunistiskās morāles principu, jaunās paaudzes estētiskās un fiziskās audzināšanas attīstību. Pāreja uz vispārējo vidējo izglītību kļuva par skolas darba galveno virzienu. Lai īstenotu kongresā izvirzītos uzdevumus un pāreju uz vispārējo vidējo izglītību, tuvākās piecgades laikā bija jākāpina arī dzimtās valodas un literatūras mācīšana. 1967./68.m.g. tika ieviestas jaunas programmas literatūrā VII un VIII klasē, kurās noteikts: latviešu valodas un literatūras skolotājam jāapzinās, ka

komunisma celtniecības apstākļos sevišķi svarīgi nostiprināt jaunatnes materiālistisko pasaules uzskatu, ieaudzināt komunistisko morāli, izvērst estētisko audzināšanu, izkopt runas un rakstu kultūru (Breča, Skolotāju Avīze, 1967.g. 2.VIII). Tā kā tuvojās Lielās Oktobra sociālistiskās revolūcijas jubilejas gads (1967), lai to godam sagaidītu, arī literatūras mācīšana bija jāievirza radoši jaunā kāpinājumā, ko varēs panākt, ja pedagogs paaugstinās savu zinātnisko un metodisko kvalifikāciju.

Tādējādi atbilstīgi jaunajiem uzdevumiem bija jāpārstrādā literatūras programmas. Tika izdarīti grozījumi (Grozījumi un papildinājumi vispārizglītojošo skolu mācību programmās 1966./67.m.g.) mācību vielā: pārkārtots mācību materiāls VII-VIII klasei, IX-XI klasē atstāts bez būtiskām izmaiņām. IV-V klasē vielas izkārtojumā tika ievērots tematiskais princips, turklāt IV klasē izvirzīti dabas tēlojumi, V klasē - izcelti cilvēka dzīves tēlojumi, folkloras sacerējumi, kas saistīti ar dzīvi. VI un VII klasē vielas izkārtojumā ievēroja hronoloģisko principu: VI klasē iepazīna pirmspadomju klasiku, VII klasē - jaunāko padomju literatūru. Plašāk nekā iepriekšējās programmās tika pārstāvēti PSRS tautu rakstnieki, un, sākot ar VIII klasi, literatūru mācīja tāpat kā vecākajās klasēs, jo dzīve pierādīja, ka literatūras lasīšanas kurss neatbilst vecāko klašu pusaudžu vajadzībām. VIII klases programma sākās ar pārskatu par latviešu literatūru no 16.gadsimta. Pārstrādātajās mācību programmās (Literatūras mācību programma (LMP) VII-XI klasei ar latviešu mācību valodu, 1967) tika ievērota skolotāju apspriedēs un sanāksmēs izvirzītā prasība radīt iespēju pēc savas izvēles mācīt jaunākos daiļdarbus.

20.gadsimta 60.gados literatūras skolotājam tika izvirzīta prasība apgūt jauno mācību saturu. Šai sakarā nopietns uzdevums literatūras mācīšanā bija tiem VIII klases skolotājiem, kuri nebija mācījuši literatūru vēsturiskā aspektā. Lai šim darbam pilnvērtīgi sagatavotos, tika noteikts, ka augustā skolotāju metodiskajās apvienībās ieteicams apspriest mācību satura galvenos jautājumus, izstrādāt tematiskos plānus, kā arī tiem IX un XI klašu skolotājiem, kuriem mācību viela nav sveša, sagatavot referātus (1130.f., 1.apr., 16.l., 7.lp.). Tātad skolotāji tika rosināti mērķtiecīgi sagatavoties literatūras mācīšanai vidusskolas klasēs pēc vēsturiskā (hronoloģiskā) principa.

Tā kā padomju periodā īpaši tika uzsvērta padomju literatūras audziņošā vērtība un lielā nozīme un skolēniem tika izvirzīta obligāta prasība apgūt padomju literatūru, tad, padziļinot izvirzīto prasību, visu klašu skolotājiem bija jāvienojas par jaunākās padomju literatūras pārrunu stundām, kuras vielu saskaņā ar programmu izraudzījās paši pedagogi. Padomju rakstnieku darbi bija neatņemama literatūras programmu sastāvdaļa.

20.gadsimta 60.gados zinātnieki meklēja dažādus attīstījāmācību sistēmas organizācijas ceļus, tādējādi blakus tradicionālā tipa mācībām radās dažādas mācību koncepcijas: mācību procesa aktivizācijas koncepcija (M. Mahmutovs), izziņas interešu attīstības koncepcija (G. Ščukina, L. Bozoviča), problēmmācību (V. Okoņs, M. Mahmutovs, A. Matjuškins, T. Kudrjavcevs, I. Lerner) u.c. Tādējādi šajā laikā didaktikā blakus tradicionālajai mācību pieejai (skolotājs māca, skolēni mācās), kas balstīta J.Herbarta sistēmā, aktualizējās citas mācību pieejas, piemēram, skolēnu izziņas aktivitātes teorija, programmētā mācīšana u.c. Amerikāņu filozofa, psihologa un pedagoga Dž. Djuīja (*Дьюи Дж.* 1919) didaktiskā sistēma, kuras pamatā ir Djuī izstrādātā koncepcija par domāšanu, akcentēja skolēna personīgās aktivitātes lomu mācībās un pārliecinājās, ka uz skolēnu interesēm un dzīves vajadzībām orientētas mācības dod daudz labāku rezultātu nekā vārdiskās, „grāmatu” mācības, kas balstās uz zināšanu iegaumēšanu. Djuī didaktiskās sistēmas pamatā bija aktīvu mācību princips un skolēna personīga izziņas darbība. Mainījās skolotāja loma - no aktīvā skolotāja, kurš nosaka skolēniem mācību saturu un metodes, uz skolotāju - palīgu, kurš palīdz pārvarēt grūtības, ja skolēns vēršas pēc palīdzības. No vārdiskām un rakstveida stundām uz teorētiskām un praktiskām nodarbībām, kurās īstenojas skolēnu pētnieciskais darbs. Padomju periodā (20.gadsimta 60.-70.gados) Dž. Djuī didaktiskā sistēma rada atspulgu problēmmācībās. Abas minētās didaktiskās sistēmas ir diezgan pretējas un parāda, ka, saglabājot labāko no senās, tradicionālās un progresīvās sistēmas, var veidot jaunu. Pie tādās pieskaitāmas amerikāņu psihologa un pedagoga Dž. Brunera (*Брунер Дж.* 1962) mācīšanās, pilnveidojot atklājumus - skolēns iepazīst pasauli, pilnveido zināšanas patstāvīgos meklējumos, atklājumos, izmantojot aktīvu domāšanu. Tās ir radošas mācības. Padomju didaktikā tās rada atspulgu attīstījāmācībās.

Vispārīgās didaktikas pieejas tika ieviestas arī mācību priekšmetu metodikā. Tieši tāpēc, lai veicinātu skolotāju metodisko izaugsmi un skolēnu aktivitāti un patstāvību mācību procesā, tika izvirzīts uzdevums popularizēt skolēnu izziņas aktivitāti un patstāvību veicinošas metodes un mācību paņēmienus, iepazīties ar programmētās mācīšanās principiem un to praktisko pielietojumu darbā. Tāpat literatūras skolotājiem mācību procesā bija jāapgūst pieredze, kas saistās ar tehnikas (radio, televīzijas, magnetofona, epidiaskopa u.c.) sistemātisku izmantošanu kā literatūras, tā valodas stundās (1130.f., 1.apr., 16.l.,7.lp.).

Literatūras mācīšanā dominēja padomju ideoloģijas izvirzītās prasības, būtiskā no tām-veidot skolēnu zinātnisko pasaules uzskatu un nostiprināt komunistiskās morāles principus. Tā kā padomju izglītības uzdevums bija veidot jauniešus par harmoniski



attīstītām personībām, literatūras skolotājam izvirzīta prasība pārdomāt, kā efektīvāk izmantot literāro vielu komunistiskajā audzināšanā. Kaut arī literatūras mācīšanas metodikā prasības diktēja ideoloģija un literatūras mācīšana bija ideologizēta, tomēr tostarp tika domāts par tādiem svarīgiem jautājumiem kā literatūras mākslas specifika, spilgtu, vērtīgu mākslas darbu iepazīšana, kas attīsta audzēkņu literāro gaumi, māca izprast ētikas pamatjēdzienus. Tādējādi bez padomju rakstnieku darbiem, kas bija iekļauti literatūras programmās (LMP 1965., 1966., 1967., 1969., 1970., 1972., 1974., 1977), skolēns, beidzis vidusskolu, pamatā bija iepazinis un izlasījis gan latviešu, gan ārzemju literatūras klasikas darbus (izlasīt daiļdarbu kopumā bija obligāta literatūras programmas prasība), orientējās literatūras kopainā dažādos gadsimtos, zināja rakstnieka daiļrades virzienu, viņa nozīmīgākos daiļdarbus, to žanrisko piederību, kā arī sacerējumos prata argumentēti pamatot savas izteiktās domas ar faktiem un citātiem, atziņām no daiļdarba (literatūras programmā tika noteikti daiļdarbi un to fragmenti, kas skolēnam jāzina no galvas). Viens no svarīgiem aspektiem literatūras mācīšanā bija skolēnu literārās gaumes izkopšana, tā panākama, saistot literatūru ar citām mākslām, kā arī parādot dzīves daudzveidīgo atklāsmi mākslas līdzekļiem, it īpaši izmantojot ārpusstundu nodarbības.

Tā kā ar 1968.mācību gadu VIII klases skolēniem izlaiduma eksāmenā jāraksta sacerējums, gan literatūras mācību programmās, gan daudzu metodiķu rakstos (īpaši H. Grases) liela nozīme tika pievērsta skolēnu runas un rakstu valodas kultūrai. Par augstākām prasībām šai jautājumā liecina fakts, ka 1962.gadā tika ieviests vienotais runas un rakstu režīms. Kā liecina Skolu zinātniski pētnieciskā institūta Valodu un literatūras sektora vadītājas H. Grases vērojumi un skolēnu noslēguma, olimpiādes darbu analīze eksperimentālajās skolās republikā, tad satraukumam par skolēnu rakstu darbu kvalitāti bijis pamats. Metodiķe secinājusi, ka skolēnu rakstu darbos daudz frāžainības, tukšvārdības, pelēcības un satura atstāsta, bet ne problēmu un tēlu analīzes, novirze no temata, skolēni neprot veidot teksta kompozīciju, paust savu personisko attieksmi, pārliecību un uzskatus, pierādīt tos, neprot atlasīt un sakārtot materiālu, atklāt rakstītāja personisko pārdzīvojumu. Šāda problēma izskaidrojama ar, tā saucamo, dubultmorāli, jo, no vienas puses, tika prasīta skolēnu patstāvīga domāšana, prasme paust un pamatot savu viedokli, bet, no otras puses, mācību saturs bija izveidots tā, lai skolēniem veidotos „pareizā” daiļdarba analīze, ko noteica ideoloģiskais konteksts. „Harmoniska personība nav iedomājama bez labas runas kultūras, tāpēc skolēni neatlaidīgi jā māca ne tikai rakstīt, bet ik stundā pārliecinoši un izteiksmīgi runāt par tematu. Arī mutvārdu stāstījumam jābūt samērīgam-ar savu ievadu, iztīrājumu un

nobeiguma daļu,” atzīst H. Grase (1130.f., 1.apr., 16.l., 9.lp.). Viņa norāda, ka rakstu darbu sistēmas problēma jārisina visās klasēs un skolotāju kolektīvos jāapspiež vienotas sistēmas izveide (1130.f., 1.apr., 16.l., 8.lp.). Tātad labas literārās valodas apguve ir viens no svarīgākajiem uzdevumiem literatūras mācīšanā, un šis darbs pilnveidojams gan latviešu valodas, gan literatūras stundās.

PSKP XXIII kongresa lēmumi ieviesa pārmaiņas personības izveides problēmu skatījumā. Tas atspoguļojās arī literatūrā, un literatūra ieguva īpašu vērtību kā cilvēka iekšējās pasaules atklājēja. Tieši tāpēc 60.gados turpinājās dažādas diskusijas par literatūras mācīšanas jautājumiem. Tajās no jauna izskanēja prasība aktualizēt literatūras kā mākslas priekšmeta apguvi skolā. Tāpat kā 20.-30.gados tika izvirzīta prasība pēc estētisko vērtību izcelšanas daiļdarba mācīšanā, diskutētāji iestājās pret shēmām un šabloniem daiļdarbu analīzē. Tā nozīmīgs bija mākslas zinātnieka P. Zeiles „Skolotāju Avīzē” publicētais raksts „Literatūru - kā mākslu!” (Zeile 1966), kurā zinātnieks iestājas par literatūras kā mākslas apguvi, izvirzot skolotājam prasības mīlēt literatūru, būt līdzradītājam, prast analizēt, sintezēt, domāt asociatīvi, prast risināt problēmas, likt saviem audzēkņiem domāt, iet no dzīves uz literatūru un otrādi. Diskusijā par literatūras lomu jauniešu personības veidošanā 1965., 1966.gadā aktīvi iesaistījās arī rakstnieki, piemēram, D. Zigmonte, L.Purs, J. Osmanis, I. Indrāne, I. Plotnieks u.c., viņu viedoklis tika publicēts žurnālā „Karogs”. Viņi rakstīja par literatūras mācīšanas jautājumiem, izteica kritiskas piezīmes par mācību programmām, mācību grāmatām un metodēm, īpaši uzsverot literatūras kā mākslas priekšmeta specifiku un vēršoties pret daiļdarbu „uzšķēršanu, izstaipīšanu, aptaustīšanu” (Indrāne 1966). Tādējādi rakstnieki norādīja, ka literatūra kā mācību priekšmets atšķiras no citiem ar savu specifiku un literatūras mācīšanā īpaša nozīme ir literatūras skolotāja profesionālajai meistarībai, no kā atkarīga literatūras mācību un audzināšanas darba kvalitāte.

Viens no svarīgiem jautājumiem bija literatūras skolotāja profesionālā kvalifikācija, šajā nolūkā tika izvirzīta prasība pilnveidot metodisko sagatavotību Skolotāju kvalifikācijas celšanas kursos vasarā. Skolotāju uzdevums bija iegūtās atziņas popularizēt sava rajona skolotājiem, kā arī dalīties pieredzē un izmantot labāko skolotāju pieredzi.

Šajā laikā republikā trūka latviešu valodas un literatūras skolotāju. Tos sagatavoja P. Stučkas LVU Filoloģijas fakultāte, kur katru gadu uzņēma 50 studentus klātienēs un neklātienēs nodaļā. Otrā lielākā augstskola, kas sagatavoja speciālistus, bija V. Lāča Liepājas Valsts pedagoģiskais institūts. Atšķirībā no mūsdienām literatūras skolotāja profesija bija prestiža, un, iestājoties augstskolā, reflektantiem bija jāiztur

konkurss. Literatūras skolotāja darba kvalitātes apliecinājums bija vidusskolas absolventu zināšanas Republikāniskajās latviešu un krievu valodas un literatūras olimpiādēs un iestājeksāmenos augstākajās mācību iestādēs. Šim jautājumam savos rakstos - „XI klases izlaiduma eksāmena sacerējumi” (LVA, 1130.f., 1.apr., 12.l.), „Literārie sacerējumi un citi ar literatūru saistītie rakstu darbi” (LVA, 1130.f., 1.apr., 55.l. 33 lp.) - īpaši pievērsusies metodiķe H. Grase, analizējot izlaiduma eksāmena sacerējumus. Kā būtiski trūkumi norādīti šablonisms, domu virspusējība (trūkst domu padziļinājuma, nav radošas, patstāvīgas pieejas, nav izmantota papildviela), skolēnu nepietiekamās zināšanas sacerējuma plānošanā (sacerējumā jābūt ievadam, iztirzājumam, nobeigumam), „lielākā daļa audzēkņu rakstījuši bez plāna, tāpēc dažos sacerējumos domu gaita diezgan juceklīga (LVA, 1130.f., 1.apr., 12.l. 6.lp.)”. Nepietiekamas zināšanas vēsturisku notikumu izpratnē, daudziem rakstītājiem pietrūkst spēju vispārināt, viņi palaikam nokļūst satura atstāstījumā. „Visai bieži dziļu izpratni, kvēlu pārliecību, motivētu personisko attieksmi skolēni aizstāj ar nepamatotu subjektīvismu, piebārstīdami sacerējumu ar izteicieniem „man patīk”, „man nepatīk” (LVA, 1130.f., 1.apr., 12.l.,11.lp.). Metodiķe norādījusi jautājumus, kam jāpievērš īpaša uzmanība: 1) kompozīcija, daļu samērīgums, domas skaidrība, 2) nav atstājam novārtā arī tādu darbu uzbūve, kuros rakstītāji savas pārdomas izsaka tēlaini un emocionāli (LVA, 1130.f., 1.apr., 12.l.,18.lp.). Sacerējumos domas pamatošanai jāizmanto citāti, bet nevajadzētu pieļaut citēt pārāk gari, nav ieteicam arī citātu plāni (LVA, 1130.f., 1.apr., 12.l.,20.lp.). Lai novērstu skolēnu sacerējumu saturā konstatētos trūkumus, turpmāk skolotājiem sevišķi liela uzmanība jāveltī vielas atlases un izkārtojuma jautājumiem. Neatlaidīgi skolēni jā māca ne tikai rakstīt, bet ik stundā runāt par tematu. Arī mutvārdu stāstījumos jābūt savai ievada, iztirzājuma un nobeiguma daļai, jāievēro šo daļu samēri. Jautājumu un atbilžu metode vien, kā arī atteikšanās no plānošanas mācību procesā nekādā ziņā prasmi sakarīgi rakstīt un runāt nav veicinājušas (LVA, 1130.f., 1.apr., 12.l., 29.lp.). H. Grase rakstā „Literārie sacerējumi un citi ar literatūru saistītie rakstu darbi” (LVA, 1130.f., 1.apr., 55.l. 33 lp.) pievērsusies tādiem didaktiskiem jautājumiem kā jautājumu uzdošana (jautājumi jāizvirza tādi, kas liek skolēniem izteikt savu attieksmi pret notēloto parādību, savu patiku vai nepatiku, savu personisko vērtējumu, skolēnu domu formulēšanai, vārdu krājuma paplašināšanai, citātu izrakstīšanai no teksta, to iesaistīšanai savā stāstījumā. Vēstījuma un apraksta veidošanai 4.un 5.klasē, tēlu raksturošanai un plāna veidošanai 6.klasē (6.klasē skolēni mācās veidot trīsdaļīgo plānu). Nenovirzīties no temata, pārspriest materiālu attiecīgā

skatījumā. Minētās problēmas apliecina, ka skolotāja darbā ir pietiekami daudz problēmu, kas literatūras skolotājam jānovērš.

Lai novērstu minētos trūkumus, 1973.gadā tika sagatavota otrā metodikas grāmata - „Literatūras mācīšanas metodika” (1973), ko izstrādāja P. Stučkas LVU docente M. Gaile, monogrāfijā izmantojot pašas ilggadīgo pieredzi, docējot literatūras metodikas kursu LU un vadot pedagoģisko praksi, kā arī respektējot krievu metodiķu (*Роткович М.* 1956,1969, *Рыбникова М.А.* 1945, *Асмусс В.*1969) un 1959.gadā izdotās mācīšanas metodikas atziņas (Gaile, Grase, Niedra 1959). Monogrāfijas sākumā M. Gaile raksturojusi literatūras metodiku kā zinātņi un literatūru kā mācību priekšmetu, kā arī norādījusi literatūras funkcijas: literatūra – izziņas devēja, audzinātāja, domāšanas veicinātāja, skolēnu pasaules uzskata veidotāja, skolēnu valodas bagātinātāja (Gaile 1973:10-18). Kā galvenos literatūras darba veidus autore izcēlusi pārrunas un skolotāja stāstu. Literatūras mācīšanas metodiku iedalījusi trīs pakāpēs: 1) izskaidrojošo lasīšanu (1.-3.klasē), 2) literatūras lasīšanu (4.-7.klasē), 3) literatūras vēsturi (8.-11.klasē).

Padomju literatūras didaktikā nozīmīga literatūras stundu daļa bija rakstu darbi, jo rakstīt skolēni jā māca sistemātiski, pakāpeniski liekot veikt arvien nopietnākus uzdevumus. Galvenais rakstu darba veids ir sacerējums. Ja IV-VII klasē skolēniem jāiemāca rakstīt sacerējumu, kurā viņiem iespēja radoši izteikt savas jūtas un domas sakarā ar dzīvē novēroto, ar attēlā redzēto, kā arī ar izlasītajām grāmatām, tad VIII-XI klasē tiek padziļināta valodas kultūra, skolēni raksta sacerējumus, kuros prot izteikt savas domas loģiskā secībā (rakstīt par tematu pēc plāna), prot pamatot spriedumus, secināt un vispārināt, rakstīt stilistiski un gramatiski pareizi. Sacerējumos skolēniem jāatspoguļo rakstītāja patiesās domas, jūtas un pārlicība (LMP 1974).

Lai palīdzētu latviešu valodas un literatūras skolotājiem literatūras programmā minēto uzdevumu realizēšanā, 60.-70.gados tika izdoti jauni pētījumi skolēnu sacerējumu mācīšanas metodikā. Nozīmīgi bija O. Pauliņa darbi: „Sacerējumi un to mācīšana”(1968), „Sacerējumu mācība”(1972) un grāmata „Skolēnu sacerējumu teorija un mācīšanas metodika” (Pauliņš 1974; plašākais un pilnīgākais izdevums 1979.g.), kurā autors respektējis krievu (V. Golubkova, A. Romanovska, S. Smirnova, E. Bogomolovas) un latviešu (A. Ozola, M. Gales, H. Grases) metodiķu nozīmīgākās atziņas skolēnu sacerējumu teorijā, kā arī savā pedagoģiskajā praksē gūto pieredzi. Grāmatas I daļā „Skolēnu sacerējumu teorija” autors aplūkojis nozīmīgākos sacerējuma teorijas jautājumus, kas skolēniem pakāpeniski jāapgūst un kas veido sacerējuma rakstīšanas prasmju teorētisko zināšanu pamatu. Grāmatas II daļā „Skolēnu sacerējumu

mācīšanas metodika” iztirzāti skolēnu sacerējumu mācīšanas vispārīgie jautājumi, kā arī, ievērojot didaktikas pamatprincipus, jauno latviešu valodas un literatūras programmu, izstrādāta vienota sacerējumu mācīšanas sistēma no 1. līdz pat 11.klasei. Grāmatas nobeigumā O. Pauliņš piedāvājis katrai klasei ieteicamo skolēnu sacerējumu tematiku. O. Pauliņa izstrādātā sacerējumu mācīšanas metodika nav zaudējusi savu aktualitāti arī mūsdienīgu literatūras didaktikā. Kaut arī par sacerējuma plāna veidošanas nepieciešamību laika gaitā bijuši dažādi uzskati (netiek gan apšaubīts, ka domas jāizklāsta plānveidīgi un secīgi), O. Pauliņa izstrādātā metodika ir ierosmju avots gan esošajiem, gan topošajiem latviešu valodas un literatūras skolotājiem, kas piedāvā plašas zināšanas, kā skolēnus rosināt izkopt sacerējumu (domrakstu, pārspriedumu u.c.) rakstīšanas prasmi.

20.gadsimta 60.-70.gados literatūras didaktikā bija radušās pozitīvas tendences, piemēram, literārā darba uztverē un analīzē nostiprinājās atziņa par idejiski mākslinieciska vienota veseluma respektēšanu saturā, kā arī mākslinieciskuma, kas nosaka daiļdarba ietekmi uz lasītāju, atziņu par nozīmīgu, neatņemamu aspektu literatūras mācīšanā. Tādējādi mācību saturā liela uzmanība tika pievērsta literatūras teorijas jautājumiem, kuru zināšanas nepieciešamas pilnvērtīgai literāra darba uztverei, izpratnei un analīzei. Literatūras teorijas mācīšanas jautājumi atspoguļojās literatūras mācību programmās, kur izvirzīti šādi uzdevumi: 1) jāatjauno tās zināšanas literatūras teorijā, kas iegūtas iepriekšējās klasēs sakarā ar literāro darbu analīzi, 2) iegūtās zināšanas jāpadziļina un jāpaplašina, 3) iegūtās zināšanas jāpapildina, apskatot citus - skolēniem vēl nezināmus literatūras teorijas pamatelementus, piemēram, jaunus žanus, literatūras metodes, mākslinieciskās izteiksmes īpatnības (LVA,700.f., 5.apr.,923. l.,12.lp.) Literatūras teorijas zināšanu apgūvē ievērots padziļināšanas un pakāpenības princips. Īpaši uzsvērtā viena virziena dominante pār citiem, proti, skolēniem jāizprot, ka sociālistiskais reālisms ir mākslas attīstības augstākais sasniegums. Padomju periodā sociālistiskais reālisms tika uzskatīts par gandrīz vienīgo, pareizo, sociālisma mākslai atbilstīgo daiļrades metodi.

#### **4.5. Latviešu literatūras didaktikas IV posms (1978-1991)**

20. gadsimta 70.-80.gados literatūras didaktikā tika turpinātas iesāktās tradīcijas un tika saglabāta tā mācību satura struktūra, kas iedibināta iepriekš un kļuvusi tradicionāla (literārā lasīšana vidējās klasēs, literatūras vēsture - vidusskolas klasēs). Tomēr mainījās pieeja literatūrai - metodikā centās izcelt literatūras kā vārda mākslas spēku, novērst pārlietu socioloģizēšanas tendences. Visvairāk izmaiņu notika literatūras

mācību saturā, tika paplašināts literatūras mācību jēdziena saturs, jo, pēc jaunākajiem padomju pedagoģijas atzinumiem (Lerners, Skatkins 1984), mācību saturu veidoja zināšanas, prasmes un iemaņas, radošās darbības pieredze un emocionāli vērtējošo attieksmju un gribas pieredze. Tādējādi arī mācību programmās (LMP, 1974., 1977., 1981., 1983., 1984., 1986, 1989., 1990., 1991) parādās paredzamais rezultāts, kas skolēniem „jāzina” (norādītas apgūstamās zināšanas), „jāprot” (norādītas prasmes un iemaņas). Metodiski bagātākas kļūst literatūras mācību programmas, to beigās pielikumos norādīta metodiskā literatūra skolotājiem gan latviešu, gan krievu valodā, diapozitīvu un diafilmu saraksts, mācību kinofilmu saraksts, hronikāli dokumentālo un populārzinātnisko filmu saraksts, magnetofona ierakstu saraksts, ko var aplūkot Latvijas PSR Izglītības ministrijas Republikas skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta fonotēkas „Latviešu literatūras magnetofona lentu sarakstā” (LMP 1984:100). Minētās literatūras programmas liecina, ka tika paplašināts mācību satura tematiski estētiskais loks, žanru un stilu daudzveidība, kā arī klasiskās un mūsdienu literatūras īpatsvara ievērošana. Tāpat tika turpināta jau 60.gados aizsāktā tradīcija pamatskolas klasēs (4.-7.klasē) priekšstatu līmenī iepazīstināt skolēnus ar literatūras attīstības posmiem (pirmie raksti, jaunlatvieši, Jaunā strāva u.tml.). Būtisks jauninājums bija skolēnu ievadīšana mākslinieciski augstvērtīgos, interesantos, skolēniem saistošos pasaules literatūras darbos, to skaitā iepazīstināšana ar pasaules bērnu literatūras darbiem (H.K. Andersens, E. Kestners, A. Lindgrēna, S. Lāgerlefa, O. Vailds u.c.). Minēto rakstnieku daiļdarbi sekmēja skolēnu mācīšanās motivāciju, kā arī bagātināja emocionālo vērtējošās darbības pieredzi. Ārzemju literatūras daiļdarbu iekļaušana pilnveidoja skolēnu lasīšanas kultūru, salīdzināšanas prasmes, kā arī radīja kopskatu par literatūru

Būtiskas pārmaiņas tika ieviestas 8.klases literatūras mācību saturā, kas iezīmēja jaunu akcentu mācību vielas un satura izkārtojumā. 8.klases literatūras kursa sākumā bija paredzēta folklorā, tad skolēni tika pēctecīgi ievadīti citu tautu eposu apskatā, pēc tam programma paredzēja daiļliteratūras jēdziena apguvi, ieskatu lirikā, epikā, drāmā, apskatot nozīmīgus latviešu padomju autoru darbus. Tādējādi 8.klases literatūras saturs, kas paredzēja analizēt, salīdzināt, vērtēt, skatīt kopsakarībās, veidojās kā pāreja uz literatūras vēstures mācīšanos 9.-11.klasē (700.f., 5.apr., 819.l.,32.-38.lp.).

Šāds mācību saturs izvirzīja augstas prasības literatūras skolotājam un prasīja nopietnu un pamatīgu gatavošanos stundām. Liela loma literatūras didaktikas attīstībā bija 1952.gadā dibinātajam Skolu zinātniskās pētniecības institūtam (SZPI) Valodu un literatūras sektoram, ko vadīja Helga Grase, kura uzdevums bija pētīt skolu praksi un izstrādāt zinātniski pamatotas rekomendācijas pedagoģiskā procesa pilnveidei. SZPI

darbojās Izglītības ministrijas pakļautībā un sadarbojās ar pedagoģisko augstskolu katedrām, aktivizējot docētājus un pieredzes bagātus skolotājus piedalīties pedagoģiskajos lasījumos (Kopeloviča, Žukovs 2004:193-197). Pēc SZPI pārdēvēšanas par Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūtu (PZPI) Valodu un literatūras sektoru pārdēvēja par Humanitāro mācību priekšmetu sektoru (to vadīja Dzidra Cīrule), vēlāk notika sektora nosaukuma maiņa – Latviešu valodas un vēstures sektors (vadītāja Ērika Zimule). Viens no sektora pētījumu virzieniem bija literatūras mācību metodika, kurā darbojās metodiķe Helga Grase, Ērika Zimule, Dagmāra Ausekle, Jānis Rudzītis. Sektora darbībā iezīmējās šādi galvenie darbības virzieni: mācību satura izveides jautājumu risināšana, pirmrindas skolotāju pieredzes apzināšana, aktualizēšana, literatūras uztveres jautājumu un problēmu pētīšana. Sektora darbinieki devuši nozīmīgu ieguldījumu literatūras didaktikas attīstībā un pilnveidē: izstrādāja literatūras programmas, iesaistot gan zinātniekus, gan pieredzējušus skolotājus, veidoja mācību grāmatu autoru kolektīvus, kuri izstrādāja mācību grāmatas, kā arī veidoja dažādus mācību metodiskos līdzekļus.

Mācību grāmatu izveides ceļš bija garš un sarežģīts, tas tika nopietni apspriests un izvērtēts: vispirms tika veidoti mācību grāmatu prospekti, ko apstiprināja Izglītības ministrija, sadarbībā ar izdevniecību tika izstrādāti mācību līdzekļu manuskripti, ko apsprieda sektorā, tālāk to parakstīja Izglītības ministrs, neatkarīgi recenzenti (G. Bībers, S. Ankrava u.c.) izvērtēja, tikai tad manuskripts nonāca izdevniecībā, kur pie tā vēl strādāja redaktors. Tādējādi mācību grāmatas tika pamatīgi izvērtētas un pilnveidotas. 60.gados pamatskolas literatūras hrestomātijas izstrādāja E. Andersone, V. Niedra, L. Vasiļevska, M. Gaile, H. Grase, V. Niedra un P. Vītiņa. 70. un 80.gados mācību saturu sakārtoja un rakstnieku portretus veidoja literatūras metodiķi D. Ausekle (autorkolektīvu vadītāja pamatskolas hrestomātijas izstrādē 80.gados), Ē. Zimule, Dz. Cīrule. Vidusskolas mācību grāmatu izveidošanā (autorkolektīva vadītāja metodiķe Ē. Zimule) iesaistīja gan metodiķus, gan literatūras zinātniekus (I. Kiršentāle, Dz. Vārdaune, S. Radzobe, M. Losberga, B. Pussare, S. Viese, L. Volkova, gan atsevišķu rakstnieku monogrāfisku skatījumu veidoja rakstnieki (U. Auseklis, I. Auziņš, K. Skujenieks, L. Brīdaka u.c.). Veidojot mācību grāmatas, bija jāievēro līdzsvars starp klasisko un padomju literatūru. PSKP XXI kongress (1959) bija noteicis reorganizēt vidusskolu tīklu - izveidot dažāda tipa pilsētas un lauku vidusskolas, kuru audzēkņi varētu savienot mācības ar darbu uzņēmumos, kolhozos vai speciālās darbnīcās, kā arī iegūt pabeigtu vidējo vispārējo un politehnisko izglītību (Builis 1977:70). Tāpēc turpmākajos gados mācību saturā tika izvirzīta prasība atspoguļot profesionālās

orientācijas jautājumus un arī mācību grāmatās iekļaut literāro darbu fragmentus, kas orientē skolēnus darba dzīves sagatavošanai. Arī mūsdienās, recenzējot literatūras mācību komplektizdevumus, jāizvērtē, vai mācību grāmatā (komplektizdevumā) ir iekļautas vai identificētas visos mācību priekšmetos integrējamās tēmas: vides izglītība, veselības izglītība, profesionālā orientācija (Valsts pamatizglītības standartam un valsts vispārējās vidējās izglītības standartam atbilstošu mācību līdzekļu - mācību grāmatu apstiprināšanas nolikums. 3.pielikums. Mācību komplektizdevuma novērtēšanas kritēriji). Secinājums viens: katrs laikmets izvirza savas prasības, kam tiek pakļauts mācību saturs.

20.gadsimta 70.-80.gados literatūras jautājumu risināšanā aktīvi iesaistījās sabiedrība. Literatūras metodiķe Ē. Zimule norāda, ka mācību satura apgūvē iezīmējās divi atšķirīgi viedokļi: žurnālisti un daļa rakstnieku uzskatīja, ka literatūra ir tikai jālasa, jāpārdzīvo, nav vajadzīgas literatūras vēstures un teorijas zināšanas, ir slikti, ja skolēns operē ar zināšanām, kas iegūtas no mācību grāmatām un skolotāja. Savukārt otru viedokli pārstāvēja zinātnieki, skolotāji, mācību grāmatu veidotāji, uzskatot, ka literatūrā jāiegūst gan zināšanas, gan mākslas baudījums, gan mīlestība un cieņa pret literatūru (Zimule 1987:49). Mācību grāmatu veidotāji respektēja šādu pedagogijas zinātnieka J. Babanska atziņu par mācību procesa optimizāciju (Babanskis1982): mācību grāmatai jānodod jautājumu nostādne, pamatfakti, jāatklāj priekšmeta iekšējā loģika, izklāstam jābūt zinātniski pareizam, jāatbilst skolēnu vecumposmam un uztveres spējām, jābūt interesantam, saistošam, ar metodisku ievirzi.

Literatūras mācību satura apguve metodiskajā aspektā bija samērā tradicionāla. Visos mācību priekšmetos saglabājās stingrs mācību metožu dalījums: izskaidrojoši ilustratīvā, reproduktīvā metode, problēmiskais izklāsts, daļēju meklējumu jeb heuristikā un pētnieciskā metode (Lerners 1984). Arī mācību organizācijas formas bija mācību stunda, ekskursija, seminārs, praktiskā nodarbība, bibliotēkas stundas, fakultatīvas nodarbības, ārpusstundu darbs, konsultācijas. To ietvaros izmantoja kolektīvo, individuālo, grupālo, frontālo darbu (Lerners, Skatkins 1984). Kaut arī pamatā saglabājās iepriekšējos gados nostiprinājusies skolotāja lekcija un pārrunas, kā arī jautājumi, kas paredzēja salīdzināt, secināt, vērtēt, diskutēt, patstāvīgi lasīt, gatavot referātus un ziņojumus, veidot tēzes, lai rosinātu skolēnu izziņas, radošo darbību, literatūras mācīšanās vairāk sāka izmantot daļēju meklējumu jeb heuristisko metodi. Jaunus akcentus literatūras mācībās ienesa problēmpieejas izmantošana.



Problēmmācību pamatā ir amerikāņu psihologa, filozofa UN pedagoga Dž. Djuīja (1859 - 1952) darba skolas (mācīšanās darot) ideja. Problēmmācību attīstīšanas teorētiskos pamatus izstrādājuši pedagogi M. Mahmutovs, V. Okoņs, I. Lerneris, A. Matjuškins, to ideja pārstāvēta J. Babanska, T. Kudrjavceva u.c. darbos. Viens no ievērojamākajiem krievu metodiķiem V. Marancmans problēmmācību metodi adaptējis literatūras mācīšanā. Zinātnieks atzīst, ka metode ir efektīva, jo tā ietver pretrunas un rosina lasītāju (skolēnu) no daudzajiem iespējamajiem meklēt savu atbildes variantu. V. Marancmans problēmsituāciju uzskata par brīvas diskusijas aizsākumu, kas veido lasītāja refleksijas prasmes. Respektējot zinātnieka atziņas par daiļliteratūras teksta daudzslāņainību, tā uztveres īpatnībām, skolotāja un skolēna vērtīborientējošu sadarbību, meklējumdarbību, pedagogijas zinātnieks J. Rudzītis latviešu literatūras didaktikā veidojis problēmsituāciju pedagoģiski psiholoģisku raksturojumu (Rudzītis 1993).

20.gs.2.pusē izglītības sistēma pārdzīvo aktīvas pārmaiņas. Jaunas pedagoģiskās pieejas, atziņas un tehnoloģijas nomaina viena otru, to atspulgs rodams daudzos rakstos, publikācijās, monogrāfijās, mācību līdzekļos. Vienu no pedagoģiskajām pieejām-problēmmācības- pedagoģiskajā procesā Latvijā aktīvi sāka izmantot 20.gadsimta 60.gados. Tās galvenais uzdevums bija skolēnu intelektuālās darbības iespēju un domāšanas aktivizēšana mācību procesā.

Kā norāda zinātnieks N. Sorokins, didaktikā nav vienveidības terminoloģijā, kas izsacītu problēmiskumu mācībās: tiek lietoti termini „problēmmācības”, „problēmiskā mācīšana”, „problēmpieeja”, „problēm metode” (Sorokins 1977). Viens no problēmmācību teorētiķiem V. Okoņs terminus „problēmiskā mācīšana” un „problēm metode” uzskata par sinonīmiem (Оконь, В. 1968). Problēmiskā mācīšana ir problēmsituāciju organizēšana, problēmu formulēšana, skolēniem nepieciešamās palīdzības sniegšana problēmu risināšanā, kā arī to pārbaude, visbeidzot apgūto zināšanu nostiprināšanas un sistematizēšanas procesa vadīšana (Оконь, В. 1968)

Savukārt zinātnieks M. Mahmutovs, analizējot problēmmācību teorētiskos jautājumus, norāda, ka problēmisko mācību būtība - skolēniem tiek uzdots virkne secīgu uzdevumu, t.i., noteikti izzinoši uzdevumi, un skolēni ar skolotāja palīdzību vai patstāvīgi veic radošus meklējumus to risināšanā. Problēm metodes pamatā ir didaktiska sistēma, ka balstās uz zināšanu radošas apguves un darbības spēju likumsakarībām un ietver mācīšanas un mācīšanās specifisku paņēmieni kompleksu.

Problēmiskās mācīšanās būtība ir radīt problēmsituāciju un virzīt skolēnu darbību tā, lai viņi patstāvīgi šo mācību problēmu atrisinātu. Problēmiskus uzdevumus

nevar atrisināt ar esošajām zināšanām, un tāpēc skolēniem jādarbojas, lai viņi iegūtu jaunas zināšanas. Jautājumi, uz kuriem ir viegli atrodamas atbildes, nav problēmjautājumi, jo neprasa radošus meklējumus (*Махмутов, М. И.* 1975). Pedagoģis, pedagoģijas teorijas un vēstures pētnieks metodiķis Jānis Rudzītis ir adaptējis Krievijā izstrādāto problēmmācību ideju, izstrādājis pedagoģiski psiholoģisko pamatojumu problēmpieejai latviešu literatūras didaktikā, bagātinājis ar savu un skolotāju-metodiķu pieredzi. Domājot par to, kā problēmisko mācību atziņas izmantot, lai literatūras stundas organizētu kā vārda mākslas stundas, zinātnieks norāda, ka literatūras skolotājam jāorientējas literatūras apguves specifiskā, kas nosaka arī risināmo problēmsituāciju īpatnības (Rudzītis, 1993). Problēmsituāciju veidošanā un risināšanā metodiķis akceptē estētikas speciālista M. Kagana (*Каган, М.С.* 1996), psihologu Ļ. Viģotska (*Выготский, Л.С.* 2001), S. Rubiņšteina (*Рубинштейн, С.Л.* 1973), A. Ļeontjeva (*Леонтьев, А.Н.* 1981) idejas par skolotāja un skolēnu mijiedarbības māksliniecisku ievirzi un reizē īpatnu psiholoģiski pedagoģisko pamatojumu. Skaidrojot ar problēmmācībām saistītos jēdzienus, zinātnieks aktualizē psihologa S. Rubiņšteina izteikto atziņu, ka „domāšana aizsākas problēmsituācijā”. Cilvēks savā darbībā bieži sastopas ar pretrunu starp savu pieredzi un jauniem faktiem, norisēm, kas vairāk neiekļaujas viņa priekšstatos. Viņš izjūt vajadzību radušos situāciju izprast, to analizēt, cenšas pārvarēt, līdz apjēdz, ka ar viņam esošajām zināšanām un darbības veidiem to nevar izdarīt. Šādu psihisko stāvokli domāšanā sauc par problēmsituāciju. Tajā aizvien ir ieslēpta problēma jeb sarežģīts jautājums, kuru var vārdos vai rakstveidā formulēt kā nestandarta uzdevumu, izdalot tajā prasības un risināšanas nosacījumus. Problēma izzinātāja apziņā nevis tiek ienesta no ārpuses, bet izvirzās, viņam pašam sastopoties ar pretrunām. Izziņas darbība kļūst par personiski nozīmīgu procesu.

Literatūras didaktikā problēmsituāciju radīšanai literatūras stundās pievērsusies metodiķe Dz. Cīrule (Cīrule 1974), vēlākajos gados - J. Rudzītis (par viņa devumu šajā jautājumā izvērstāk skat. 6.4. apakšnodaļā).

70.-80.gadu literatūras didaktikas metodoloģiskā pieeja tika virzīta uz literārā darba uztveri un analīzi kopveselumā, tāpēc PZPI izstrādāja grāmatu sarakstu, kas jāizdod, lai skolēni varētu lasīt daiļdarbu kopumā. Tā, piemēram, tika izdotas R. Ezeras, M. Birzes, V. Ļūdēna, A. Skalbes u.c. rakstnieku darbu izlases, kurās obligāta sastāvdaļa bija ievads, kas bija zinātniski korekti izstrādāts un deva literatūrzinātnisku, vēsturisku, teorētisku informāciju par rakstnieku un viņa daiļradi vai daiļdarbu. Tā kā pedagoģi rūpējās par skolēnu lasīšanas interešu veicināšanu un aktuāla bija ārpusklasses lasīšana, tad šim nolūkam arī tika veidotas izlases (Zimule, 1978). Mūsdienās skolas vajadzībām

izdotajās literāru darbu izlasēs ne vienmēr ir ievadvārdi vai priekšvārds, kas ievirza daiļdarba apgūvē.

70.-80.gados bija populāra mācību televīzijas ideja (Televīzijas mācību raidījumu programmas (1970./71.;1972./73.;1973./74.;1975./76.;1982./83.;1983./83.m.g.), kas Latvijā tika pārņemta no Krievijas. Kvalifikācijas institūta celšanas speciālisti un PZPI darbinieki viesojās apmaiņas braucienos Ļeņingradā, Maskavā, Moldāvijā, lai aizgūtu pieredzi TV raidījumu veidošanā.20.gadsimta 70.gados Latvijas televīzijas Mācību raidījumu redakcija kopā ar Latvijas PSR Republikāniskā skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta Mācību televīzijas kabinetu veido raidījumus vispārizglītojošo skolu I-XI klašu audzēkņiem. Kā norāda TV Mācību raidījumu redakcijas vecākā redaktore Z. Saukāne (Televīzijas mācību raidījumu programma 1975./76.m.g.:7.lpp.), „pats galvenais televīzijas uzdevums mācību stundās - paaugstināt mācību un audzināšanas darba idejisko, teorētisko un zinātnisko līmeni, sekmēt mācību un audzināšanas darba saistību ar dzīvi un ražošanu, realizējot komunistiskā partejiskuma principu – ieaudzināt skolēnos padomju patriotisma jūtas, lepnumu par sociālistisko Dzimteni, par padomju tautas dižajiem sasniegumiem, audzināt skolēnus internacionālisma garā”. Mācību raidījumiem tiek izvirzīts praktiskais uzdevums - atvieglot skolotājiem darbu pēc jaunajām programmām un mācību grāmatām, dot zināšanas un netieši sekmēt skolotāju kvalifikācijas celšanu.

Mācību raidījumu struktūrā ievērojama vieta ierādīta novadpētniecības materiālam - republikas zinātnes, kultūras, rūpnieciskās un lauksaimnieciskās ražošanas izaugsmei devītajā piecgadēm - filmu fragmentiem, fotoattēliem, izgatavotām shēmām, tabulām, diagrammām u.c. Daudzos gadījumos raidījumus organizē kā translācijas no objektiem -augstskolu un zinātnisko iestāžu laboratorijām, muzejiem.

Raidījumu tematus izraudzījušies un saskaņojuši ar mācību programmas vielu Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta priekšmetu kabinetu metodiķi sadarbībā ar Latvijas televīzijas Mācību raidījumu redakcijas, PZPI zinātniskajiem darbiniekiem un skolotāju aktīvu. Plānotie raidījumi deviņos mācību priekšmetos, katru dienu noteiktā laikā - divos mācību priekšmetos, piemēram, literatūra VIII klasei otrdienās plkst. 10.00, XI klasei - plkst. 11.10. Raidījuma ilgums 30 minūtes. Par iespējamām izmaiņām programmā tiek informēts katru nedēļu „Rīgas Viļņos” un „Skolotāju Avīzē”. VIII klasei veidoto raidījumu mērķis ir palīdzēt skolēniem apgūt programmā ietverto literatūras vēstures kursu, padziļināt zināšanas literatūrā un paplašināt skolēnu redzesloku par jaunāko latviešu padomju dzeju un prozu. 1975./76.m.g.programmā VIII klasei ir šādi temati: A. Pumpurs un viņa eposs „Lāčplēsis” (3.II), brāļi Kaudzītes

(9.III), gatavosimies sacerējumam par brīvo tematu! (16.III), gatavosimies sacerējumam par literāro tematu! (27.IV), jaunākā latviešu padomju proza (4.V), jaunākā latviešu padomju dzeja (11.V).

XI klasei paredzēti divi raidījumi, kuru temati saistīti ar sacerējuma mācību un plānoti kā konsultācijas par abitūrijas eksāmena sacerējumu: „Gatavosimies abitūrijas eksāmena sacerējumam!” un „Sacerējuma analīze”. Raidījumi par sacerējuma mācību rosina skolēnus izprast un apgūt grūto sacerējumu rakstīšanas sistēmu par literāriem un brīviem tematiem.

Raidījumos izmanto dažāda veida uzskati un skaņu ierakstus, tajos piedalās aktieri, rakstnieki. Raidījumu vadīšanā iesaistīti gan Rīgas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta (RSKCI) metodiķi (Anna Straume, Rasma Luika), J. Raiņa Literatūras un mākslas vēstures muzeja līdzstrādnieki (Romāns Pussars, Laima Biemelte, Inta Čaklā, Liesma Lūsēna), P. Stučkas LVU mācībspēki (docente Anna Laure), literatūrzinātnieki (Saulcerīte Viese), diktors Kārlis Cīrulis, kā arī praktizējoši skolotāji. Raidījumus par rakstnieku personību, daiļradi, t.i., monogrāfiska rakstura raidījumus, vada literatūrzinātnieki, J. Raiņa Literatūras un mākslas vēstures muzeja zinātniskie līdzstrādnieki. PZPI zinātniskā līdzstrādniece D. Ausekle sākumā vadīja TV tiešraidē, vēlāk ierakstos literatūras mācību raidījumus par atsevišķu rakstnieku portretiem. Īpaši aktuāli bija raidījumi par jaunāko literatūru, kuros piedalījās arī paši rakstnieki. Raidījuma pirmajā daļā bija pārskats par jaunākās literatūras attīstības tendencēm, otrajā daļā – saruna ar kādu rakstnieku, kurš viesojās studijā (L. Briedis, E. Līvs, O. Vācietis, V. Kaijaks, M. Birze u.c.). Raidījumus par sacerējuma mācību vada RSKCI metodiķi, īpaši nopelni te Annai Laurei, kas savā pedagoģiskajā darbībā pievērsusies rakstu darbu kultūrai, kā arī Rasmai Luikai, kas ir vairāku metodisko līdzekļu par sacerējumu rakstīšanu autore.

Lai paplašinātu skolēnu redzesloku un atvieglotu konkrētā temata uztveri, monogrāfiskajos tematos (par Raini, Pumpuru, brāļiem Kaudzītēm) izmanto dažāda veida audiovizuālo uzskati – fotomontāžas, piefilmējumus, aktieru lasījumu u.c. Raidījumos tiek respektēta literatūras kā mākslas veida specifika un parādīta konkrētā temata, tēla atklāsme dažādos kultūras kontekstos, piemēram, A. Pumpura Lāčplēša tēla tālākās ietekmes latviešu literatūrā, tēlotāja mākslā, mūzikā, teātra mākslā, kā arī ikdienas dzīvē (Televīzijas mācību raidījumu programma 1975./76.m.g.:21.lpp.). Tiek atklāti faktori, kas veidojuši rakstnieka pasaules uzskatu un literārās intereses. Raidījumā pienācīgu vietu ieņem rakstnieka dzimtā novada raksturojums, skarot gan saimnieciskās, gan kultūras dzīves parādības. Rakstnieka literārās un sabiedriskās

darbības atklāsmē liela uzmanība raidījumos tiek pievērsta ideoloģiskajai audzināšanai, lai „palīdzētu skolu audzēkņiem dziļāk izprast rakstnieku idejisko virzību, kas spilgti atspoguļojas daiļdarbos”. Raidījumu saturs vērsts uz daiļdarbā ietverto tēlu, ainu un norišu idejiskā satura un mākslinieciskā izveidojuma skaidrāku priekšstatu izveidošanu. Tātad arī ar raidījuma palīdzību skolēni tiek sagatavoti daiļdarba pareizai uztverei un izpratnei.

Padomju izglītības sistēmā 70.-80.gados atsevišķi mācību kabineti bija nodrošināti ar televizoru, un populāras bija kopīgās skolēniem domātās TV pārraižu noskatīšanās, tai skaitā arī minēto literāro raidījumu cikli. Arī izlaiduma sacerējuma temati tieši eksāmena dienā tika paziņoti TV. Te rodami mediju pedagoģijas aizsākumi.

Lai uzlabotu literatūras mācīšanas kvalitāti, kā arī sniegtu metodisku palīdzību skolotājam, šajā literatūras didaktikas attīstības posmā intensīvi tika izdoti dažādi metodiskie līdzekļi un palīglīdzekļi. Jau bez nosauktajām daudzajām J. Rudzīša problēmuzdevumu sērijām literatūras metodiķi publicēja gan rakstus periodikā (žurnālā „Karogs”, „Padomju Latvijas Skola”, „Skolotāju Avīzē”, „Literatūrā un Mākslā”), uzstājās ar pedagoģiskajiem lasījumiem konferencēs u.tml. Popularizēja pedagoģijas sasniegumus skolu darbībā, ko sauca par pedagoģisko ieviesējdarbību, te liela nozīme metodiķim J. Rudzītim (1986., 1988) par zinātnes un skolu prakses stiprināšanu, kā arī radošu skolotāju pieredzes popularizēšanu Latvijā.

Rūpes par skolotāju metodisko nodrošinājumu 20.gadsimta 70.-80.gados apliecina dažādu metodiku un metodisko palīglīdzekļu izdošana. Lai skolotājs pilnvērtīgi varētu strādāt ar literatūras grāmatu, tika izdoti vispārīgi metodiski norādījumi skolotājiem literārās lasīšanas mācīšanā (D. Ausekle, J. Rudzītis, R. Laķe) 4.-7.klasē un metodiski norādījumi (sastādījuši D. Ausekle, R. Luika, J. Rudzītis, Ē. Zimule, R. Lāce, A. Straume, R. Laķe, M. Birzniece) literatūras mācīšanai 8., 9., 10., 11.klasē, kuros bija dots literatūras programmas un mācību grāmatas īss raksturojums, kā arī pievērsta uzmanība atsevišķu literatūras veidu (dzejas, prozas, dramaturģijas) un žanru jautājumiem, vidusskolā – literatūras vēstures (rakstnieka biogrāfija, pārskata u.c.) jautājumu mācīšanai. Tika izdotas arī brošūras (V. Ķikāns) ar metodiskiem norādījumiem atsevišķu rakstnieku (I.Ziedoņa, O. Vācieša, A. Pumpura) daiļrades mācīšanai. Metodiķes Ē. Zimule un D. Ausekle rakstīja par literatūras apguves sekmēšanu 8.-10.klasē, R. Kārklis - par literatūras mācīšanas galvenajiem principiem un uzdevumiem, O.Pauliņš, A. Laure, R. Kārklis - par domrakstu mācīšanas jautājumiem, Dz. Dombrovska - par dramatisku darbu mācīšanu skolā un skolēnu izziņas interešu izraisīšanu literāro darbu analīzes procesā, Ē. Zimule - par tautas mutvārdu daiļrades

ētiskajām un estētiskajām vērtībām, folkloras saistību ar literatūru, Ē. Zimule un I. Uha- par fakultatīvo nodarbību organizāciju, darba formām un metodēm, H. Grase un Ē. Zimule - par skolēnu uztveres un izpratnes padziļināšanu ārpusklases lasīšanas procesā.

Literatūras metodikā tika apzināta un apkopota pieredze, kas arī parādīja jaunu ceļu un metodisko paņēmieni meklējumus literatūras stundās. Tā kā aktuāls bija tehnisko mācību līdzekļu izmantojums, skolotāja M. Birzniece dalījās savā pieredzē tehnisko līdzekļu - diafilmu, diapozitīvu, magnetofilmu - izmantošanā literatūras stundās. Lai veicinātu skolēnu radošu domāšanu, E. Dambrāne rakstīja par dažādu rotaļu, spēļu izmantošanu attiecīgā literārā tekstā, kā arī konkursu un viktorīnu un saistošu uzdevumu izmantošanu literatūras mācībās.

Metodiķu uzmanības lokā, tāpat kā 20.-30.gados, bija dzejas uztveres un mācīšanas jautājumi. Šiem jautājumiem savos rakstos pievērsās D. Ausekle, R. Veidemane, Ē. Zimule, B. Pussare, A. Grīnvalde. Izcilā dzejnieka Raiņa 100.jubilejas sakarā H. Grase sakārtoja rakstu krājumu „Rainis skolā”, kurā dažādos aspektos vērtēta un analizēta Raiņa daiļrades apguve skolā. Dzejas apguves metodikā liela nozīme bija zinātnieces R. Veidemanas pētījumam „Izteikt neizsakāmo”(Veidemane 1977), kurā skolotāji varēja atrast pamatojumu dzejas būtības dziļākai atklāšanai lingvistiskā aspektā. 20.gadsimta 70.-90.gados topošo latviešu valodas un literatūras skolotāju sagatavošanā pozitīvu ieguldījumu devuši zinātnieki un augstskolu mācībspēki (V. Valeinis, G. Bībers, V. Ķikāns, A. Grīnvalde, Dz. Dombrovska, S. Ankrava, V. Ivbulis, J. Kursīte, D. Lūse u.c.). Viņu uzskati literatūrzinātnē bija nozīmīgi literatūras teorijas jautājumu izpētē, tie ietekmēja literatūras didaktikas attīstību. Piemēram, zinātnieces J. Kursītes pētījumi „Latviešu folkloras mītu spoguļi”(1996), „Mītiskais folklorā, literatūrā un mākslā”(1999), „Dzejas vārdnīca”(2002) palīdz skolotājiem literatūras stundās konkrētā daiļdarbā atklāt dziļākos daiļdarba slāņus, saikni ar latviešu mitoloģiju. Tāpat kā R. Veidemanas grāmata deva iespēju padziļināti pētīt dzejas mācīšanas jautājumus, arī J. Kursītes pētījumi parāda dažādas metodoloģiskās pieejas literatūrā un rosina skolotājus strādāt ar daiļdarba valodu, veidot asociatīvās saiknes daiļdarba interpretācijas sakarā.

20.gadsimta 80.gadu beigās Latvijā risinājās nozīmīgi notikumi (Gorbačova „perestroika”, Daiņa Īvāna protesta raksts „Literatūrā un Mākslā” pret Daugavpils HES celtniecību, grupas „Helsinki-86” aktivitātes, Tautas frontes aktivitātes, akcija „Baltijas ceļš”, M. Zālītes un Z. Liepiņa rokopera „Lāčplēsis” (1988) u.c.) iejundīja Trešās atmodas sākumu. Šajā laikā tika izveidota trešā literatūras metodikas grāmata – „Literatūras mācīšanas metodika”(Ausekle, Bībers, Birzniece, Lūse, Rudzītis, Zimule

1991), kurā respektētas padomju literatūras mācīšanas tradīcijas (*Рыбникова М.А.* 1985, *Рез З.Я.* 1985) un apkopota iepriekšējos gados uzkrātā metodiskā pieredze literatūras mācīšanā. Atšķirībā no 1959.gada M. Gailes, H. Grases, V. Niedras un 1973.gada M. Gailes metodikas šajā grāmatā literatūras mācībās īpaši uzsvērtā literatūras kā mākslas priekšmeta īpašā nozīme vispusīgi attīstītas personības pilnveidē, akcentēta literatūras estētiskā baudījuma un emocionāli vērtējošās attieksmes, līdzradīšanas, pašaktualizācijas nozīme. Arī mācību metodēs vairāk akcentēta skolotāja un skolēnu sadarbība. Atsevišķas nodaļas veltītas literatūras stundas specifikai un literatūras skolotājam kā ideālu, garīguma, humānisma rosinātājam. Izvērstāk aprakstīti literatūras mācību mērķi. Literatūras satura dalījums saglabājies iepriekšējais. Metodikai ir trīs daļas: ieskats literatūras mācīšanas metodikas attīstībā, rakstnieka dzīves gaitu mācīšana un personības atklāšana, literatūras kabinets, darbs ar mācību tehniskajiem līdzekļiem. Mūsdienu skatījumā vērtīgas atziņas joprojām atrodamas par literatūras mācībapriekšmetu, literatūras stundu, skolotāju, kā arī daudzveidīgas ierosmes rodama nodaļās, kur izklāstīts par folkloras, prozas, dzejas un dramaturģijas mācīšanu. Īpašu uzmanību grāmatas autori veltījuši skolēnu runas un rakstu attīstīšanai, kam pievērsta uzmanība literatūras mācībās padomju periodā. Materiāls par mācību metodēm, pārskatu tematu un literatūras vēstures mācīšanu mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā savu aktualitāti zaudējis. Metodikas grāmata joprojām tiek izmantota literatūras didaktikas kursā topošo literatūras skolotāju sagatavošanā.

Arī turpmākais literatūras mācību saturs tika attīstīts un pilnīgots atbilstīgi literatūras procesa un pedagogijas zinātnes attīstībai.

Lai arī literatūras mācīšana saturiski tika pakļauta marksistiski-ļeņinistiskajai ideoloģijai un tajā spēcīgi dominēja laikmeta konteksts, tomēr būtiska bija daiļdarbu lasīšana un analīze, kas izkopa skolēnu gaumi, dziļas un plašas zināšanas, emocionalitāti, tikumisko un estētisko audzināšanu (Gaile, 1968: 55). Bez obligātajām nodevām iekārtai un ideoloģijai daudzi skolotāji pret savu darbu izturējās ar lielu pienākuma apziņu un rosināja literatūras kā mākslas priekšmeta apguvi. Pilnībā jāpiekrīt profesora Žukova izteiktajai atziņai, ka, „neraugoties uz svešu varu milzīgo idejiski politisko spiedienu, stingro skolotāju darba uzraudzību, ļoti daudzi skolotāji godīgi pildīja savus pienākumus pret savu tautu, audzināja jaunatnē mīlestību un uzticību Latvijai” (Žukovs 1999:280). Kaut arī 20.gadsimta 40.gados Latvija bija okupēta, jāsecina, ka literatūras mācīšanas metodoloģiskais pamats jau bija izveidojies pilnībā un pamatā tika turpināta un pilnveidota Latvijas brīvvalsts laikā literatūras mācīšanā

izstrādātā pieredze, kaut arī padomju literatūras metodiķi to neatzīst. Iespējams, šis apstāklis ļāva Latvijai vācu okupācijas laikā saglabāt latvisko kultūru, identitāti.

### **Secinājumi**

1. 20.gadsimta 40.-50.gados mākslas, tai skaitā literatūras un līdz ar to arī literatūras mācīšanas metodikas, attīstība notika pastiprinātas ideoloģizācijas apstākļos. Realizējot literatūras ideoloģizācijas politiku, tika izvirzīta prasība rakstnieka personību un daiļradi vērtēt atbilstīgi šķiriskuma un partejiskuma principiem. Literatūras mācības tika pakļautas padomju skolai raksturīgajam principam „Māksla tautai”, kas paredzēja komunistiskās audzināšanas darbu literatūrā, literatūras daudzveidīgo sakaru atklāsmi ar attiecīgā laikmeta sabiedrības dzīvi. Daiļdarbi bija jāvērtē ne tikai no estētiskā, bet arī idejiskā, šķiriskā viedokļa. Ar literāro tēlu palīdzību skolēnus vajadzēja audzināt internacionālisma, padomju patriotisma un tautu draudzības garā.
2. Literatūrzinātnē (līdz ar to literatūras didaktikā) dominēja pozitīvisma metode, saskaņā ar kuru literatūra tika uzskatīta par esamības atspoguļojumu. Pozitīvisma iezīmes ļoti uzskatāmi atspoguļojās literatūras mācību saturā, ko noteica rakstnieku ideoloģiskā atbilstība/neatbilstība padomju garam. Rakstniekus, kuru personības biogrāfija un daiļdarbi neatbilda padomju domāšanai, pilnībā izskauca no literatūras programmām un mācību grāmatām (E. Virzas, A.Grīna, Z. Mauriņas darbus). Viņu vietā izvēlējās rakstniekus - cīnītājus, kā V. Lāci un A.Upīti, A. Saksi, A. Griguli un J. Vanagu. Raiņa un J. Sudrabkalna daiļrade tika interpretēta saskaņā ar valdošās ideoloģijas dogmām. Pozitīvisma pieeja un biogrāfiskais princips literatūras didaktikā dominēja visu padomju periodu (1945-1990), un tā iezīmes literatūras mācībās saglabājušās arī mūsdienu mācību procesā.
3. Okupācijas režīmā mācību process tika pakļauts vienai ideoloģijai, kurā dominēja šķiriskuma un partejiskuma principi, kas tika uzspiesti arī literatūrai un tās mācīšanai skolā. Teorētiskā un praktiskā literatūras didaktikas attīstība tika pakļauta oficiālās varas diktatūrai un cenzūrai. Tika pārtraukti Latvijas pedagogu sakari un sadarbība ar Eiropas un pasaules izglītību. Nomākta Latvijas valstiskā patstāvība un latviskums, kultivēta norobežošanās no nacionālajām pedagoģiskajām vērtībām un nīdēti nacionālie audzināšanas ideāli. Skolā nebija iespējams izvairīties no vulgārsocioloģiskās pieejas, kur saturā dominēja literatūras vienpusīgs, sašaurināts traktējums, līdz ar to



deformēta literārā darba būtība. Literatūras mācīšanā dominēja satura un daiļdarba uztveres „pareizums”, bet mākslinieciskums bieži tika ignorēts.

4. Rietumu kultūras ietekmes tika noniecinātas, turpretī krievu kultūras labvēlīgais iespaids visādi izcelts (Bleiere 2005). 1941.gada 14.un 15.jūnijā Latvijas padomju rakstnieku I kongresā par noteicošo daiļrades metodi tika atzīts un pasludināts sociālistiskais reālisms un konstatēta rakstnieku kā „cilvēku dvēseļu inženieru” (J.Staļins) „degošās aktivitātes nepietiekamība” (Tabūns 2001:10). Saskaņā ar sociālistiskā reālisma metodi literatūrai bija jāattēlo sabiedrība tāda, kādu to komunistiskās varas aparāts vēlas redzēt. Tādējādi literatūra degradējās, kļūdamā par propagandas nozari. Tas saskanēja ar Staļina domu, ka rakstnieki ir „dvēseļu inženieri” un literatūra - veids, kā ietekmēt masas (Balodis 1991:352)
5. Skolēnos tika attīstīta proletāriskā internacionālisma un sociālistiskā patriotisma izpratne, ieaudzināti Komunistiskās partijas tikumiskie principi - bezgalīga uzticība komunisma idejām, mīlestība pret sociālistisko Dzimteni un sociālisma zemēm, lepnumu par padomju dzīves priekšrocībām un prieks par Padomju Dzimteni, lai pretstatījumā vēl labāk izprastu padomju iekārtas priekšrocības un dziļāk izjustu savas dzīves gaišumu, izskaustu pagātnes pretrunas, audzinātu īstus padomju cilvēkus, kas gatavi darbam un cīņai Dzimtenes labā.
6. Lai literārais daiļdarbs tiktu pareizi uztverts un analizēts, skolotāja darbs tika stingri uzraudzīts un vadīts. Gan rakstnieka biogrāfijas mācīšanā, gan rakstnieku darbu analīzē īpaši tika uzsvērts ideoloģiskās audzināšanas darbs literatūras stundās un literatūras idejisko vērtību izcelšana. Idejiski vēlamai literatūras mācīšanas virzībai noderīga bija lekciju metode, ko literatūras stundās skolotāji izmantoja visvairāk, tās bija labi sagatavotas un izstrādātas, viela izkārtota sistemātiski, priekšnesuma veids spilgts, valoda-pareiza (E. Andersone).
7. Lai vērstos pret konspektīvām, vispārīgām, skolēnu zināšanām un situāciju, kad lielākā daļa audzēkņu pašu darbu nebija lasījuši un literatūras stundās lielā mērā runāja par literatūru, bet pašas literatūras tur nebija, tika izvirzīta kategorisku prasība: „Novērst tādu stāvokli, ka klasē analizē literāru darbu, bet skolēni nav to izlasījuši” (E. Andersone). Izvirzītā prasība pastāvēja visā padomju periodā, tā ir aktuāla arī mūsdienu literatūras didaktikā.
8. 20.gadsimta 60.-70.gados literatūras didaktikā bija radušās pozitīvas tendences, piemēram, literārā darba uztverē un analīzē nostiprinājās atziņa par idejiski mākslinieciska vienota veseluma respektēšanu saturā, kā arī mākslinieciskuma, kas nosaka daiļdarba ietekmi uz lasītāju, atzīšanu par nozīmīgu, neatņemamu

aspektu literatūras mācīšanā. Mācību saturā liela uzmanība tika pievērsta literatūras teorijas jautājumiem, kuru zināšanas nepieciešamas pilnvērtīgai literāra darba uztverei, izpratnei un analīzei.

9. 20.gadsimta 70.-80.gados literatūras didaktikā tika turpinātas iesāktās tradīcijas un saglabāta tā mācību satura struktūra, kas iedibināta iepriekš un kļuvusi tradicionāla. Mainījās pieeja literatūrai - metodikā centās izcelt literatūras kā vārda mākslas spēku, novērst pārlietu socioloģizēšanas tendences. Mācību programmās tika iekļauti ārzemju literatūras daiļdarbi un pasaules bērnu literatūras darbi, kas sekmēja skolēnu mācīšanās motivāciju, kā arī bagātināja emocionālo vērtējošās darbības pieredzi, pilnveidoja lasīšanas kultūru, salīdzināšanas prasmes, kā arī radīja kopskatu par literatūru.
10. Liela nozīme literatūras didaktikas attīstībā bija Skolu zinātniskās pētniecības institūta (SZPI) Valodu un literatūras sektoram, vēlāk Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūta (PZPI) Humanitāro mācību priekšmetu sektora, vēlāk Latviešu valodas un vēstures sektora darbībai, kur viens no pētījumu virzieniem bija literatūras mācību metodika. Sektora darbībā iezīmējās šādi galvenie darbības virzieni: mācību satura izveides jautājumu risināšana, pirmrindas skolotāju pieredzes apzināšana, aktualizēšana, literatūras uztveres jautājumu un problēmu pētīšana. Sektora darbinieki devuši nozīmīgu ieguldījumu literatūras didaktikas attīstībā un pilnveidē: izstrādāja literatūras programmas, iesaistot gan zinātniekus, gan pieredzējušus skolotājus, veidoja mācību grāmatu autoru kolektīvus, kuri izstrādāja mācību grāmatas, kā arī veidoja dažādus mācību metodiskos līdzekļus.
11. 20.gadsimta 70.-80.gados literatūras jautājumu risināšanā aktīvi iesaistījās sabiedrība. Literatūras mācību satura apgūvē veidojās divi atšķirīgi viedokļi: žurnālisti un daļa rakstnieku uzskatīja, ka literatūra ir tikai jālasa, jāpārdzīvo, nav vajadzīgas literatūras vēstures un teorijas zināšanas. Otru viedokli pārstāvēja zinātnieki, skolotāji, mācību grāmatu veidotāji, uzskatot, ka literatūrā jāiegūst gan zināšanas, gan mākslas baudījums, gan mīlestība un cieņa pret literatūru. Mācību grāmatu veidotāji respektēja pedagoģijas zinātnieka J. Babanska atziņu: mācību grāmatai jānodrošina jautājumu nostādne, pamatfakti, jāatklāj priekšmeta iekšējā loģika, izklāstam jābūt zinātniski pareizam, jāatbilst skolēnu vecumposmam un uztveres spējām, jābūt interesantam, saistošam, ar metodisku ievirzi.

12. Literatūras mācību satura apguve metodiskajā aspektā bija samērā tradicionāla. Visos mācību priekšmetos saglabājās stingrs mācību metožu dalījums: izskaidrojoši ilustratīvā, reproduktīvā metode, problēmiskais izklāsts, daļēju meklējumu jeb heuristikā un pētnieciskā metode. Jaunus akcentus literatūras mācībās ienesa problēmpieejas izmantošana, ko latviešu literatūras mācībās izstrādāja un aktualizēja metodiķis, pedagogs Jānis Rudzītis.
13. 20.gadsimta 70.-80.gados tika izdoti dažādi metodiskie līdzekļi un palīg līdzekļi: vispārīgi metodiski norādījumi skolotājiem literārās lasīšanas mācīšanā (D. Ausekle, J. Rudzītis, R. Laķe) 4.-7.klasē un metodiski norādījumi (D. Ausekle, R. Luika, J. Rudzītis, Ē. Zimule, R. Lāce, A. Straume, R. Laķe, M. Birzniece) literatūras mācīšanai 8., 9., 10., 11.klasē, brošūras (V. Ķikāns) ar metodiskiem norādījumiem atsevišķu rakstnieku (I.Ziedoņa, O. Vācieša, A. Pumpura) daiļrades mācīšanai. Metodiķes Ē. Zimule un D. Ausekle rakstīja par literatūras apguves sekmēšanu 8.-10.klasē, R. Kārklis - par literatūras mācīšanas galvenajiem principiem un uzdevumiem, O.Pauliņš, A. Laure, R. Kārklis - par domrakstu mācīšanas jautājumiem, Dz. Dombrovska - par dramatisku darbu mācīšanu skolā un skolēnu izziņas interešu izraisīšanu literāro darbu analīzes procesā, Ē. Zimule - par tautas mutvārdu daiļrades ētiskajām un estētiskajām vērtībām, folkloras saistību ar literatūru, Ē. Zimule un I. Uha - par fakultatīvo nodarbību organizāciju, darba formām un metodēm, H. Grase un Ē. Zimule - par skolēnu uztveres un izpratnes padziļināšanu ārpusklases lasīšanas procesā. Dzejas uztveres un mācīšanas jautājumiem pievērsās D. Ausekle, R. Veidemane, Ē. Zimule, B. Pussare, A. Grīnvalde.
14. Literatūras metodikā iezīmējās jaunu ceļu un metodisko paņēmieni meklējumi. Skolotāja M. Birzniece dalījās savā pieredzē tehnisko līdzekļu – diafilmu, diapozitīvu, magnetofilmu - izmantošanā literatūras stundās. Lai veicinātu skolēnu radošu domāšanu, E. Dambrāne rakstīja par dažādu rotaļu, spēļu izmantošanu attiecīgā literārā tekstā, kā arī konkursu un viktorīnu un saistošu uzdevumu izmantošanu literatūras mācībās.
15. 1991.gadā tika izveidota trešā literatūras metodikas grāmata - „Literatūras mācīšanas metodika”(Ausekle, Bībers, Birzniece, Lūse, Rudzītis, Zimule 1991), kurā respektētas padomju literatūras mācīšanas tradīcijas (Ribņikova 1985, Reza 1985) un apkopota iepriekšējos gados uzkrātā metodiskā pieredze literatūras mācīšanā. Metodikā uzsvērtā literatūras kā mākslas priekšmeta īpašā nozīme vispusīgi attīstītas personības pilnveidē, akcentēta literatūras estētiskā

baudījuma un emocionāli vērtējošās attieksmes, līdzradīšanas, pašaktualizācijas nozīme. Tajā rodamās daudzveidīgās ierosmes nav zaudējušas savu aktualitāti mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā. Metodikas grāmata joprojām tiek izmantota literatūras didaktikas kursā topošo literatūras skolotāju sagatavošanā.

16. Lai arī literatūras mācīšana saturiski tika pakļauta marksistiski-ļeņinistiskajai ideoloģijai un tajā spēcīgi dominēja laikmeta konteksts, tomēr būtiska bija daiļdarbu lasīšana un analīze, kas veidoja skolēnu gaumi, dziļas un plašas zināšanas, emocionalitāti, tikumisko un estētisko audzināšanu (Gaile, 1968: 55). Bez obligātajām nodevām iekārtai un ideoloģijai daudzi skolotāji pret savu darbu izturējās ar lielu pienākuma apziņu un rosināja literatūras kā mākslas priekšmeta apguvi.
17. Padomju perioda literatūras metodikas darbu trāpīgi raksturo pedagogijas vēsturnieka L.Žukova, atziņa: „Neraugoties uz svešu varu milzīgo idejiski politisko spiedienu, stingro skolotāju darba uzraudzību, ļoti daudzi skolotāji godīgi pildīja savus pienākumus pret savu tautu, audzināja jaunatnē mīlestību un uzticību Latvijai.” (Žukovs 1999) Kaut arī 20.gadsimta 40.gados Latvija bija okupēta, literatūras mācīšanas metodoloģiskais pamats jau bija izveidojies pilnībā un pamatā tika turpināta un pilnveidota Latvijas brīvvalsts laikā literatūras mācīšanā izstrādātā pieredze, lai arī padomju literatūras metodiķi to neatzina. Iespējams, šis apstāklis ļāva Latvijai vācu okupācijas laikā saglabāt latvisko kultūru, identitāti.

## 5. LATVIEŠU LITERATŪRAS SKOLOTĀJS UN VIŅA ĪPAŠĀ MISIJA

Izglītības ministre, profesore T. Koķe, rakstot ievadvārdus 10.sējumam „Laikmets un personība”, kas veltīts mūsu valsts izglītības ministriem, uzsver, ka personībām, kas darbojas konkrētā laikmetā, viņu dzīves un darba notikumiem mēdz būt izšķirīga nozīme laikmeta notikumos (Koķe 2008). Par tādu sabiedrības virzītājspēku uzskatāms skolotājs, jo skolotāja personība iemieso sevī attiecīgā laikmeta vērtības un normas, Sabiedrība skolotājā centusies saskatīt un pat pieprasīt ideāla iemiesojumu personiskajā, profesionālajā un pat ārējā veidolā ziņā (Ķestere 2003:145).

Pēdējā desmitgadē arī Latvijas zinātnē tapuši vairāki pētījumi par skolotāju kā sabiedrības virzītājspēku. Skolotāja tēla aktualizēšanā nozīmīgas ir pedagogijas vēsturnieku L. Žukova, A. Kopelovičas (1997), B. Kaļķes (2002) atklātās likumsakarības starp laikmetu un skolotāju kā sabiedrības virzītājspēku. Skolotāja portreta raksturojumu veidojusi zinātniece I. Ķestere (2003, 2004). Īpaši liela nozīme ir LU profesores A. Krūzes veidotajiem rakstu krājumiem „Laikmets un personība”, kuros sniegti dažādu laiku skolotāju-personību raksturojumi, ko vieno motīvs - tautas cieņa cauri gadu desmitiem un simtiem. Krājumā „Laikmets un personība” autoru pētījumos izvirzīti un risināti jautājumi: kā veidojusies skolotāju profesija, kāda ir skolotāju vieta un nozīme Latvijas politikas un kultūrvēstures procesos, kas dažādos laikos veidojis skolotāja autoritāti, kā mainījies skolotāja tēls, kādas metodes izmantot skolotāja personības un profesionālās darbības pētījumos.

Neapšaubāmi skolotājam, īpaši literatūras, ir ļoti liela nozīme sabiedrības procesu virzīšanā, jo viņš ir viens no galvenajiem sabiedrības ideālu, garīguma, humānisma rosinātājiem un uzturētājiem skolēnos. Tāpat kā ikviena radoša profesija, arī skolotāja profesija sevī iemieso gan aicinājumu, talantu, neatlaidību, milzīgu pacietību, gan darba spējas.

Dzimtās valodas un literatūras skolotāja tēls tiek aktualizēts jau jaunlatviešu darbības laikā, kad jaunlatvieši izvirzīja skolotājam augstas prasības: apbruņots ar jaunākajām zinātņu atziņām, labi pārzina savu priekšmetu, teoriju saista ar praksi. Arī brāļu Kaudzīšu izvirzītās prasības skolotāja personībai ir mūsdienīgas: skolotājs kā draugs, vecākais biedrs, kurš palīdz apgūt mācību vielu. Savus vērojumus un idejas par īstu skolotāju un viņa būtību brāļi Kaudzītes atklājuši romāna „Mērnietu laiki” (1879) sākumā dialogā ar Annužu, kad viņa uz skolu atvedusi Lienas un Kaspara meitiņu Anniņu, parādot skolotāja inteliģenci, taktiskumu, iejūtību. Savukārt Pietuka Krustiņa tēls atklāj autoru uzskatus par to, kādam nevajadzētu būt skolotājam. Reinis Kaudzīte, ko Kronvalda Atis nosaucis par pirmo filozofu zemnieku svārkos, savos aforismos

atklājis ne vienu vien dzīves gudru mācību metodi, piemēram, „Kā soli spersi, tā ceļu veiksi”, „Mācies priekš dzīves, ne priekš skolas” (Kaudzīte R. 2003).

Vērā ņemamas ir A. Laimiņa atziņas par skolotāja dedzību, skolotāja garu, mīlestību un siltu sirdi mātes valodas mācīšanā un izkopšanā, par skolēnu interesēm piemērotu lasāmvielu, kas ne vien rosinātu skolēnus lasīt, bet domāt, just, izprast, izsvērt daiļo un skaisto, par lasīšanas estētisko un tikumisko nolūku, par mācību līdzekļiem, ko izmanto skolotājs, lai „spētu attīstīt bērna gaumi, iepotēt tanī patiku un mīlestību uz lasīšanu”, jo estētiskā audzināšana liek tikumam ienākt bērnu sirdīs (Laimiņš 1903). Latviešu valodas skolotājam dvēselē jābūt dzejniekam rada, skaisto un daiļo viņš iemāca aptvert bez stingriem prasījumiem un pavēlēm. A. Laimiņš augstu vērtē skolotāja dzīvā vārda metodi, dzīvu, draudzīgu sarunu ar skolēniem par izlasīto tekstu, jo „bērni daudz labāk pieķeras skolotāja vārdiem, ja tie ir dzīvi, ja tie modina, svabadi runāti vārdi ir daudz spēcīgāki, tie vairāk ierosina, attīsta nekā no grāmatas priekšā lasītie. Tādēļ nav pareizi, ja lasāmiem gabaliem pielikti paskaidrojumi” (Laimiņš 1903: 7). Pedagoģis runā par dzīvām, emocionālām, rosinošām, audzinošām (bez morāles un sprediķošanas) lasīšanas stundām. Viņš arī norāda, ka tikai pamatīga, nevis pavirša teksta iepazīšana modina līdzdalību.

Vilis Plūdons, būdams latviešu valodas un literatūras skolotājs, savās stundās vienmēr prātā paturējis tautiskuma principu, un viņa vadītās stundas bija nacionālās pašapziņas veidotājas, kurās skolēni iepazīna savas tautas dzīvi, savas zemes dabu, kāda tā tēlota labāko rakstnieku darbos; mācot valodu, labākie piemēri tika atrasti latviešu tautas garamantās. Nostrādājis skolā un pedagoģijā 38 gadus, latviešu literatūru viņš vienmēr sniedzis kā dzīves un prieka mācību. Savās latviešu valodas un rakstniecības stundās skolēnus skolojis un audzinājis par dedzīgiem patriotiem.

Ikvienā literatūras didaktikas attīstības periodā uzsvērts, ka literatūras skolotājs ir literatūras stundas dvēsele, un viņam uzticēts augstākais pienākums un misija- atmodināt skolēnu dvēseles, estētiski audzināt, radīt līdzpārdzīvojumu. Metodīķis E. Aistars uzskata, ka tikai spēcīga skolotāja personība, kam raksturīgs literāro interešu dziļums un pedagoģiskais talants, var rosināt savus skolēnus literatūrā parādīt un izjust latviskās dzīves saturu (Aistars 1938: 74). Ja skolotājs ir spēcīga personība, tad mācībās „tādās rokās arī pavisam viduvējs skolnieciņš šur tur pa kriptiņai pašdarbības uzrāda” (Aistars: 47). Arī latviešu literatūras didaktikas katrā konkrētajā attīstības periodā sastopamies ar atziņu par skolotāja personības spēku mācībās, īpaši Latvijas brīvvalsts laika metodikā: literatūras skolotājam jābūt spēcīgai personībai, profesionālim savā priekšmetā un apbruņotam ar metodiskām zināšanām, kas nemitīgi jāpilnveido.

H. Kreicers ieskicējis domu par divu tipu skolotājiem: „sausie”- nav daiļliteratūras, sevišķi liriskas, draugi, viņu stiprā puse mēdz būt gramatika, un to viņi labi iemāca- un jūsmotāji - daiļliteratūras entuziasti, viņu izskaidrojumi mēdz būt plaši, aizrautīgi, bet bieži pārāk gaisīgi un nesistemātiski un neatbilst klases attīstības līmenim. Kā vieni, tā otri var krist pārmērībās. Literatūras didaktikā tiek risināts jautājums, kādai jābūt skolotāja attieksmei pret daiļdarbu, ko analizē klasē. Metodiski atzīst, ka pareizais te būs vidusceļš, kur skolotāja apgarotību un jūsmu iegrožo un notur reālo iespēju robežās mērķtiecīga un konkrēti apsvērta sistēma. Skolotājs top aktīvs jaunradītājs. Nepieciešam objektivitāte, rakstnieka tēli jāanalizē un jāvērtē bez aizspriedumiem un arī pārmērīgas mīlestības. Citādi rakstnieka tēls mūsu apgaismojumā var iznākt nepatiess un greizs. Skolotājam atkal un atkal jāpārbauda savi spriedumi (Kreicers LVVA,1632.f., 2.apr., 1363.l.,76.lp.). Piemēram, „Indrānos” Edvarta un Ievas raksturi, „Zelta zirgā”- Antiņš. Balstoties uz savas pieredzes, H. Kreicers pārliecinājies, ka aizrautība ir izdegusi ātri kā salmi un maz atstājusi paliekama. Nācies atzīt, ka skolēnos nav iegulies un iesakņojies tas, kam vajadzēja palikt pamatos. Tā kā skolotājam jāsniedz pamatīgas un noturīgas zināšanas, tad vispareizākais ceļš šāda mērķa sasniegšanai, pēc H. Kreicera domām, ir konkrētas metodiskās sistēmas un paņēmienu izstrādāšana un veidošana.

Gandrīz ikviena metodiķa skatījumā literatūras skolotājam izvirzīta prasība prast izraisīt skolēnos pārdzīvojumu. Lai skolotājs spētu radīt skolēnos vēlamo pārdzīvojumu, pēc pedagoga V. Ziemeļa domām, skolotājam pašam ir jābūt pilnīgam priekšstatam par darba pareizu pārdzīvojumu, kā arī skaidrībā par darba ideju un māksliniecisko vērtību. Turklāt pārdzīvojumam jābūt svaigam (kaut arī skolotājs daudzkārt darbu lasījis, pirms atkārtotas mācīšanas ir atkal jāpārlasa vai vismaz jāpārskata tā svarīgākās, raksturīgākās vietas). Arī skolotājam, tāpat kā labam skatuves māksliniekam, tai laikā, kad ir radīta skolēnos literatūras darba vai kāda tā posma pārdzīvojuma augstākā pakāpe, vajag pilnībā iejusties kopīgajā pārdzīvojumā. „Ja skolotājs pats dzīvo līdzīgu mācāmajam darbam un ar savu izturēšanos, sejas izteiksmi, balsi noskaņu, kas kā elektriska dzirkstele pārlec uz skolēniem, veicina un padziļina vēlamo iespaidu, tad audzināšanā gandrīz iespējams sasniegt brīnumus. Kaut cik pilnīgi to spēj gan tikai skolotāji, kas ir šī aroda mākslinieki, bet neapstrīdama paliek atziņa visiem: jo pilnīgāk un dziļāk skolotājs pats iejutīsies mācāmajā darbā, jo lielākas sekmes viņš sasniegs.” (Ziemeļis, LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 116.lp.)

Literatūras didaktikā tiek diskutēts, vai skolotājs drīkst paust savu attieksmi pret rakstnieku, viņa darbiem, jo arī skolotājam ir savi rakstnieki – simpātijas un antipātijas,

taču „sava amata necienīgs būs tāds tēvu valodas skolotājs, kas šauri un vienpusīgi izcels tikai dažus literatūras darbus, kamēr citiem pavirši vai ar vēsu vienaldzību paies garām” (turpat, 116.lp.). Pedagoģis H. Kreicers norāda, ka daiļdarba domu, atziņu un ideju analīzē visvairāk izpaužas skolotāja mākslinieciskā, politiskā, pedagoģiskā un cilvēciskā būtība, jo arī skolotājam mēdz būt savi iemīļoti un neieredzēti rakstnieki, un tas nav visai labi, jo var aptumšot skaidro, lietišķo pieeju rakstnieku darbiem. Jābūt skaidrībā par to, ko un kā izcelt -svarīgo, kas raksturīgs kādam laikmetam, kas nedaudz citādā veidā atkārtojas arī citos laikos, kas klases attīstības līmenim pa spēkam. Kā piemērus viņš min tādus darbus kā „Mērnieku laiki” (vesela skala dažādu ticību izpausmes veidu), „Indrāni” (3 laikmeti un 3 latviešu zemnieku paaudzes, divas taisnības. Jautājums: vai taisnību drīkst iekarot netaisniem apstākļiem?), „Nāves ēnā” (kāpēc rakstnieks nolemj bojā ejai cildeno Grīntālu?- labos apstākļos nav nekāda varonība būt labam, bet cildenais vislabāk izceļas traģikā.)

Pārbaudītās mākslinieciskās un pedagoģiskās vērtības skolotājam pienākums ir pilnīgi izmantot mācīšanas un audzināšanas darbā. Pret darbiem jāizturas ar vislielāko cienību un godbijību. Tikai tāda skolotāja nostāja spēs radīt arī skolēnos cienību pret mūsu rakstniecību un latvisko kultūru. Skolotāja galvenais un svarīgākais uzdevums ir iedegt skolēnu sirdīs mīlestību pret literārajiem darbiem. Skolotājs pret mācāmo darbu nedrīkst nostāties recenzenta vai kritiķa lomā. Skolotājam, kura rokās nonāk jau pozitīvi novērtēts daiļdarbs, jādomā par māksliniecisko, nacionālo, sabiedrisko, ētisko vērtību atrašanu, izcelšanu un tālāk nodošanu saviem audzēkņiem. Skolotājam jāsasniedz pedagoģiski mērķi (Ziemeļis, LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 118.lp.).

Tautskolu inspektors J. Gregors, balstoties uz saviem revidenta vērojumiem, izveidojis 20.gadsimta 20.-30.gadu skolotāja portretu (skolotāja personu klasē). (Gregors, LVVA, 1362.f., 2.apr., 1390.l., 14.,15.lp.). Gan ārēji, gan profesionāli, gan garīgi skolotājam ir jābūt paraugam. Metodiskā īpaši uzsvērts skolotāja personības spēks, profesionālā un pedagoģiskā meistarība, jo tikai tāds skolotājs var pilnvērtīgi veikt savu pienākumu - audzināt personību un jauno paaudzi. Lūk, jautājumi un atbildes, kuras revidents piedāvā kā vienu no skolotāja vērtēšanas sistēmām, kas ir aktuāla arī mūsdienās:

1. Kāda ir ārējā stāja. Gaume, pieklājība apģērbā, apvaldība kustībās, žestos, runā. Labs paraugs, īpaši meitenēm. Labu konvencionālo normu devējs klasē.
2. Kā sagatavojis stundu - vai pietiekami pārziņa vielu, tehniskā gatavība, prasme ierosināt, jautāt, stāstīt, palīdzēt, vadīt, pamudināt. „Savu zināšanu un spēju izkopšana un gatavošanās stundām noteikti prasāma no katra skolotāja: jaunajam



skolotājam jāgatavojas stundām, lai iestrādātos, vecam - lai neiesūnotu, lai izvairītos no rutīnas, bet rutīna garīgā darbā ir kaitīga.” Vai pārredz visu klasi un vēro katru skolēnu? Pareiza valoda, sadzirdama un laba dikcija.

3. Vai nodarbina visus skolēnus vienmērīgi?

Kā uztver klases disciplīnu un stāju. Klases disciplinēšana ir sekmīga darba pirmais noteikums. Atrisinājums pašā skolotājā: cik skolotājs pedagoģiski apdāvināts, kā disciplinējis darbam pats sevi. Ideāli būtu, ja disciplīna izrietētu dabiski no stundas gaitas un darba sprieguma. Pozitīva sadarbība un attiecības rodas ilgākā sadarbībā un skolotāja personības ietekmē (tātad skolotāja personības spēks un mērķtiecīga, plānveidīga, ilgstoša sadarbība - E.S.).

4. Kādas ir attieksmes ar skolēniem. Vēlamais kontakts un savstarpēja uzticība, korekts vēsums, nemotivēta stingrība vai bardzība, skolotāja autoritāte.

5. Vai vērojams kvalificēts darbs: apdāvinātība, veiklība, krietna prakse, specializēšanās. Kā skolotājs uztver jaunas atziņas un idejas savā darbībā: „Tie skolotāji, kas atsaucīgi aicinājumiem vai arī kas lasa par problēmām, ko izvirza pašu vai ārzemju pedagoģiskā literatūra, dažkārt mēdz izmēģināt vai pārbaudīt jaunus paņēmienus un sagatavot stundas pēc literatūrā apcerētiem paraugiem. Ciktāl šādi mēģinājumi atraisa skolēnu spēkus un ierosina darba gribu un dara pašu skolotāju bagātāku, - atbalstāmi.” (Gregors 1942: 19).

6. Vai vērojama jaunu paņēmienu un ceļu meklēšana - cik sekmīgi.

7. Ko skolotāja darbs un persona pauž par viņa audzinātāja spējām, sekmēm, it īpaši pēc viņu parauga vai priekšzīmes darbā.

8. Kādi secinājumi par skolotāja gatavību un darbu vispār izriet no stundas vērtējuma un skolotāja personas vērojuma.

Mēdz sacīt, ka skolēni ir līdzīgi savam audzinātājam. Šāda atziņa ir radusies novērojumos. Arī inspektors Gregors uzskata, ka klase, skolēni ir vislabākie skolotāja darba apliecinātāji. Darba ārējie apstākļi, klases stāja un disciplīna, klases labprātība un atsaucība darbā, klases zināšanu standarts (līmeņa augstums), faktu zināšanas, spriešanas spējas, burtnīcas - pēc tīrības, rūpības, darbu patstāvības -, ieturētā kārtība klases žurnālos un citās klases darbvedības grāmatās, skolēnu sekmes - tas viss liecina par skolotāja darbu. J. Gregors secina: „Darbs ceļ darītāju, taču revidents nevar atvasināt atzinumus no dažu aktīvu, apdāvinātu skolēnu atbildēm, tāpat no nemākuļu stulbuma. Skolotājs, klasei dzirdot, nevar atļaut izteikt paskaidrojumus, kas nopeļ vai aizskar stulbo vai neuzvedīgo skolēnu.” (turpat, 19., 20.lp.)

Minētās skolotāja tēla prasības nav zaudējušas savu aktualitāti arī mūsdienās. Iespējams, Gregora izvirzītie jautājumi noder labai pašrefleksijai ikvienam skolotājam.

Arī padomju perioda metodiķi (Gaile, Grase) uzsvēruši literatūras kā mākslas priekšmeta skolotāja īpašo statusu un uzdevumus - dziļi emocionāli audzināt jauno paaudzi, veidot pasaules uzskatu, izkopt estētiskās jūtas (Gaile 1973). Literatūras skolotājam labi jāzina metodika, nepārtraukti jāpilnveido sava pedagoģiskā meistarība, jābūt augstām profesionālām zināšanām un labai runas un rakstu valodas kultūrai.

Ikvienā literatūras didaktikas attīstības periodā aktualizējusies ideja par literatūras skolotāja profesionālo meistarību. Līdzīgi kā K. Dēķens, arī metodiķis J. Rudzītis norāda, ka „skolotājiem vajadzīgas mūsdienīgas zināšanas humānistiskajā pedagoģijā un psiholoģijā, kas var pamatot vispārīgās didaktikas un konkrēto didaktiku (mācību metodiku) postulātus” (Rudzītis 2003:47). J. Rudzītis akcentējis literatūras skolotāja lielo lomu mākslinieciskajā audzināšanā, vērtībizglītībā mūsdienās, jo literatūras skolotājs kā pedagoģiski mākslinieciskās darbības subjekts veic īpašu virsuzdevumu: ar savas personības ietekmi un daudzveidīgiem pedagoģiskiem līdzekļiem rosina skolēnu pašu aktīvu mākslinieciskās izziņas darbību, lai ikviens no tās dalībniekiem, apliecinot aktivitāti un aizvien lielāku patstāvību, kļūtu par darbības subjektu apmaiņā ar garīgajām vērtībām. Tāpat zinātnieks atzīst, ka „būtiska literatūras skolotāja kompetences iezīme ir viņa personības profesionālā pievilcība - radoša ierosme, spēja aizraut ar dzīvā vārda spēku, virzīt mācību procesa dalībnieku sadarbību”, kas balstās uz humānismu, savstarpēju cieņu, izpratni un izpalīdzību, kā arī uz māksliniecisku saskarsmi ar daiļdarbu (Rudzītis 2000:63).

LU profesore D. Ausekle savukārt norādījusi, cik liela nozīme skolotāja personībai ir literatūras lasīšanā, uztverē un interpretācijā. Viņa atzīst, ka „mūsdienu starpkultūru izglītībā literatūras skolotāja rīcībā vienmēr vajadzētu būt augstvērtīgam literārajam materiālam, kas līdztekus latviešu literatūrai sniegtu ieskatu visu starpkultūru dialogā iesaistīto personu kultūrā. Šādā dialogā vienlīdz nozīmīgi ir gan kognitīvie, gan emocionālie procesi, tāpēc skolotāja uzdevums ir rosināt skolēnus brīvi paust savus uzskatus, tajā pašā laikā respektējot visu sarunas dalībnieku personības īpatnības” (Ausekle 2003:26). Tāpat kā literatūras didaktiķi iepriekšējos periodos (K. Dēķens, M. Gaile, H. Grase u.c.), arī D. Ausekle norāda, ka metodiski veiksmīgi organizētā dialogā skolēni gūst atziņu- pat nelielas grupas ietvaros var būt liela dažādība vienas un tās pašas parādības uztverē. Mūsdienu literatūras didaktikā iezīmējas cita problēma - situācijā, kad valda viedokļu plurālisms un ikvienam ir tiesības uz savu viedokli, svarīga ir prasme argumentēt savus uzskatus, kā arī izprast atšķirīgus uzskatus

un būt tolerantiem pret tiem. Jāpiekrīt metodiķa J. Rudziša atziņai, ka nākotnes skolā humānisms kā viens no sabiedrības vienotājiem faktoriem savu nozīmību saglabās un skolotājs būs palīgs, rosinātājs un padomdevējs arī cilvēka personisko problēmu risināšanā. Tāpēc skolotājam literatūras stundās sadarbība būtu jāvirza tā, lai pats daiļdarbs kļūtu par saskarsmes līdzekli un formu, rosinātu emocionalitāti, diskusiju un apmaiņu ar individuālām mākslinieciskām vērtībām (Skolotājs 3/2003).

Arī mūsdienās jau iepriekšējos literatūras didaktikas periodos izvirzītās prasības literatūras skolotājam ir tikpat aktuālas.

### **Secinājumi**

1. Literatūras skolotāja personībai ir liela nozīme literatūras mācībās dažādos vēsturiskos periodos.
2. Literatūras skolotāja tēls, metodiķu skatījumā, tiek aplūkots dažādos aspektos: skolotāja ārējā stāja, metodiskās prasmes (sagatavošanās stundai, sadarbība ar skolēniem, prasme uzturēt disciplīnu un labvēlīgu atmosfēru u.t.m.), skolotājs kā audzinātājs un paraugs skolēniem.
3. Katrā literatūras didaktikas attīstības posmā literatūras skolotājam izvirzītas šādas prasības: apveltīts ar augstām morālām un tikumiskām īpašībām, sirds izglītību, viņš labi pārzina savu priekšmetu, didaktiku un mācību metodiku, nepārtraukti papildina, atjauno un pilnveido savas zināšanas. Literatūras skolotājs ir ierosmes, pašdarbības bagāts, jaunradītājs.

## 6. IEVĒROJAMĀKO METODIĶU IEGULDĪJUMS LITERATŪRAS DIDAKTIKAS ATTĪSTĪBĀ

Literatūras didaktikas izveidē strādājuši daudzi ievērojami skolotāji, metodiķi, literāti, izglītības darbinieki. Tā kā viņu dzīvesdarbībā ir daudz nozīmīgu ideju mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā, ieskicēsim viņu devumu un nopelnus literatūras didaktikas attīstībā.

Pedagoģe, vēsturniece, filozofijas zinātņu kandidāte **Emma Andersone** (1900 – 1992) publicējusi vairākus rakstus par literatūras mācīšanu, iepazīstinājusi latviešu skolotājus ar padomju metodiķu atzinumiem, sarakstījusi pirmos latviešu literatūras vēstures apcerējumus skolām, piedalījies skolu hrestomātiju izstrādāšanā, izstrādājusi pamatnodaļas literatūras mācību grāmatām („Rainis”, „A. Upīts”, „L. Paegle”). Veidojusi mācību līdzekļus literatūrā pamatskolai un vidusskolai, metodiskos materiālus skolotājiem. Vēlāk pievērsusies literatūras vēsturei (kand. disertācija „Dzejoļu krājums „Gals un sākums” Raiņa lirikas attīstībā”) (Ped.doma Latvijā 1998:13, 43.- 45; Gaile 1973).

Latviešu valodas un literatūras skolotāja (Daugavpilī, Rīgas 21.astoņgadīgajā skolā) **Vera Niedra** (dz.1910) ir vairāku metodisku rakstu autore, mācību grāmatu, kā arī „Latviešu literatūras metodikas” (1959) un „Rakstu darbu metodikas”(1961) līdzautore.

Latviešu valodas un literatūras skolotāja, Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta metodiķe **Irma Martinsone** (dz. 1904) organizējusi un vadījusi latviešu valodas un literatūras mācīšanu skolā. Viņa uzsākusi cīņu pret to, lai literatūras mācīšana nepārvērstos par sociālisma celtniecības vēstures ilustrāciju (Ječa 1998: 57). Organizējot priekšmeta kvalifikācijas celšanas kursus, par lektoriem pratusi iesaistīt kvalificētus skolotājus, zinātniekus, kultūras un mākslas darbiniekus. Ar mērķi iepazīt vidi, kurā attīstījies rakstnieka talants, kursu laikā organizējusi mācību ekskursijas, kā arī ekskursiju ciklus pa Rīgas kapsētām pie ievērojamu rakstnieku, dzejnieku un mākslinieku atdusas vietām, paužot laikam neatbilstīgas domas. Kursos un dažādās skolu pārbaudēs analizējusi un vērtējusi literatūras skolotāja darbu, kā arī stiprinājusi skolu prakses un teorijas vienotību, individuāli tiekoties un pārrunājot ar latviešu valodas un literatūras skolotājiem mācību priekšmetu mācīšanas nianšes. Piedalījies vairāku mācību grāmatu un uzskates līdzekļu sagatavošanā. Akcentējusi ārpusstundu darba saistību ar mācību darbu stundā, pati sniegusi skolotājiem labu paraugu un ierosmi, kā arī meklējusi un atbalstījusi radošus, domājošus priekšmeta skolotājus, no kuriem veidoja latviešu valodas un

literatūras kabineta aktīvu. Iedibinājusi skolēnu olimpiādes organizēšanas (kopš 1965.gada) tradīciju. Lai saglabātu tīru latviešu valodu, ar I. Martinsones iniciatīvu un viņas vadībā 1962.g tika izveidots un apstiprināts Izglītības ministrijā vienotais runas un rakstu režīms.

Latviešu valodas mācību metodikas, metodiskās domas vēstures, literatūras vēstures speciālists un pētnieks **Oto Nesterovs** (1906-1990) izstrādājis grāmatas, kas izmantotas ilgu laika posmu. Kā lielākais un nozīmīgākais devums literatūras didaktikas jomā minams viņa pētījums „Latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas attīstība” (pirmais izd. 1974., papildināts izdevums - 1983.), kurā aplūkota latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas izveidošanās un attīstības vēsture no 17.gadsimta līdz pat 20.gadsimta 80.gadiem. Minētais pētījums pirmo reizi pedagoģijas vēsturē iepazīstina ar literatūras mācīšanas metodiskās domas vēsturisko attīstību, tādējādi atklājot būtisku metodisku jautājumu sakarības un tendences, kas palīdz izprast aktuālas metodikas problēmas ikvienā tās attīstības periodā, kā arī rosina apzināt un izvērtēt daudzu metodiskajā mantojumā sastopamo atziņu vērtību no mūsdienu viedokļa. Pētījumā analizēta literatūras metodikā nozīmīgu personību (K. Dēķena, V. Ramāna, M. Gailes, H. Grases, V. Niedras, R. Kārkla u.c.) dzīvesdarbība un devums literatūras metodiskās domas attīstībā. Atzinīgi vērtējams fakts, ka monogrāfijā aplūkoti literatūras metodiskie meklējumi un problēmas nodarbina gan pedagogus, gan zinātniekus, stiprinot saikni starp teoriju un praksi. Izolējoties no padomju laika konteksta, monogrāfija ir nozīmīgs devums un bagātīgs metodisku ierosmju avots literatūras didaktikas attīstības vēsturē.

Literatūras metodiķu - M. Gailes, H. Grases, J. Rudzīša un Ē. Zimules - dzīvesdarbība un ieguldījums literatūras didaktikā tiek aplūkots atsevišķās apakšnodaļās, jo viņu devumam ir liela nozīme literatūras didaktikas teorētisko atziņu bagātināšanā gan padomju periodā, gan arī mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā. Minēto metodiķu ieviestās pieejas (J. Rudzīša sistēmstruktūriskā, problēmpieeja un vērtīborientētā pieeja) literatūras didaktikā, formulētie literatūras didaktikas principi (J. Rudzītis), metodiskās atziņas par literatūru kā specifisku mākslas priekšmetu, ieteikumi literatūras stundas plānošanā un vadīšanā, darba organizācijas formas, metodes, metodiskie paņēmieni, (M. Gaile, H. Grase, J. Rudzītis) joprojām ir aktuāli un tiek izmantoti gan skolu praksē, gan topošo skolotāju sagatavošanā. Pilnībā piekrītot pedagoģijas vēsturnieka A. Stara atziņai, ka padomju perioda pedagoģiskā pieredze ir pētāma, analizējama, izmantojama, nevis naidīga un atmetama, aizmirstama, jo tā

radusies totalitārisma apstākļos (Staris 1998:5), - promocijas darbā tiek analizēta un vērtēta redzamāko padomju perioda literatūras didaktiķu pieredze.

M. Gailes pedagoģiskās darbības uzmanības lokā ir literatūras (Gaile 1973), rakstu darbu metodikas (Gaile, Grase, Niedra 1961), literatūras teorijas jautājumi (Bībers, Freidenfelds, Gaile 1969), literatūras metodikas attīstības pētniecība (Gaile 1968., 1969., 1973). H. Grase, kā norādījusi V. Rudzīte (Rudzīte 1998:71), iezīmējusi un pārstāvējusi veselu laikmetu latviešu literatūras mācību metodikā. H. Grasei ir īpaši nopelni latviešu literatūras metodikas teorētiskās domas attīstīšanā, jo viņa ir Latvijas skolu vēsturē pirmās literatūras metodikas grāmatas izveidotāja (Gaile, Grase, Niedra 1959), nodarbojusies ar literatūras mācību satura jautājumiem, izstrādājusi mācību programmas literatūrā, vadījusi mācību grāmatu un mācību palīglīdzekļu autoru kolektīvus un pati bijusi vairāk nekā 20 mācību grāmatu autore. Daudzos zinātniskajos rakstos pievērsusies dažādiem literatūras metodikas jautājumiem: literatūras un audzināšanas saiknei (LVA,1130.f.,1.apr.,2.1.,4.1.), skolēnu izziņas interešu pilnveidošanai, literatūras mācību priekšmeta specifikai, literārās lasīšanas (LVA, 1130.f., 1.apr., 64.1.), sacerējumu mācīšanas jautājumiem (LVA,1130.f., 1.apr., 3.1., 6.1., 9.1.,11.1.,12.1.,13.1.,54.1.), literatūras teorijai (LVA,1130.f., 1.apr., 5.1.,6.1., 9.1.), dažādām mācību formām literatūrā dzejas apguves specifikai, kā arī atsevišķu rakstnieku daiļrades apguvei (A. Pumpurs, Rainis, A. Brigadere u.c.). Īpaši nopelni ir metodiķes ieteikumiem un pieredzei skolēnu leksikas pilnveidošanā un bagātināšanā literatūras stundās (LVA, 1130.f., 1.apr., 1.1.).

J. Rudzītis bagātinājis literatūras didaktiku ar teorētiskām un praktiskām atziņām par sistēmstruktūriskās, problēmpieejas un problēmsituāciju izmantošanu literatūras stundās, radot daudzveidīgas un metodiski pamatotas sērijas ar problēmuzdevumiem, vērtīborientājošiem uzdevumiem, tādējādi bagātinot literatūras mācību teoriju un pilnveidojot praksi. Aktualizējot literatūras kā vārda mākslas apguvi skolā, viņa zinātnisko interešu lokā ir sistēmstruktūriskā pieeja, mācību izmēģinājumi. J. Rudzītis izstrādājis 20.gadsimta beigu un 21.gadsimta sākuma literatūras didaktikas koncepciju mācību paradigmas maiņas apstākļos, kas balstīta humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņās un iezīmē jaunus akcentus literatūras mācībās, tādus kā sadarbība, interakcija, vērtīborientācija, pašaktualizācija, skolēncentrēts mācību process.

Tāpat kā metodiķis J. Rudzītis, arī Ē. Zimule pievērsusies vērtībizglītības principu aktualizēšanai literatūras mācību saturā, literatūrai kā nacionālās identitātes apziņas veidotājai, īpaši akcentējot folkloras un klasiskās literatūras nozīmi nacionālajā izglītošanā un audzināšanā. Metodiķes pētījumu lokā ir literatūras mācību satura

pilnīgošanas jautājumi, literārās uztveres problēmas (Grase, Zimule 1975), fakultatīvās un ārpusklases nodarbības literatūrā.

Turpmāk promocijas darbā pievērsīsimies minēto metodiķu dzīvesdarbībai un viņu devumam literatūras didaktikas jomā, jo, tikai apzinot un novērtējot pagātnē uzkrāto didaktisko pieredzi, varam izvairīties no pieļautajām kļūdām un veidot tādu literatūras didaktiku, kas, balstīta pagātnes vērtīgajā pieredzē, atbilst 21.gadsimta prasībām, mācību priekšmeta specifikai, latviešu mentalitātei un kultūrvidei.

### **6.1. Mirdzas Gailes (1913 – 1999) devums literatūras didaktikas attīstībā**

Docente M. Gaile bijusi pirmās literatūras metodikas (1959), rakstu darbu metodikas (1961) līdzautore, 1973.gadā sagatavojusi otro metodikas grāmatu „Literatūras mācīšanas metodika”. Pētījusi latviešu literatūras metodikas attīstības vēsturi, kā arī bijusi viena no literatūras mācību grāmatu autorēm. Pievērsusies daiļdarba satura un formas jautājumiem. Docējusi studiju kursu „Latviešu literatūras mācīšanas metodika” un vadījusi studentu pedagoģiskās prakses. 20.gadsimta 50.-80.gados M. Gailes vadībā mācīta un sagatavota darbam vesela paaudze latviešu valodas un literatūras skolotāju.

Nodaļā dots ieskats M. Gailes dzīvesdarbībā un analizēts LU docentes, metodiķes Mirdzas Gailes ieguldījums latviešu literatūras didaktikas attīstībā. Mirdzas Gailes - nozīmīgas sava laika (20.gs.50.-80.g.) literatūras metodiķes atziņas par literatūru kā specifisku mākslas priekšmetu, ieteikumi literatūras stundas plānošanā un vadīšanā, darba organizācijas formas, metodes, metodiskie paņēmieni joprojām ir aktuāli un tiek izmantoti gan skolu praksē, gan topošo skolotāju sagatavošanā.

Mirdza Gaile (1913.gada 16.februāris-1999.gada 28.aprīlis) dzimusi Rīgā fabrikas „Fenikss” strādnieka Anša Skariņa ģimenē. Tā kā tēva darba vieta 1914.gada rudenī tika evakuēta uz Ļeņingradu, ģimene devās līdzī, 1919.gada pavasarī atgriezās Latvijā un dzīvoja: Rīgā, Proletāriešu rajonā, Tallinas ielā 17-6. Bērnībā M. Gailes mājas apstākļi bijuši grūti. Tēvs bija pagaiddarbu strādnieks, māte mazgāja veļu un strādāja par apkopēju, un M. Gailei pēc pamatskolas beigšanas nebija nekādu iespēju mācīties tālāk.

1930.gadā M. Gaile iestājās Rīgas pilsētas 4.ģimnāzijas komercnodaļā, to beidza 3 gadu laikā, veicot vienā gadā 2 klašu kursu. Pēc skolas beigšanas M. Gaile strādāja Latvijas hipotēku bankā, bija biedrības „Darba jaunatne” biedre un centrālās valdes locekle. Par piederību strādnieku organizācijai pēc 1934.gada 15.maija viņu atlaida no

darba. Pēc tam M. Gaile strādāja par pārdevēju un nodaļas vadītāju E. Krūmiņa filca fabrikas veikalā.

Iemācījusies pašmācības ceļā latīņu valodu, 1936.gadā iestājās Latvijas Universitātes Filoloģijas un filozofijas fakultātē. Apvienojot pārdevējas darbu ar filoloģijas studijām, beidza studijas 1941.gada 15.jūlijā, diplomdarbu nodeva 1943.gadā, 1947.gadā uzrakstīja jaunu darbu un ieguva LVU diplomu. 1940./41.mācību gadā sāka strādāt par latviešu valodas skolotāju Rīgas pilsētas 2.vidusskolā. Vācu okupācijas laikā darbs M.Gailei Rīgā netika dots. Viņas vīru arhitektu Jāni Gaili (1944.g. LVU Arhitektūras fakultātes asistentu) vairākkārt arestēja, tāpēc ģimene izbrauca uz laukiem, un vasarā M. Gaile kopā ar vīru Rūjienā laukos strādāja par laukstrādniekiem. 1941./42.mācību gadā M.Gaile strādāja Gaujienas valsts ģimnāzijā, bet no 1942.gada 1.augusta līdz 1944.gada 26.oktobrim - Smiltenes valsts ģimnāzijā. No 1944.gada 6.novembra Rīgas pilsētas 3.vidusskolā. 1945./46.mācību gadā M.Gaile kļuva par mācību daļas vadītāju, bet no 1946.gada 15.marta - par skolas direktori (LUA, 8420.1.,7.apr.).

M. Gaile dzīves laikā uzkrājusi lielu pedagoģiskā darba pieredzi. No 1940.gada līdz 1950.gadam viņa strādājusi par latviešu valodas un literatūras skolotāju Rīgas 2.vidusskolā, Gaujienas, Smiltenes vidusskolā, Rīgas 3.vidusskolā (bijusi arī mācību daļas vadītāja un direktore). 1944.gada 23.decembrī M. Gaile raksta: „Paidaģoga darbu esmu iemīļojusi, bet labprāt gribu savas zināšanas paplašināt, tāpēc arī esmu pieteikusies zinātniskajam darbam.” (LUA, 8420.1.,7.apr.,5.lp.). No 1947.gada līdz 1949.gadam M. Gaile strādājusi par vecāko pasniedzēju Latvijas Valsts pedagoģiskajā institūtā. No 1953. gada līdz 1960.gadam bijusi LPSR Izglītības ministrijas Skolu zinātniski-pētnieciskā institūta Latviešu un krievu valodas un literatūras sektora vadītāja.

Mirdzas Gailis darba mūžs pamatā aizrit P. Stučkas Latvijas Valsts universitātes Filoloģijas (vēlāk Vēstures un filoloģijas) fakultātes Latviešu literatūras katedrā. No 1945.gada līdz 1948.gadam M. Gaile studē LVU Filoloģijas fakultātes Latviešu literatūras katedras aspirantūrā, no 1947.gada līdz 1949.gadam strādā par asistenti, lektori, vecāko pasniedzēju Latviešu valodas un literatūras katedrā. No 1949.gada līdz 1952.gadam veic Filoloģijas fakultātes dekāna vietnieces pienākumus. No 1959.gada līdz pat 1986. gadam M. Gaile ir ievēlēta docentes amatā. No 1970.gada līdz 1979.gadam ir Filoloģijas fakultātes Padomes zinātniskā sekretāre. 1980.gadā M.Gaile pensionējas, un no 1980.gada līdz 1986.gadam pieņemta darbā par docenti katru akadēmisko gadu uz diviem mēnešiem. Raksturojot M. Gailis darbu, kolēģi (A.



Grigulis, K. Krauliņš, M. Briģe u.c.) atzīst, ka, M. Gaile pret visiem uzticētajiem pienākumiem izturējusies ar lielu atbildības izjūtu (LUA, 8420.l.,7.apr.,113., 137., 157.lp.).

M. Gaile strādājusi pie latviešu literatūras mācību metodikas un bijusi pirmās metodikas (Gaile, Grase, Niedra1959) līdzautore, kā arī 1973.gadā sagatavojusi otro metodikas grāmatu - „Literatūras mācīšanas metodika”(Gaile 1973). Grāmatā „Literatūras mācīšanas metodika” autore izmantojusi pašas ilggadīgo pieredzi, docējot literatūras metodikas kursu LU un vadot pedagoģisko praksi, kā arī respektējusi krievu metodiķu un 1959.gadā izdotās pirmās literatūras mācīšanas metodikas atziņas (1959). Monogrāfijas sākumā M. Gaile raksturojusi literatūras metodiku kā zinātņi un literatūru kā mācību priekšmetu, kā arī norādījusi literatūras funkcijas: literatūra - izziņas devēja, audzinātāja, domāšanas veicinātāja, skolēnu pasaules uzskata veidotāja, skolēnu valodas bagātinātāja. Kā galvenos literatūras darba veidus autore izcēlusi pārrunas un skolotāja stāstu. Literatūras mācīšanas metodiku iedalījusi trīs pakāpēs: 1) izskaidrojošo lasīšanu (1.-3.klasē), 2) literatūras lasīšanu (4.-7.klasē), 3) literatūras vēsturi (8.-11.klasē).

Metodiķe uzskata, ka literatūras lasīšanas metodikas (Gaile 1973:28-87) galvenie uzdevumi ir šādi: skolēnu iepazīstināšana ar labākajiem folkloras, latviešu un klasiskās literatūras darbiem, atsevišķu daiļdarbu lasīšana un analīze (forma nav nošķirama no satura), ar literāro tēlu palīdzību idejas, domu un izjūtu uztveršana, kas veido pasaules uzskatu, veicina valodas kultūras attīstību; skolēnu runas un rakstu valodas attīstīšana. Metodiķi interesējuši daiļdarba satura un formas jautājumi. Literārā darba analīzē M. Gaile uzsvērusi nepieciešamību parādīt skolēniem mākslas darbu kā veselu, nedalāmu vienību. Lasīšanas kursa vielas atlasē metodiķe ieteikusi izmantot literāro žanru bagātību un daudzveidību - tautas dziesmas, pasakas, dzeju, liroepiku, stāstu, romānu-, kā arī izvēlēties tādus daiļdarbus, kas ir raksturīgi sava žanra paraugi ar spilgtu un vienkāršu izteiksmi, piemēram, A. Brigaderes „Sprīdīti”, „Maiju un Paiju”, Raiņa „Zelta zirgu” kā labus lugu paraugus; tautas pasakas - kā spilgtas un vienkāršas izteiksmes paraugus; R. Blaumaņa „Nāves ēnā” kā literārā darba kompozīcijas paraugu.

Literatūras lasīšanas stundā metodiķe izšķīrusi nodarbību veidus: ievadnodarbības, darbs ar tekstu, nobeiguma nodarbības, zināšanu pārbaude, vērtējums, norādot, ka visvairāk laika un uzmanības jāvelta darbam ar tekstu, izšķirot šādus darba veidus: teksta lasīšanu, vingrināšanos izteiksmīgā lasīšanā, iepazīšanos ar rakstnieka valodu, literārā sacerējuma plāna veidošanu, literārā darba atstāstīšanu, literārā darba analīzi, literatūras teorijas jautājumu noskaidrošanu, mācīšanos no galvas. Kā atzīst

metodiķe, visas šīs nodarbības veido sistēmu, kas atbilst gan skolēnu attīstības pakāpei, gan audzināšanas uzdevumiem. M. Gaile norāda, ka nav jācenšas katra darba analīzē izmantot visus darba veidus, tikai tos, kas vispilnīgāk atbilst tā raksturam, veic audzināšanas darbu (Gaile 1973:34).

Tāpat kā iepriekš metodikā, arī M. Gaile iesaka ievērot pakāpenības principu - no vienkāršā virzīties uz sarežģīto. Viņa apraksta stundas uzbūvi un laika sadalījumu, darba veidu un paņēmienu maiņu. Soli pa solim, sīki metodiķe apraksta gan ievadnodarbību organizēšanas iespējamās metodiskos darba paņēmienus, kur uzmanība pievērsta skolotāja stāstam (savā stāstījumā ietver pašu svarīgāko, būtisko, tas nedrīkst būt garš un nogurdinošs), gan pārrunām (iespējams izmantot skolēnu pieredzi, pārdzīvojumus), gan skaņu ierakstu, attēlu vai video demonstrēšanai (palīdz iejusties attiecīgajos apstākļos, shematiski attēlot vai uzzīmēt), gan ārpusklases darbam (apmeklēt muzejus, organizēt ekskursijas, kur gūtos iespaidus pēc tam varētu izmantot klases darbā).

Metodiķe dalās pieredzē, kā organizēt teksta lasīšanu, lielu uzmanību pievēršot parauglasījumam, lai skolēnus ievadītu daiļdarbā. Izteiksmīgajā lasīšanā viņa akcentējusi lasīšanu ar pārdzīvojumu, izceļot galveno domu, radot emocionālu pacēlumu. Lai varētu izteiksmīgi lasīt, galvenais ir teksta izpratne. Jāizprot noskaņa, kas nosaka lasīšanas tempu, ievērot pauzes, uzsvērt zilbes vai vārdus, balss modulāciju. Metodiķe lielu uzmanību pievēršusi tādiem aspektiem kā rakstnieka valodai un sacerējuma plāna veidošanai, literārā darba atstāstīšanai. Šiem aspektiem savos rakstos pievērsusies arī metodiķe H. Grase. Literārā darba analīzē M. Gaile uzsvērusi nepieciešamību parādīt skolēniem mākslas darbu kā veselu, nedalāmu vienību. Mēģināt iesaistīt visu klasi, attīstīt skolēnu patstāvīgo darbību, pārrunās radīt problēmsituācijas (vēlāk tām pievērsies J. Rudzītis), lai veicinātu skolēnus domāt, dažādot analīzes gaitu. Stundām jābūt dzīvām un interesantām, kur skan smieklī un uzvirmo naidis. Tātad redzam, ka mācības virzītas uz skolēnu domāšanas un izziņas darbības attīstīšanu, ne tikai uz reproducēšanu, kas bija noteicoša iepriekšējā gadu desmitā.

Darbu analīzē metodiķe iesaka ievērot pakāpenības principu: izsekot sižeta pamatlīnijām, noskaidrot veidu un kompozīciju, sagrupēt un raksturot tēlus, noskaidrot ideju, apskatīt rakstnieka valodas īpatnības, izdarīt kopsavilkumu par svarīgākajiem mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem. Metodikas grāmatā atrodamas daudzas praktiskas idejas, kā konkrēto metodisko paņēmienu īstenot. Liela nozīme šā laika metodikā ir dažādu tabulu izmantošanai, paraugiem, shēmām, kas tiek veidotas uz tāfeles, skolēni-pierakstos, salīdzināšanai, vispārināšanai, piemēram, tēli jāsalīdzina,

veidojot tabulu (Maija- Paija, tēls- augums, apģērbs, valoda, runa, citas iezīmes), var veidot kāda tēla plānu (stāsta sākumā, izaugsme, beigās). Skolēniem jāgūst priekšstats par tēlu kā par dzīvu cilvēku. Īpašību konstatējumam jāpievieno savs vērtējums, kas jāpamato ar autora vārdiem. Centrālā persona vai personas jāskata saistībā ar citām.

M. Gaile pievērsusies arī literatūras teorijas jautājumiem, kur par būtisko uzskatījusi kompozīcijas, darba veida un saistītās un nesaistītās valodas aplūkošanu daiļdarbā. Norādījusi, kā un kāpēc, minot terminus, jāskaidro nezināmi svešvārdi, kā tie cēlušies, ko nozīmē.

Tā kā padomju periodā literatūras stundās skolēniem bija jāmacās no galvas gan dzejoļi, gan daiļdarbu fragmenti, kas tika norādīti literatūras programmā, arī šajā jautājumā metodiķei ir savi ieteikumi, kas nav zaudējuši aktualitāti mūsdienīgā mācību procesā: metodiķe uzskata, ka dzejoļus nevajag mācīties mehāniski no galvas, bet gan loģiski. Var aicināt iegaumēt arī dramatisku vai prozas sacerējumu fragmentus.

Tikpat lielu uzmanību metodiķe pievērsusi nobeiguma nodarbību organizēšanai, uzsverot, ka jāmeklē kas jauns, nedzirdēts par literāro darbu, jāmeģina ieinteresēt patstāvīgi izlasīt daiļdarbu kopumā vai citus autora darbus. Jāpastāsta arī, kur meklēt darbus. Skolotājs var aicināt pēdējā stundā skolēniem atnest mājās atrodamos autora darbus un veidot izstādi. Pēc paveiktā darba svarīgi, lai tiktu veidoti ieraksti literatūras kladēs (ieraksta rakstnieka svarīgākos biogrāfiskos datus, plānus, shēmas, tabulas, atziņas. Mazākajās klasēs nedrīkst pārslogot ar gariem ierakstiem - tie jāformulē pašam skolotājam. Veicināt izpausties radoši kladē - veidot atbilstīgus zīmējumus). Tāpat metodiķe pievērsusies zināšanu pārbaudei un novērtējumam, kas ir obligāta, ja mājās bijis jāveic patstāvīgs uzdevums, kā arī dažādiem ārpusklases pasākumiem - teātra un kino apmeklējumiem, izstādēm, ekskursijām (uz daiļdarbos pieminētām vietām - jūru, upi, purvu. Sapulcējušies šādā vietā, visi klausās izteiksmīgā darba lasījumā).

Pamatīgi M. Gaile izstrādājusi literatūras vēstures mācīšanas metodiku (Gaile 1973: 87-202), kuras galvenie uzdevumi ir aplūkot un vērtēt literatūras daiļdarbus to vēsturiskā secībā, reizē ar atsevišķu darbu analīzi mācīt rakstnieka biogrāfiju, noskaidrot viņa lomu attiecīgā laikmeta sabiedriskajās cīņās, parādīt rakstnieku kā sava laika pilsoni. Arī M. Gailē metodikā dominē pozitīvisma metode, jo „skolēniem jāsaprot, ka katrs mākslas darbs radies savā laikā kā noteiktu ideju paudējs” (Gaile 1973:88). Literatūras vēstures mācīšanā uzsvērtā literatūras audzinošā loma - „atklājot jauniešiem literāro varoņu dziļos pārdzīvojumus un izjūtas, skolotājs audzina viņus, rāda viņiem pareizo dzīves ceļu” (Gaile 1973:88). Vidusskolas klasēs pietiekami daudz uzmanības

jāveltī literatūras attīstības gaitai attiecīgajos periodos, kā arī literatūras metožu apskatam. Jāpadziļina skolēnu zināšanas literatūras teorijā, kā arī jāizkopj viņu valoda.

Gan metodikā, gan literatūras programmās, kā arī mācību grāmatās padomju periodā noteikts, ka literārās parādības jāskata ciešā kopsakarā ar saimnieciskās un sabiedriskās dzīves attīstības gaitu, jāparāda latviešu un krievu literatūras ciešie sakari, kā arī krievu literatūras ietekme latviešu rakstnieku daiļradē. Vienas sadalījums palicis līdzšinējais - 8. klasē literatūras vēstures kurss sākas ar pārskatiem par latviešu senāko literatūru, nedaudz jāraksturo Vecais Stenders un Garlībs Merķelis, nedaudz stundu jāveltī pirmajiem latviešu tautības rakstniekiem, jāraksturo J. Alunāna, Ausekļa un A. Pumpura darbi, jāatklāj tajos paustās laikmeta demokrātiskās tendences, latviešu un krievu tautu draudzības jūtas, kvēla dzimtenes mīlestība, Raiņa daiļrades analīzei paredzēts liels stundu skaits, liels stundu skaits paredzēts latviešu padomju literatūrai (1917- 1919). Latviešu literatūras stundās jāņem daži izcili krievu autoru darbi (Ļ. Tolstoja „Karš un miers”, M. Šolohova „Plēsums”, V. Majakovska „Vladimirs Iljičs Ļeņins”). Bez tam 11. klasē ir paredzēts temats „Citi padomju tautu rakstnieki”. Literatūras kursā jāpārstāvēti arī daži nozīmīgākie ārzemju klasiskās un mūsdienu literatūras pārstāvji (V. Šekspīrs, V. Gēte u. c.). Cik iespējams, izvēršams ārpusklases darbs dažādos pulciņos, paredzot tajos skolēnu referātus (piem., par V. Šekspīru varētu referēt angļu valodas pulciņā). Tātad iezīmējas starppriekšmetu saikne. Kaut arī mācību vielas apjoms ir plašs un no 8.- 11. klasei jāņem daudzu rakstnieku daiļrade, taču darbā nav pieļaujama paviršība.

Literatūras vēstures viela iedalīta 2 tematu grupās:

- 1) pārskata tematos (noteiktas zināšanas par attiecīgiem literatūras vēstures posmiem, literatūras virzieniem, rakstniekiem un atsevišķiem viņu darbiem),
- 2) monogrāfiskajos tematos (veido it kā mazu monogrāfiju par attiecīgo rakstnieku).

Par galvenajiem darba paņēmieniem literatūras vēstures mācīšanā pārskata tematos uzskatāms skolotāja stāstījums, kuru ilgumu nosaka skolēnu vecums: 8.-9. klasē tas nedrīkst pārsniegt 20 minūtes. Stundas gaitā skolotājs cenšas iesaistīt darbā arī skolēnus- ar jautājumiem ierosinot pārrunas. Stundā var izmantot arī īsus, iepriekš mērķtiecīgi sagatavotus skolēnu ziņojumus par rakstniekiem un viņu darbiem (Gaile 1973: 97). Vidusskolas vecākajās klasēs, mācot pārskata tematus, svarīga nozīme ir skolas lekcijai (kādam tematam skolotājs var ielānēt vairākas stundas pēc kārtas). Pēc skolotāja iepriekš dotajiem jautājumiem vai tematikas izvirzīšanas skolēni apzinīgi lasa, konspektē, atstāsta, pieraksta citātus, veido tēzes. Galvenais mācību līdzeklis literatūras

vēstures stundās ir pats literārais teksts. Literatūras vēstures kursā skolēni lieto mācību grāmatas un iekārto literatūras burtnīcas. Programmā norādīta arī ārpusklases lasīšanai ieteicamā literatūra. Literatūras vēstures stundās izmantojami dažādi uzskates līdzekļi, kas palīdz audzēkņiem daudz labāk iegaumēt vielas saturu (portreti, bistes, rakstnieku rokraksti, recenzijas, grāmatas, literārie teksti, tabulas, shēmas, diagrammas, pārnesamās tāfeles, ģeogrāfijas kartes, albumi, plakāti, sienasavīzes, skaņu plates diafilmas, kopīga radio klausīšanās, televīzijas pārraižu skatīšanās, ekskursijas, teātra izrāžu, operu, baletu, koncertu un kinofilmu kolektīva apmeklēšana) (Gaile 1973:99-101).

Metodiķe Gaile izvērsti aprakstījusi literatūras vēstures stundu uzbūvi un stundu tipus, kā arī laika sadalījumu stundās: klases organizēšana darbam (1-2 min), zināšanu pārbaude (12- 15 min), pāreja pie jaunās vielas (1-2 min), jaunās vielas izklāsts (27-20), mājas uzdevumu uzdošana (2-3), zināšanu nostiprināšana (2-3). Galvenie stundu tipi: 1) stundas, kurās pārsvarā jaunu zināšanu sniegšana, 2) jaukta tipa stundas (zināšanu pārbaude, vielas atkārtošana, jaunu zināšanu sniegšana), 3) atkārtšanas stundas (Gaile 1973:102).

Pārskata tematu mācīšanās pirms rakstnieka dzīves un literārās darbības apskata un darbu tekstuālās analīzes jānorāda viņa vieta attiecīgajā laikmetā, mācot skolā latviešu literatūras vēsturi, pārskatos- laikmeta raksturojumos- vienmēr daudz laika jāvelti laikmeta vēsturisko apstākļu skaidrojumam. Metodiķe sīkāk apraksta pārskata tematu iedalījumu, kā arī pārskata tematu mācīšanas metodiskos paņēmienus, kur norāda, cik svarīga ir vielas atlase- faktu materiālu rūpīga atlase, skolotāja stāsts - pamatmetode pārskata tematu mācīšanās (koncentrēts ar interesantiem piemēriem, jāizceļ būtiskais). Metodiķe norāda, ka skolotājam jāuzraksta stāsta plāns. Tātad aktualizē plānveidīgu skolotāja darbu. Dažāda uzskate, skolēnu pieraksti, patstāvīgais darbs (skolēnu ziņojumi, mazi referāti, mājās izveidotas shēmas un tabulas, citātu meklēšana u.c.), problēmsituāciju radīšana, kas rosina skolēnu domāšanu, lai viņi paši rastu pareizo atbildi, svešvārdu un zinātnisko terminu apgūšana, darbs ar mācību grāmatu, skolēnu idejiskās audzināšana, zināšanu pārbaude - šie jautājumi pamatīgi izklāstīti pārskata tematu mācīšanās.

Monogrāfisko tematu mācīšanās (kāda rakstnieka daiļrades vispusīga analīze, kurā ietilpst rakstnieka biogrāfijas un programmā paredzēto darbu iztīrājums), un tie paredzēti 10. un 11. klasē par rakstniekiem Raini un A. Upīti, galvenie darba paņēmieni ir skolotāja stāstījums, bet stundās, kas veltāmas darbu analīzei, izvēršamas pārrunas, jautājumi un atbildes, ieteicami arī skolēnu referāti. Ideāli, ja programmā paredzētos

darbus klase lasītu kolektīvi skolotāja vadībā, tomēr daudzi darbi skolēniem jālasa patstāvīgi. Skolotājam ar dažādiem kontroles paņēmieniem jāpārbauda, vai skolēni ir izlasījuši vajadzīgās grāmatas:

- 1) izvilcumi un citāti- šim nolūkam iekārtojama atsevišķa burtnīca. Skolotājam iepriekš jāizdomā noteikti temati, kuru satura ilustrēšanai un pamatošanai citāti nepieciešami,
- 2) konspekti- var uzdot skolēniem uzrakstīt izlasītās grāmatas satura konspektu. Var noteikt minimālo, kā arī maksimālo lappušu skaitu. Konspekti rakstāmi pa nodaļām,
- 3) tēzes- tajās apvienojams satura un galvenās idejas kopsavilkums,
- 4) atstāstījums- skolēni atstāsta literārā darba saturu klasē rakstveidā,
- 5) atbildes uz jautājumiem- skolotājs izstrādā un uzdod klasei jautājumus, kādi jānoskaidro lasāmajā tekstā,
- 6) mutvārdu pārbaude- stundā pirms attiecīgā darba analīzes skolotājs liek īsi, skaidri un raiti atstāstīt svarīgākos notikumus, zīmīgākās vietas, spilgtāko personu rīcību. Pārrunas klasē izvērš skolotājs, uzdodot vienu jautājumu, uz kuru atbild vairāki skolēni.
- 7) skolēnu referāti- skolēnu referātu metodi vislabāk lietot tās vielas apgūšanai, kura saskaņā ar programmu nav analizējama, bet gan īsi raksturojama pārskatā par rakstnieka darbu. Bez referenta jāizvirza divi oponenti, kuru uzdevums ir iepriekš iepazīties ar referātu un sekojošās pārrunās to vispusīgi novērtēt. Šo metodi vislabāk lietot vecākajās klasēs. Bez plašiem referātiem var likt skolēniem sagatavot arī nelielus patstāvīgus ziņojumus vai mazas apceres.

Kā redzam, pirmo reizi literatūras didaktikā piedāvāti dažādi literatūras zināšanu vērtēšanas paņēmieni. Skolēni, kas mācījušies padomju periodā, bija spiesti veikt norādītos darbus, un, lai tos izpildītu, bija jāizlasa daiļdarbs, turklāt liela daļa uzdevumu jāveic patstāvīgi, skolotājs tikai novērtēja rezultātu. Tādējādi tika apgūtas dažādas prasmes un iemaņas, īpaši strukturēšanas (tabulu veidošana, salīdzināšana), tēžu un konspekta veidošana, kas noderēja turpmākajās studijās.

Literārā darba analīzē metodiķe dod šādus norādījumus: jānoskaidro laikmets, kad darbs radies, autora loma attiecīgajā laikmetā, viņa daiļrades un stila īpatnības. Daiļdarba analīzes procesā ietilpst literārā sacerējuma temata un pamatidejas noskaidrošana. Bieži vien to palīdz uztvert literārā sacerējuma virsraksts.

Daiļdarba analīzes procesā ietilpst arī literāro tēlu analīze:

- 1) literārie tēli saistāmi ar laikmetu, kurā rakstnieks licis tiem darboties,

- 2) tēla analizē aplūkojamas raksturīgākās īpašības,
- 3) noskaidrojama tēla idejiskā ievirze, kā arī autora attieksme un nostāja pret to,
- 4) jāparāda, ar kādiem mākslinieciskiem paņēmieniem autors atsedzis tēla iekšējo būtību,
- 5) nekad nedrīkst aizmirst literārā darba audzinošo nozīmi.

Rakstnieku biogrāfiju mācīšanā stāsts par rakstnieku dzīvi vienmēr jāveido tā, lai tas audzinātu un iedvesmotu skolēnus, lai pamudinātu viņus sekot lielo rakstnieku paraugam, jo izcilu kultūras un literatūras darbinieku paraugam cīņā par augstiem cilvēctības ideāliem ir liela nozīme mūsu Dzimtenes pilsoņu audzināšanā, viņu raksturu veidošanā. Stundās jānoskaidro rakstnieka kā mākslinieka un domātāja īpatnības, rakstnieka vienotība ar laikmetu, ar tām vai citām sabiedrības šķirām, ar tautas dzīvi, rakstnieka stila veidošanās, viņa daiļrades ceļa galvenie etapi, rakstnieka devums sabiedriskajā dzīvē un literatūras vēsturē.

Metodiķe M. Gaile norāda, kā jāatlasa un jāizvēlas, kā jāizkārto materiāls stāstam par rakstnieka dzīvi, kā rakstnieka dzīve audzina, kādi momenti jāizceļ biogrāfijā, īpaši kā paraugu minot krievu literatūrā sastopamos paraugus. Metodikas grāmatā ir daudz ierosmju uzskates materiāla izmantošanai rakstnieka biogrāfijas stundā. Ieteikumi ir līdzīgi kā literārās lasīšanas stundās, tikai vēl pamatīgāk un daudzpusīgāk (var izmantot arī skaņu plates, kurās ierunāti rakstnieku daiļdarbi, to fragmenti vai arī iedziedātas dziesmas ar dzejnieku tekstiem, vēlams organizēt arī rakstnieku vakarus, konferences un literāras pēcpusdienas).

Atsevišķās nodaļās metodiķe Gaile pievērsusies lirikas un liroepiskas mācīšanai (jāizraisa skolēnos estētisks pārdzīvojums, emocionalitāte, iemācīt skolēnus lasīt un izjust liriku). Pamatā te saglabājušās jau 20.-30.gados literatūras didaktikas pamatatziņas. M. Gaile izklāsta lirikas analīzes paņēmienus: analizēt dzejoļu krājumus vai visu dzejnieka daiļradi pa motīviem, resp., tematiem, analizēt atsevišķus dzejoļus, apvienot dzejoļu un motīvu analīzi. Tāpat kā Latvijas brīvvalsts laikā, arī padomju literatūras didaktikā uzsvērta ievadsarunas īpašā nozīme un skolēnu sagatavošana dzejoļa uztverei. Svarīga ir atziņa par dzejoļu krājuma iepazīšanu kopumā (skolotājs nevar palikt pie atsevišķiem dzejoļiem, viņam ir jāsniedz pārskats par visu dzejoļu krājumu). Liroepikas mācīšanā jāievēro tādi paši noteikumi kā dzejas mācīšanā.

Prozas darbu mācīšanā skolēni jāiepazīstina ar dažādiem prozas žanriem, jāmaca izprast literārā darba idejiskais saturs, kā arī analizēt daiļdarbu. Skolotājs var izvirzīt jautājumus, uz kuriem skolēni mājās sameklē atbildes. Nākamajā stundā skolotājs par jautājumiem izvērš pārrunas. Pārrunu rezultātā stundas beigu daļā izdarāmi īsi

secinājumi. Analizējot galvenos tēlus, arī lietojama pārrunu metode. Skolotājam ar skolēniem jāpārrunā prozas darba sižets, tēlu raksturojums un valodas īpatnības. Svarīgi ir aktivizēt skolēnu patstāvīgo darbu, uzdodot dažādus mutvārdu un rakstveida uzdevumus. Ieteicami arī sacerējumi. Katrs skolēns var sagatavot īsu referātu jeb ziņojumu par prozas darba tematu, kuru viņam ir iedevis skolotājs.

Dramatisku sacerējumu mācīšanā skolēniem ir jāizlasa visas programmā paredzētās drāmas un traģēdijas. Ieteicams tās noskatīties arī teātros. Skolotājs paziņo arī skolēniem veicamos uzdevumus. Atbildes uz uzdevumiem jāpamato ar rakstnieka tekstu. Dramatisku sacerējumu mācīšanā liela uzmanība pievēršama valodas analīzei. Analizējot lugas, vienmēr asi jāizvirza jautājumi, kas saistās ar lugā notēloto laikmetu, kā arī ar laikmetu, kad luga rakstīta.

Atsevišķu nodaļu metodiķe veltījusi pārrunām par jaunāko literatūru. Tajās ļoti svarīgi izraudzīties tādus autorus un viņu darbus, kuri radītu skolēnos interesi, saviļņotu. Būtiski noskaidrot, kuru rakstnieku darbus paši skolēni ir lasījuši pēdējā laikā. Pēc tam par šiem darbiem skolotājs organizē pārrunas. Kā norāda metodiķe, svarīgi izraisīt pārrunas par konkrēto darbu, kamēr presē vēl nav bijušas recenzijas par to, jo skolēniem jāmacās patstāvīgi spriest un vērtēt.

Atsevišķi apskatīta citu padomju tautu rakstnieku daiļrades mācīšana, kur skolotājam vienmēr jāatceras, ka latviešu literatūru nevar mācīt atrauti no citu tautu literatūras. Tai ir cieši sakari ar krievu literatūru. Pašreizējā skolas programmā citu padomju tautu literatūra maz pārstāvēta, tāpēc jāpadomā par ārpusklases darbu un fakultatīvajām nodarbībām. Ārzemju literatūras mācīšanā no dažādu tautu izcilajiem rakstniekiem skolas kursā jāmacā tikai nedaudzi autori. Šie temati ietilpst pārskata tematu grupā un mācīšanas darbā izmantojami tie paši paņēmieni, kādi ieteikti pārskata tematu stundās.

M. Gaile pētījusi latviešu literatūras metodikas attīstības vēsturi (viņas pētījums aptver 1944-1977) (Gaile 1968.,1969.,1973.,1983). Pamatojoties uz raksturīgām literatūras didaktikas attīstības tendencēm pa desmitgadēm, literatūras metodikas attīstības vēsturi viņa iedalījusi trīs posmos: I posms (1944-1954), II posms (1955-1964), III posms (1966-1977).

M. Gaile bijusi viena no literatūras mācību grāmatu autorēm. Viņa veidojusi šādas mācību grāmatas: „Literatūra 8.klasei” („Zvaigzne” Rīgā 1968; nodaļa „Pārskats par cittautu eposiem” - 46 lpp.); „Literatūra 9.klasei” („Zvaigzne” Rīgā 1969; nodaļas „Vilis Plūdons” - 30 lpp. un „Ernests Birznieks - Upītis”-28 lpp.); „Literatūra 10.klasei” („Zvaigzne” Rīgā 1969; nodaļa „J.V. Gēte” - 12 lpp.); „Literatūra 11.klasei”



(„Zvaigzne” Rīgā 1969; nodaļas „Vilis Lācis, Anna Sakse, Arvīds Grigulis”- 51 lpp.un „Žanis Grīva” - 4 lpp.).

M. Gaile Latvijas Universitātē docējusi dažādus studiju kursus: „Latviešu literatūras mācīšanas metodiku” (klātienē, neklātienē studentiem), speciālsemināru “Daiļdarba analīze skolā”, speciālkursu “Ārpusklases darbs”, speciālkursu “Sacerējumu mācīšanas metodika”, speciālkursu “Literatūras mācīšanas aktuālas problēmas”. Docente vadījusi studentiem kursa darbus un diplomdarbus literatūras vēsturē un metodikā. „Doc. M. Gailes lekcijas ir labi sagatavotas. Viņa sniedz studentiem dziļas un vispusīgas zināšanas, kam liela nozīme pedagoģiskajā audzināšanā. Viņa mūsu republikā ir viena no labākajām latviešu literatūras metodiķēm,” atzīst katedras vadītājs A. Grigulis (LUA, 8420.1.,7.apr., 113.lp.). Docentes M. Gaile vadījusi studentu pedagoģiskās prakses vadīšana Rīgas un rajona skolās, tādējādi „mācot un sagatavojot darbam veselu paaudzi latviešu valodas un literatūras skolotāju, kas strādā Latvijas PSR skolās” (E. Stanke, LUA,8420.1.,7.apr. 157.lp.).

Docente M. Gaile izstrādājusi disertāciju „A. Upīša vēsturiskās traģēdijas” (1954), iegūstot filoloģijas zinātņu kandidāta grādu. Viņas nozīmīgākā publikācija ir monogrāfija “Literatūras mācīšanas metodika” (1973). Literatūras didaktikas teorētiskās atziņas un praktiskā pieredze atklājas metodiskajās grāmatās un metodiskajos rakstos: M. Gaile, H. Grase, V. Niedra. „Latviešu literatūras metodika” (1959); M. Gaile, H. Grase, V. Niedra. „Rakstu darbu metodika” (1961); M. Gaile „Ārpusklases darbs latviešu valodā un literatūrā” (kopā ar A. Lauri) (1967); literatūras mācību grāmatu vidusskolai (VIII, IX, X, XI klasei) atsevišķu nodaļu izstrādē, kā arī metodiskos rakstos dažādās grāmatās (par A. Upīša vēsturiskajām traģēdijām, H. Ibsena daiļradi, latviešu tautas mīklām). Savas atziņas par dažādiem literatūras didaktikas jautājumiem- žanru apguve, dažādu rakstnieku daiļrades mācīšana (Rainis, E. Veidenbaums, A. Sakse, H. Ibsens, E. Birznieks-Upītis), mācību satura integrācija latviešu valodas un literatūras stundās, sacerējumu mācīšanas problēmas, lietišķie raksti skolā, literatūras stundu plānošana, organizēšana un vadīšana, jaunākās literatūras mācīšana, literāro darbu idejiskās un mākslinieciskās analīzes vienotība, vidusskolu absolventu literatūras eksāmena rezultāti, pedagoģiskās prakses problēmas skolā u.c. - metodiķe paudusi vairāk nekā 30 rakstos periodikā (“Padomju Latvijas Skola”, “Karogs”, “Skolotāju Avīze”, “Cīņa”, “LPSR ZA Vēstis”, “Padomju Jaunatne”, “Padomju Students”).

Par ieguldījumu literatūras didaktikā M. Gaile saņēmusi vairākus apbalvojumus: 1969.gada 7.februārī - sakarā ar LVU 50.gadadienu apbalvota ar Latvijas PSR Augstākās Padomes Prezidija Goda rakstu par lieliem nopelniem pedagoģiskajā un

audzināšanas darbā, par aktīvu piedalīšanos sabiedriskajā darbā. Metodiķei piešķirta LPSR IM krūšu nozīme „Izglītības darba teicamnieks”, piešķirts goda nosaukums „Latvijas PSR nopelniem bagātais skolotājs” (LU arhīvs. 8420.1.,7.apr.). Filoloģijas fakultātes latviešu literatūras katedras docentei M.Gailei, atzīmējot 60 gadu jubileju, par labu un ilggadēju mācību, audzināšanas un zinātnisko darbu un aktīvu līdzdalību sabiedriskajā dzīvē izteikta pateicību (P. Stučkas LVU pavēle Nr. 39-k 1973.gada 15.februārī: Parakstījis rektors prof. V. Millers). Latviešu literatūras katedras docentei, filoloģijas zinātņu kandidātei Mirdzai Gailei par ilggadīgu un apzinīgu darbu, veicot fakultātes padomes sekretāres pienākumus laikā no 1970.līdz 1979.gada jūnijam, izteikta rektora pateicība (1979.gada 11.oktobra ierosinājuma vēstule LVU rektoram Nr. 501/6-548).

Literatūras didaktikas izveidē strādājuši daudzi ievērojami skolotāji, metodiķi, literāti, izglītības darbinieki, tai skaitā-literatūras metodiķe, docente M. Gaile. Tā kā viņas dzīvesdarbībā ir daudz nozīmīgu ideju mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā, svarīgi novērtēt viņu devumu un nopelnus literatūras didaktikas attīstībā, jo, tikai apzinot un novērtējot pagātnē uzkrāto didaktisko pieredzi, varam izvairīties no pieļautajām kļūdām un veidot tādu literatūras didaktiku, kas, balstīta pagātnes vērtīgajā pieredzē, atbilst 21.gadsimta prasībām, mācību priekšmeta specifikai, latviešu mentalitātei un kultūrvidei.

## **6. 2. Helgas Grases (1908 – 1979) daudzpusīgā darbība literatūras didaktikas teorētiskās domas attīstībā**

Pedagoģe, literatūras un valodas mācību metodiķe Helga Grase dzimusi 1908.gada 21.augustā Valmieras apriņķī Vitrupē jūrnieka ģimenē. Pirmā pasaules kara laikā ģimene dzīvojusi Krievijā. Atgriežoties Latvijā, H. Grase 1923.g. iestājusies I Rīgas vidusskolā (tagad Rīgas 1.Valsts ģimnāzijā), ko ar labām un teicamām sekmēm (H. Grases gatavības apliecība Nr. 6717, LVA 1130.f., 1.apr., 18.l.), beidzot klasiskās ģimnāzijas tipa vidusskolas kursu, absolvējusi 1929.gada 15.jūnijā. 1936.gada 20. un 23.maijā ļoti sekmīgi nokārtojusi Valsts eksāmenus vispārīgajā pedagoģijā, pedagoģijas psiholoģijā, loģikā ar atziņas teoriju, didaktikā un latviešu valodas metodikā (Filoloģijas un filozofijas fakultātes izziņa Nr. 184, LVA, 1130.f., 1.apr., 18.l.) un pabeigusi Latvijas Universitātes Filoloģijas-filozofijas fakultātes Baltu valodas nodaļu, un aizstāvējusi diplomdarbu par tematu „Raiņa leksika”. Pēc universitātes beigšanas strādājusi Rīgas VI vidusskolā par skolotāju un no 1949.gada darbu skolā savienojusi ar darbu Skolu kvalifikācijas celšanas institūtā par metodiķi un kabineta vadītāju.

1952.g. decembrī, nodibinoties Skolu zinātniski pētnieciskajam institūtam, H. Grase strādājusi institūtā par vecāko zinātnisko līdzstrādnieci. Kopš 1962.gada bijusi Valodu un literatūras sektora vadītāja. Paralēli darbam skolā strādājusi Rīgas 31.vidusskolā.

H. Grase ir vadījusi daudzus mācību grāmatu autoru kolektīvus un pati piedalījies ap 18 mācību grāmatu un mācību palīglīdzekļu sarakstīšanā. Viņas vadībā izveidoti 5 rakstu krājumi par latviešu valodas mācīšanu klasēs ar latviešu, kā arī ar krievu mācību valodu. Par aktīvu darbu mācību grāmatu un metodiskās literatūras sagatavošanā H. Grase 1963.gada 20.decembrī saņēmusi LPSR IM un Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība (LIZDA) Goda rakstu (LVA, 1130.f., 1.apr.).

Periodiskajos izdevumos un SZP institūta rakstu krājumos iespiesti ap 20 H. Grases sarakstītie raksti par komunistisko audzināšanu literatūras stundās, par latviešu valodas mācīšanu un skolēnu stila izkopšanu (Rudzīte 1998:71.,72).

H. Grase apbalvota ar vairākiem Goda rakstiem. 1953.g. apbalvota ar krūšu nozīmi „Teicamnieks Tautas izglītības darbā”. 1968.gadā H. Grasei piešķirts LPSR Nopelniem bagātās skolotājas nosaukums. Kopš 1970.gada H. Grase bijusi Skolu zinātniski pētnieciskā institūta Valodu sektora vecākā zinātniskā līdzstrādniece (LVA, 1130.f., 1.apr., 3.lp.) un par teicamu darbu un sabiedrisko pienākumu aktīvu veikšanu H. Grase 1957.gada 31.oktobrī apbalvota ar LPSR un LIZDA Goda rakstu (LVA, 1130.f., 1.apr.).

Nozīmīgākie H. Grases darbi ir „Latviešu literatūras metodika” (1959); „Rakstu darbu metodika” (1961); „Andrejs Pumpurs” (1968); „Ievads literatūras teorijā 5. – 7.klasei” (1970); „Skolēnu uztveres un izpratnes padziļināšana ārpusskolas lasīšanas procesā” (1975).

Izzinot metodiķes H. Grases daudzpusīgo pedagoģisko darbību, tika pētīts Latvijas Valsts arhīvā pieejamais H. Grases personas fonds (1130.f., 1.apr. 1924.-1967.g. -1970.g.) ar 64 lietām, kurā tiek glabāts bagāts materiāls par H. Grasi. Materiālus arhīvā nodevusi pati H. Grase 1966.g. 29.septembrī. Fonds apstrādāts 1967.g. septembrī. Pēc fonda apstrādes ir izveidotas 34 lietas ar aprakstu Nr.1, kas aptver laika posmu no 1924. līdz 1967.gadam. 1975.g. 30.septembrī H. Grase LPSR CVOR arhīvā nodevusi papildinātos materiālus, kas apstrādāti 1978.gada decembrī. Papildinātie materiāli aptver laika posmu no 1970.- 1975.gadam (LVA, 1130.f., 1.apr.,4.lp.). Fonda materiāli sistematizēti šādā kārtībā: radošā darba materiāli, recenzijas par H. Grases darbiem, biogrāfijas materiāli, vēstules, adresētas Grasei,

savāktie un tēlojošie materiāli. Lai gan H. Grases fondā atrodas tikai daļa dokumentāro materiālu, fonds dod ieskatu par viņas pedagoģisko-literāro darbību (1.-17.lieta). (2.lp.). Tāpat tika pētītas un analizētas H. Grases vadībā izstrādātās metodikas grāmatas, mācību grāmatas, mācību palīglīdzekļi, rakstu krājumi.

H. Grases pedagoģiskā darbība ir daudzpusīga. Viņa iezīmējusi un pārstāvējusi veselu laikmetu latviešu literatūras mācību metodikā (PDL Rudzīte 1998:71). 1959.gadā, ietekmējoties no krievu metodiķu darbiem un balstoties iepriekš uzkrātajā pieredzē, H. Grases vadībā izstrādāta Latvijas skolu vēsturē pirmā literatūras metodikas grāmata, kas izvērsti tika analizēta promocijas darba 4.3.nodaļā. Kaut arī izstrādātajā metodiskajā sistēmā spēcīgi dominē padomju ideoloģijas konteksts, tā ir oriģināla, arī mūsdienīgā literatūras mācību procesā izmantojami metodikas grāmatā aplūkoti metodiskie paņēmieni un rosinājumi. Pamatīgi izklāstītā literatūras vēstures stundu uzbūve, dažādu stundu tipu (pārskata un monogrāfisko tematu, rakstnieka biogrāfiju, literatūras teorijas jēdzienu mācīšana) plānošana, atsevišķu rakstnieku daiļrades apskatē bagātīgi piedāvātie piemēri no skolotājas H. Grases pedagoģiskās pieredzes, informācijas strukturēšanas paraugi (pārskata tabulas, shēmu izmantošana, plāna veidošanas principi un konkrēti paraugi, tai skaitā arī mācību stundu plānu paraugi), ieteikumi pārrunu organizēšanā, kur skolotājs mērķtiecīgi izstrādā jautājumu sistēmu, skolēni atbild, bet skolotājs atbildes virza, precizē, tehnisko mācību līdzekļu, tāfeles izmantošanas nepieciešamība un iespējas un citi metodiski rosinājumi, kas soli pa solim atklāj, kā mērķtiecīgi un metodiski pārdomāti plānot un organizēt literatūras stundu-ir bagātīgs ierosmju avots arī topošajiem skolotājiem mūsdienās.

Analizējot Latvijas Valsts arhīva H. Grases personas fonda materiālus, secināms, ka metodiķe pievērsusies šādiem literatūras metodikas jautājumiem: dialektiski materiālistiskā, zinātniskā pasaules uzskata veidošanai, mācību un audzināšanas darba saiknei literatūras stundās, patstāvīgajai lasīšanai, skolēnu izziņas aktivitātes rosināšanai, mērķtiecīgai mācību vielas atlasei un plānojumam, literatūras uztveres un izpratnes jautājumu attīstīšanai, valodas kultūras jautājumiem, literārās valodas praktikumam, skolēnu vārdu krājuma paplašināšanai literatūrā, literatūras teorijas jautājumiem (īpaši dzejas jautājumu mācīšanai-dzejas vārsmojuma pamatiem, pārstatītajam akcentam latviešu dzejā, tautas dziesmu pantmēra izmantojumam latviešu dzejā), satura un formas vienotības jautājumiem, ārpusklases lasīšanas darbam, skolēnu daiļrades konkursiem, skolēnu sacerējumu mācīšanai un analīzei (īpaši izlaiduma eksāmena sacerējumiem, literārajiem sacerējumiem un citiem rakstu darbiem), analizējusi Republikāniskās latviešu un krievu valodas VI olimpiādes rezultātus.

Nosauktos literatūras didaktikas jautājumus H. Grase popularizējusi SZPI Valodu un literatūras sektora darbā, literatūras mācību programmu, mācību līdzekļu un palīglīdzekļu izstrādē. Teorētiskās atziņas, aprobētas skolotāja darbā pedagoģiskajā praksē, metodiķe risinājusi gan savos rakstos republikas presē („Skolotāju Avīzē”, „Padomju Latvijas Skola” u.c.), metodisku rakstu krājumos par literatūras didaktikas jautājumiem, teorētiski praktiskās konferencēs (1130.f., 1.apr., 36.l.), skolotāju sanāksmēs u.c. H. Grases publikācijās, rakstos un pedagoģiskajā darbībā īpaši augstu vērtējams teorijas un prakses saistījums. Arī šodien literatūras mācību procesā ir vērts iepazīt un smelties ierosmes H. Grases pedagoģiskajā mantojumā. Piedāvāto praktisko metodisko ideju daudzveidība un dažādība ir liela. Pievērsīsimies atsevišķi literatūras didaktikas jautājumu izklāstā metodiķes H. Grases pedagoģiskajā darbībā.

Pedagoģes, metodiķes darbība noritēja 20.gadsimta 50.-80.gados, laikā, kad literatūra bija ideoloģizēta un politizēta, propagandējot šķiriskuma un komunistiskā partejiskuma principus kā galvenos sociālistiskā reālisma mākslas principus. Tā bija ērts ideoloģijas audzināšanas ierocis varas rokās. Pastiprinātai ideoloģijai tika pakļauta arī literatūras didaktika un literatūras mācību saturs. Uzskatāmi šī tendence atklājas vairākos H. Grases rakstos 60.gados: „Audzināšanas programmā izvirzīto uzdevumu īstenošana literatūras lasīšanas stundās V-VIII klasē”(1130.f., 1.apr., 2.l.), „Mācīšana un audzināšana vienotā plūdumā latviešu padomju literatūras stundās XI klasē” (1130.f., 1.apr., 4.l.). H. Grase pievērsusies jautājumam, kā literatūra kā vārda māksla ar tēlaino un emocionālo īstenības atveidojumu sekmē ne tikai skolēnu zināšanu uzkrājumu un dzīves izpratni, bet iedvesmo skolēnus kļūt par aktīviem sabiedrības cēlājiem, attīstot ne vien audzēkņu prātu, bet arī izkopjot viņu jūtas un audzinot gribu (1130.f., 1.apr., 2.l., 25.lp.). H. Grase norāda uz tām iespējām, ko komunistiskajai audzināšanai dod programmā izraudzītā daiļliteratūra. Atsaucoties uz Padomju Savienības Komunistiskās partijas Programmas projekta komunisma celtniecības posmā izvirzītajiem audzināšanas uzdevumiem „ieaudzināt visos darbaļaudīs augstu idejiskumu un bezgalīgu uzticību komunismam, komunistisku attieksmi pret darbu un sabiedrisko saimniecību, pilnīgi pārvarēt buržuāzisko uzskatu un paradumu paliekas, vispusīgi un harmoniski attīstīt personību, radīt īstu garīgās kultūras bagātību” (Cīņa, 1961.g.1.VIII, 180.nr.), H. Grase rakstos atklāj, kā „mērķtiecīgi izraudzītie daiļdarbi dod bagātu vielu idejiski politiskajai, morālajai, estētiskajai audzināšanai, kā arī audzināšanas darbam un ļauj šo audzināšanas mērķu realizāciju organiski iekļaut stundā. Latviešu literatūras skolotāja uzdevums ir maksimāli izmantot šīs iespējas, lai modinātu skolēnos dziļus pārdzīvojumus un novestu

viņus pie audzināšanas programmā paredzētajiem vispārinājumiem un secinājumiem” (1130.f., 1.apr., 2.l.,26.lp.).

Minētie metodiķes raksti ir spēcīgi ideoloģiski marķēti un parāda, kā skolēniem literatūrā pakāpeniski jāiemācās jēdzieni „sociālistiskais patriotisms”, „sociālistiskais internacionālisms”, „proletāriskais internacionālisms”, „proletāriskā solidaritāte” (1130.f., 1.apr., 2.l., 31.lp.), jāapgūst partijas Programmas projektā komunisma cēlāju morāles kodeksā izvirzītie tikumiskie principi: bezgalīga uzticība komunisma idejām, mīlestība pret sociālistisko Dzimteni un sociālisma zemēm, augsta sabiedriskā pienākuma apzinīgums, neiecietība pret sabiedrības interešu pārkāpumiem, kolektīvisms un biedriska savstarpēja palīdzība: visi par vienu, viens par visiem, humānas attiecības un savstarpēja cieņa cilvēku starpā: cilvēks cilvēkam-draugs, biedrs un brālis (Cīņa, 1961.g. 1.VIII, 181.nr.). H. Grase analizē minētos principus, parāda, kā konkrēti daiļdarbi mācāmi KP mērķu sasniegšanai. Iedarbīgs līdzeklis šai ziņā ir padomju literatūra, jo tai cauri aužas optimisms un dzīvi apliecinātājas komunistiskās idejas (1130.f., 1.apr., 2.l., 40.lp.).

Kaut arī rakstos jūtama spēcīga ideoloģiskā konotācija, bez iepriekš minētajām laika nodevām ideoloģijai H. Grase šajos rakstos pievērsusies būtiskiem jautājumiem literatūras mācīšanā. Pirmām kārtām, jaunatnes estētiskajai audzināšanai, lai skolēnos izveidotos iztēle, emocionāla atsaucība, priekšstats par to, kas ir daiļš, estētiska gaume (1130.f., 1.apr., 2.l., 41.lp.). H. Grase atzīst, ka ir daudz paraugu, ar kuriem var ievadīt skolēnus dabas skaistuma izpratnē un izjūtā. Skolēni jā māca saskatīt šo skaistumu gan krāsu, gan apveidu, gan skaņu dažādībā (turpat,41.,42.lp.). Neizsmelams avots estētiskajai audzināšanai ir folklorā (tautas dziesmas par kokiem, dabas skaistumu, tikumu, čaklumu) un literatūra (A. Upīša „Vecas ēnas”, A. Baloža dzejolis „Dziesma Dzimtenei”, A. Luksa dzejolis „Zeme zied”, J. Sudrabkalna dzejolis „Padomju cilvēks”). Estētiskajai audzināšanai noder arī rakstu darbi: dabas apraksti, tēlu raksturojumi, kuros jāietver arī varoņu portreti, sacerējumi pēc gleznas u.c.

Otrkārt, dabas skaistums nav šķirams no labā un krietnā, kas izpaužas lielā saudzībā pret dabu. H. Grase iesaka izvērst sarunu par sabiedriskajā īpašumā esošo mežu, parku, dārzu saglabāšanu, kopšanu. Dabas skaistuma izpratne jāsaista ar cilvēku-dabas kopēju un pārveidotāju. Jā māca jauniešus saskatīt skaisto cilvēkā, viņa rīcībā, izturēšanās veidā, attiecībās ar citiem, darbā un cīņā. Arī te skaistums nav šķirams no labā, krietnā (1130.f., 1.apr., 2.l., 42.lp.).

Treškārt, H. Grase atzīst, ka literatūras lasīšanas stundās ir bagātīgas iespējas atklāt skaisto mākslā, jo daiļliteratūra jau pati ir vārda māksla, kurā dziļš saturs ietverts

skaistā formā: „Skolotāja uzdevums parādīt satura un formas harmonisko saliedētību, kas ļauj pilnīgi atveidot dzīvi. Mācot skolēniem saskatīt, kādiem mākslinieciskā veidojuma līdzekļiem operē rakstnieks, mēs audzinām viņus estētiski.” (1130.f., 1.apr., 2.l., 43.lp.)

Ceturtkārt, literatūras skolotājam ir bagātīgas iespējas daiļdarba satura un formas izpratnei izmantot arī citus mākslas veidus: mūziku, glezniecību. „Estētiskajai audzināšanai daudz dod, ja atklājam, kā ar dažādu mākslu specifiskajiem līdzekļiem var atveidot vienādas dzīves parādības, piemēram, kādu dabas, darba vai cīņas ainu dzejā, mūzikā un gleznā. Iemācīt skolēnus ne tikai lasīt daiļdarbu, bet skatīties gleznu, klausīties mūziku ir arī latviešu valodas skolotāja uzdevums,” (1130.f., 1.apr., 2.l., 43.lp.) secina metodiķe.

Visbeidzot H. Grase uzsver skolotāja pārliecības spēku, norādot, ka labus rezultātus audzināšanas darbā var panākt, ja skolotājs pats ir dedzīgas pārliecības cilvēks. Šī pārliecība ir jāiedveš arī audzēkņos tā, ka „tie nepaliktu pasīvi mūsu lielajā laikmetā malā, bet būtu gatavi darbam un cīņai par mūsu komunistisko nākotni” (1130.f., 1.apr., 2.l., 43.lp.).

Nākamais būtiskais metodiskais aspekts H. Grases darbībā ir skolēnu lasīšanas interešu pilnveidošana, izziņas aktivitātes rosināšana un literatūras uztveres un izpratnes jautājumu attīstīšana. Lai modinātu skolēnu interesi par lasīšanu, attīstītu izpratni par literatūru, veidotu viņus par kulturāliem lasītājiem, 20.gadsimta 60.gados literatūras mācīšanas metodikā tika aktualizēts ārpusklases lasīšanas darbs. Ārpusklases lasīšanai literatūras mācīšanas metodikas grāmatās tika veltīta atsevišķa nodaļa. Arī literatūras programmās ārpusklases lasīšanas darbs bija literatūras programmas daļa: tajās norādīti autori un darbi, kas skolēniem jāizlasa.

Ārpusklases lasīšanas darba organizēšanas principiem H. Grase pievērsusies „Latviešu literatūras metodikā” (1959), kā arī referātā „Patstāvīgās lasīšanas izmantojums VIII klases skolēnu literatūras uztveres un izpratnes attīstīšanā” (1130.f., 1.apr., 64.l.). Metodiķe uzskata, ka ārpusklases lasīšanai paredzētais materiāls izkārtojams 2 lielās grupās: ar programmā paredzēto obligāto vielu saistītās grāmatas (programmā skolotājam doti ieteikumi); daiļdarbi no visjaunākās literatūras (atstāti skolotāja izvēlei saskaņā ar viņa darba sistēmu un skolēnu interesēm).

Veidojot ārpusklases lasīšanas sistēmu, skolotājam jāpārdomā uzdevumi, uz kuriem viņš norāda skolēniem pirms grāmatas lasīšanas, kā arī paredz, kādā veidā izlasīto materiālu iesaistīs obligātās vielas apskatā (1130.f., 1.apr., 64.l., 2.lp.). Skolotājs izvirza tematu, kam lasīšanas gaitā jāpievērš uzmanība. Var norādīt uz nodaļām, kam

lasot sevišķi pievērsties. Skolēni ārpusklases lasīšanai iekārto īpašu burtnīcu, skolotājs nodiktē plānu, kam paredzama lappuses pirmā aile. Otrā aile rezervējama secinājumu formulējumiem vai citātu ierakstiem. Ierakstus burtnīcā izveido arī pats skolotājs sev, lai zinātu, ko prasīt no audzēkņiem. Metodiķe paraugam izveidojusi tabulu paraugam (uz četrām lapām), ko un kā skolēni varētu atspoguļot savos pierakstos par tematu „Grāmatas nozīme Alekseja Peškova dzīvē” (1130.f., 1.apr., 64.l., 3.-6.lp.). Vienā ailē „plāns”, otrā -, „Secinājumi, citāti”. Metodiķe norāda, cik rūpīgi jāpārdomā jautājumi, kā jāiesaista izlasītā viela programmā paredzēto tematu apskatā, un pati izvirza jautājumus, ar kuriem var rosināt skolēnus stāstīt par daiļliteratūras tēlainību un emocionalitāti (1130.f., 1.apr., 64.l., 7.lp.).

Lai skolēnus radinātu lasīt literatūrzinātniskus rakstus, H. Grase iesaka izmantot pulciņu darbu, kur skolēni par katru grāmatas nodaļu var sagatavot referātu. Katram referentam izvirzāms savs koreferents. Tā iespējams aktivizēt visus pulciņa dalībniekus. Arī promocijas darba autore atminas savas literatūras stundas vidusskolā, kad 11.klasē, lai iepazītu jaunāko literatūru, vienu daiļdarbu lasīja divi skolēni, no kuriem viens gatavoja referātu, otrs-koreferātu. Nodaļas apskata rezultātā var noorganizēt viktorīnu. Sacensībās var izmantot uzdevumus, paskaidrot grāmatā sastopamos, palaikam ar svešvārdiem izteiktos jēdzienus (1130.f., 1.apr., 64.l., 8.lp.).

H. Grase iesaka izmantot papildus informāciju, lai radītu pēc iespējas plašāku un dziļāku priekšstatu, piemēram, par G.Merķeli, par pirmajām latviski rakstītajām grāmatām (K. Karuļa „Latviešu grāmata gadsimtu gaitā” (1967.)). Lai skolēni darbu veiktu mērķtiecīgi, iesaka uzdot jautājumus, uz kuriem skolēni lasot meklē atbildes, vai veidot plānu un stāstīt pēc plāna. Skolotājs norāda uz zīmīgām vietām, citātiem. Metodiķe uz 5 lapām (1130.f., 1.apr., 64.l., 11.-15.lp.) izveidojusi paraugu, kā strādāt ar G. Merķeļa „Latviešiem”. Kā atzīst H. Grase, izmantojot pierakstus, skolēni mācās plānveidīgi, sakarīgi stāstīt (1130.f., 1.apr., 64.l., 16.lp.). Arī šajā metodiskajā aspektā topošie literatūras skolotāji varētu gūt daudz ierosmju, kā gatavoties stundām, metodiski veidot vielas apdari, veidot izvērstus literatūras stundu konspektus.

Metodiķe mudina skolotājus saskatīt līdzības, ietekmi uz citu rakstnieku darbiem, piemēram, G.Merķeļa darbu ietekme uz Ausekļa un Pumpura dzeju. Svarīgi panākt, lai skolēni neiemācītos par autoru tikai sausus faktus, bet gūtu iespējami emocionālu priekšstatu par rakstnieka personību. Te var izmantot autobiogrāfijas, skolēnus var sadalīt grupās, katrs no grupas var uzrakstīt īsu ziņojumu, kas atklātu rakstnieka izaugsmi, uzskatus, darbību (1130.f., 1.apr., 64.l., 18.lp.). Biogrāfijai var veltīt atsevišķu mācību stundu. Skolēni strādā pēc plāna, iepazīstot rakstnieka



biogrāfiju. Rakstnieka personības dziļākai iepazīšanai H. Grase iesaka izmantot rakstus par autoru, veltījuma dzejoļus, ko var izteiksmīgi nolasīt. Ja iespējams, var noorganizēt ekskursiju uz muzeju vai rakstnieka atdusas vietu (1130.f., 1.apr., 64.l., 20.lp.).

H. Grases metodiskajos ierosinājumos ārpusklases darbam ļoti daudz konkrētu ideju, kā ierosināt skolēnus lasīt plaša apjoma darbus, piemēram, A. Deglava „Rīgu”, jo romāns apjomā ir visai plašs, tāpēc te jāpārvar zināma psiholoģiska barjera, lai grāmatas biežums neatbaidītu skolēnus no lasīšanas (1130.f., 1.apr., 64.l., 12.lp.).

Arī ārpusklases lasīšanas darbs, pēc H. Grases uzskatiem, jāorganizē, ievērojot lasīšanā pakāpenības, pēctecības un padziļināšanas principu. Piemēram, 19.gadsimta 70.-80.gadu literatūras apskatā svarīgi, lai skolēni izlasītu J.Kalniņa romānu „Andrejs Pumpurs”, tā viņi gūtu ļoti konkrētu un padziļinātu ieskatu laikmeta tālākajā attīstībā, varētu sekot A. Pumpura izaugsmei, rastu spilgtu un trāpīgu brāļu Kaudzīšu, Ausekļa un Kronvalda raksturojumu. Lai lasīšana noritētu mērķtiecīgi, pirms grāmatas lasīšanas skolotājs izvirza tematu un plānu. Skolēni tekstā meklē atbilstīgus citātus un veido ierakstus ārpusklases lasīšanas burtniecās pēc parauga. Skolotājs rosina skolēnus darbam un kontrolē. Arī pats veido pierakstus. Metodiķe piedāvā paraugu pierakstiem „A. Pumpura personības izveide un literārās darbības attīstība” (1130.f., 1.apr., 64.l., 25.-40.lp.).

H. Grases metodiskajos ieteikumos kā darba organizācijas forma parādās skolēnu darbs grupās, piemēram, lasot apjomīgus darbus (Homēra „Iliādu”), ieteicams klasi sadalīt grupās, katra grupa ir atbildīga par attiecīgo dziedājuma izlasīšanu. Tātad redzam grupas atbildības veidošanos. Skolēni ieraksta nodaļas satura plānu vai konspektīvu atstāstījumu. Lai lasītāji mehāniski nenorakstītu kopsavilkumu, bet lasītu pašu tekstu, paredzami citi patstāvīgi uzdevumi. Skolēni izraksta zīmīgākos mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus, darbojošās personas, citātus u.tml. Tādējādi skolēni spēj aktīvāk piedalīties klasē organizētajās pārrunās par eposa saturu un māksliniecisko veidojumu (1130.f., 1.apr., 41.lp.). Kā ierosmi ārpusklases lasīšanas darbā skolotājam tiek piedāvāts izvērsts konspekts par 22.dziedājumu (1130.f., 1.apr., 42.-45.lp.), tāpat arī par eposu „Odiseja”. Piedāvāts plāns skolotāja ierosinājumam (1130.f., 1.apr., 47.lp.). Arī ierosmes krievu biļinu lasīšanai. Minētie dažādie piemēri, paraugi, konspekti, plāni u.c. vēlreiz apliecina, ka H. Grase literatūras didaktikā meistarīgi pratusi savienot teoriju un praksi. Tātad ārpusklases lasīšanas darbā tiek nostiprinātas daiļdarba analīzes prasmes: laikmeta ainu, tēlu raksturošana, mākslinieciskās izteiksmes savdabība, rakstnieka stils, daiļdarba kompozīcija, valoda.

Skolēnu izziņas aktivitāti un literatūras uztveres un izpratnes jautājumu attīstīšanu rosina tādas darba formas literatūrā kā daiļdarba izteiksmīgs lasījums, ko veicina ārpusklases darbs dramatiskajos pulciņos, skolēniem domāto radio un televīzijas raidījumu skatīšanās, skolas, rajona un republikas mērogā rīkoti izteiksmīgās runas konkursi (1130.f., 1.apr., 36.l., 30.lp.).

Pēc H. Grases domām, īpaši svarīga ir literatūras saikne ar citām mākslām – mūziku, skatuves mākslu, tēlotāja mākslu –, tā padziļina estētisko audzināšanu: „Taču skolotāji neapmierinās tikai ar izrādes, izstādes, koncerta apmeklējuma noorganizēšanu, viņi māca uztvert, vērot, analizēt un sintezēt iespaidus, māca par tiem izteikties kā vārdos, tā rakstos” (1130.f., 1.apr., 36.l., 31.lp.). Metodiķe pozitīvi vērtējusi daudzās skolās izveidojušos tradīciju izdot literāro žurnālu, daiļrades konkursu organizēšanu, kur konkursa darbu klāstā plaši pārstāvēta lirika, arī epika, īpaši mazās formas (miniatūras, apraksti, feļtoni).

Izziņas interešu veicināšanai H. Grase iesaka skolēnu patstāvīgo darbu kāda rakstnieka dzīves un daiļrades izpētē, autoru brīvi izvēlas skolēni. Kā norāda metodiķe, „šādos sacerējumos jūtama rakstītāju personiskā attieksme, viņi centušies tvert rakstnieku savdabību un izcelt ietekmi, kādu guvuši savas personības veidošanā” (1130.f., 1.apr., 36.l., 44.lp.).

Skolēnus ļoti ietekmē tikšanās ar rakstniekiem jubilejās, literārajos sarīkojumos un svinīgajos aktos. Ierosinoša ir rakstnieka piedalīšanās kārtējās literatūras nodarbībās: „Dzīvo rakstnieku ar īpatnējo ārējo izskatu, mīmiku, žestiem, valodu nevar aizstāt vislabākais portrets, filmas kadrs vai magnetofona ieraksts. Dzīvais vārds padziļina ne tikai mākslinieka radīto tēlu uztveri, bet arī tuvāku padara pašu radītāju.” (1130.f., 1.apr., 36.l., 44.lp.). H. Grase runā par tradīciju skolu dzīvē iesaistīt rakstniekus – novadniekus, kas kļūst par sava dzimtā novada šefiem. Arī daiļdarba literārie tēli var būt kā vadītāji un iedvesmotāji, kas palīdz apjaust skolēniem par personības attīstības pretrunīgo ceļu. „Būtu vēlams, lai rakstnieki sarakstītu vairāk tādu grāmatu, kas atklātu mūsu dzīves pretrunas un mācītu jauniešus tās dialektiski izprast un pārvarēt,” atzīst H. Grase (1130.f., 1.apr., 36.l., 47.lp.).

Šādu metodiskā darba pārkārtojumu, kas virzīts uz skolēnu aktivitāti un patstāvību, nosaka pāreja uz jaunajām literatūras mācību programmām: ar 1969.gadu IV klasē iesāka sistemātisku latviešu valodas mācības un literatūras lasīšanas kursu. Attiecīgi programma pārkārtota arī VIII klasē, kurā literatūru jau ar 1967./68.m.g. sāka mācīt vēsturiskā aspektā (1130.f., 1.apr., 15.l., 43.lp.).

Vairākos rakstos, metodiskos krājumos, grāmatā „Literatūras teorijas jēdzienu veidošana vidusskolā” (1962.g.) H. Grase pievērsusies literatūras teorijas jautājumu izpētei un mācīšanai skolā. 20.gadsimta 50.gadu beigās un 60.gadu sākumā literatūras zinātnē Vissavienības mērogā bija aktuāla rakstnieka mākslinieciskās meistarības problēma, jo „komunistiskās audzināšanas uzdevumus var veikt tikai saturā dziļa un formā augstvērtīga daiļrade” (1130.f., 1.apr., 3.l.). Mākslinieciskās meistarības jautājumiem liela vieta ierādīta gan referātos, debatēs, tie risināti otrajā (1954.g.) un trešajā PSRS rakstnieku kongresā (1959.g.), Viskrievijas skolotāju kongresā (1960.g.), kur daudzi runātāji izteikušies par literatūras mācīšanas uzlabošanu. Izskanējis aicinājums jaunās paaudzes audzināšanā iespējami pilnīgi izmantot daiļliteratūrai specifisko tēlainību un emocionalitāti, liekot skolēniem daiļdarbus ne tikai izprast, bet arī pārdzīvot un izjust (*Твардовский* 1960). Par šī jautājuma nozīmību literatūras didaktikā liecina arhīva 1130.f. pieejamie H. Grases raksti („Literatūras teorijas mācīšanas aktivizācija V-VIII klasē”: 1130.f., 1.apr., 3.l.), kuros viņa pievērsusies literatūras teorijas mācīšanas jautājumiem.

Mākslinieciskā meistarība izpaužas rakstnieka spējā dziļi ieskatīties tautas dzīvē, atspoguļojot sava laika idejas un tās mākslinieciski pilnīgi atveidot. Savā literatūras teorijas mācīšanas koncepcijā H. Grase respektē gan V. Meļņa atziņu - lai novērtētu kāda literāra darba māksliniecisko meistarību un izjustu tās spēku, tā nav jāsadala it kā divās patstāvīgās daļās – satura un formas pusē, bet abas šās puses jāapskata nesaraujamā vienībā (Melnis 1957: 177.-178.), gan A. Vilsona atziņu, ka arvienu jāpatur prātā satura un formas organiskais saistījums un savstarpējā nosacītība (Vilsons 1957: 428.-429.), kā arī M. Riļska domu: jāmacās lasīt grāmatu, tāpat kā skatīties gleznu un klausīties mūziku (*Рыльский* 1963). H. Grase secina: lai skolēnos attīstītu māku ar izpratni un izjūtu izprast daiļdarbu, viņiem jāapgūst arī zināšanas literatūras teorijā (1130.f., 1.apr., 3.l., 2.lp.). Literatūras teorijas mācīšanā jāievēro šādi mācīšanas principi:

1. Lasot un iztīrējot literatūru, V, VI, VII klasē skolēniem jāiemācās arī literatūras teorijas elementi. Skolēnu zināšanas par literatūras teoriju V-VI klasē pakāpeniski padziļina, VII klasē tās apvieno un sistematizē.
2. Literatūras teorijas mācīšana ir organiska literatūras lasīšanas daļa un izkārtojama tais pašās literatūras lasīšanas stundās.

Par pamatu tiek ņemta KPFSR literatūras teorijas jēdzienu veidošanas izstrādātā un praksē pārbaudītā sistēma (*Голубов* 1955: 198.-199.), kurā, noteiktā pakāpenībā izkārtoti, iezīmējas šādi literatūras teorijas jautājumu cikli: daiļliteratūras jēdziens, tēls

un tēlošanas paņēmieni, literāra darba kompozīcija, mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, dzejas vārsmojums, daiļliteratūras veidi un paveidi. Jau pirmajās pēckara programmās tā ieviesta arī Latvijas Republikas skolās, ievērojot latviešu literatūras īpatnības.

H. Grase uzskata, ka literatūras teorijas mācīšanas aktivizācija lielā mērā uzlabo literatūras apguvi. „Iedziļināšanās mākslinieciskajā veidojumā kāpina skolēnu interesi par vārda mākslu. Viņi sāk to labāk izprast, dziļāk pārdzīvot un tādējādi iegūst stabilākas zināšanas.” (1130.f., 1.apr., 3.l., 7.lp.)

H. Grase atzīst, ka literatūras teorijas mācīšanā var gūt panākumus, ja skolotājs ievēro pakāpenības principu - plāno savu darbu tā, lai skolēnu zināšanu un iemaņu pakāpe noderētu par pamatu, uz kā balstīt nākamo, un katra nākamā noderētu dziļākai un pilnīgākai vielas izpratnei. Kā norāda metodiķe, diemžēl praksē bieži vien skolotājam nav šāda līdz pamatiem izdomāta plānojuma, tāpēc pie plānošanas jautājuma pakāvējas vairāk, norādot, kā pakāpenības, pēctecības, zināšanu padziļināšanas princips ievērojams katrā klasē, apgūstot literatūras teorijas jautājumus. H. Grase secina: „Ja skolotājs pārredz pa mācību gadiem zināmā sistēmā izkārtoto vielu, viņam vieglāk literatūras teorijas jautājumus izplānot atsevišķās stundās.” (1130.f., 1.apr., 3.l., 9.lp.)

Literatūras teorijas jautājumu mācīšanā jāievēro šādi nosacījumi:

- 1) formas analīzi nedrīkst izvirzīt par pašmērķi un atraut no satura, bet mākslinieciskajā veidojumā jāizceļ tie elementi, kas kalpo daiļdarba estētiskai izpratnei;
- 2) jāaktivizē skolēni, rosinot viņu patstāvīgo darbu;
- 3) skolotājam jādod teorētiski precīzi secinājumi un vispārinājumi;

4) skolēnu zināšanas jānostiprina gan stundā, gan ar patstāvīgiem uzdevumiem mājās (1130.f., 1.apr., 3.l., 9.lp.). Arī literatūras teorijas jautājumu apgūvē nepieciešams aktivizēt skolēnu, jo vēl skolās gadās novērot, ka skolēnu uzdevums ir tikai pasīvi klausīties, pēc tam apgūt definīcijas un to ilustrācijai iemācīties dažus piemērus. „Tā skolēni literatūras teoriju apgūst formāli, kas izpaužas viņu vienveidīgajās atbildēs un nabadzīgajā piemēru izvēlē. Viņi nemācās patstāvīgi vērot daiļdarba mākslinieciskās īpatnības un izprast to nozīmi saturā (1130.f., 1.apr., 3.l., 10.lp.).”

Lai pārvarētu šo formālismu, skolēni stundā aktīvi jāiesaista literārā darba formas analīzē, mācot tos saskatīt, kādiem mākslinieciskā tēlojuma līdzekļiem atveidota dzīves aina. Tāpēc svarīgi pareizi organizēt darbu ar tekstu: skolēniem labi jāpārredz teksts, skolotājam nav jāsteidzina skolēni, jādod iespēja skolēniem pašiem atbildēt uz tiem jautājumiem, uz kuriem viņi spēj atbildēt. Skolotāja izmanto tādas metodes kā teksta skandēšanu, ritma taktēšanu, skolēni atkārto korī, paši secina, skolotāja paskaidro

tikai būtisko un neskaidro. Pareizi ievadīti darbā, skolēni ar laiku patstāvīgi var atbildēt uz jautājumiem. Īpaša uzmanība veltāma skolēnu mājas darbiem, jo te trūkst skolotāja tiešas vadības-ierosinošo jautājumu, kas uzvedinātu uz pareizā ceļa (1130.f., 1.apr., 3.l., 11.lp.). Izrakstot piemērus, skolotājam jāseko, lai tie būtu pareizi pēc satura un formas, izrakstītajā tekstā jāpasvīturo mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi.

Literatūras teorijas mācīšanā akcentēta arī skolēnu radošā darbība, piemēram, veidot piemērus, teikumus ar epitetiem, salīdzinājumiem, tropiem un citiem izteiksmes līdzekļiem (1130.f., 1.apr., 3.l., 12.lp.), iesaistīt mākslinieciskā veidojuma līdzekļus rakstu darbos-radošā diktātā, atstāstījumā vai sacerējumā. H. Grase atzīst, ka radošu darbu visas klases mērogā nevar noorganizēt sakarā ar dzejas vārsmojumu, jo ne visiem skolēniem tāds darbs pa spēkam. Lai tas neizvērstos par rīmju kalšanu, tādu uzdevumu var paredzēt tiem skolēniem, kam interese un patika dzejot. Skolotājs var ierosināt viņus izmantot jaunapgūtos pantmērus. Labākos darbus paraugam var nolasīt klasē. „Te gan nepieciešama ļoti smalkjūtīga pieeja, lai neaizskartu jauno dzejnieku patmīlību.” (1130.f., 1.apr., 3.l., 13.lp.) Metodiķe secina: „Pareizi veikts literatūras teorijas mācīšanas darbs V-VIII klasē ir pamats, uz kā risināt tālāk jēdzienu veidošanu vidusskolā. Šeit skolotāja uzdevums ir ne tikai neļaut aizmirst skolas pirmajā pakāpē apgūto, bet zināšanas padziļināt un paplašināt.” (1130.f., 1.apr., 3.l., 13.lp.).

Pamatīgi izstrādāts, nozīmīgs un novatorisks metodisks aspekts H. Grases zinātniskajā un pedagoģiskajā darbībā ir valodas kultūras jautājumi, skolēnu vārdu krājuma paplašināšana literatūrā, sacerējumu mācīšanas metodika. Vienā no pirmajiem H. Grases rakstiem „Skolēnu vārdu krājuma paplašināšana, iztirzājot V klasē A. Upīša stāstu „Sūnu Ciema zēni”, kas nav publicēts, bet pieejams arhīvā (1130.f., 1.apr., 1.l.), H. Grase norāda, ka literatūrā, kas atspoguļo dažādas dzīves parādības, ir vislielākās vārdu krājuma paplašināšanas iespējas. Saistot ar mācīšanas un audzināšanas darbu, literatūras lasīšanas stundās kā svarīgu uzdevumu izvirza skolēnu vārdu krājuma paplašināšanu.

Literatūras lasīšanas stundās skolotāja uzdevums ir iemācīt skolēnus novērot un novērtēt daiļdarbā atspoguļoto dzīvi, emocionāli un tēlaini to uztvert, lai padziļinātu un paplašinātu viņu apkārtējās dzīves izpratnes loku. Tas sasniedzams ar vārda palīdzību, jo literatūra ir vārda māksla. Padarīt skolēniem pieejamu šo mākslu - nozīmē veikt ievērojamu darbu ar valodu (1130.f., 1.apr., 1.l., 1.lp.).

Literatūrā galvenā uzmanība tiek pievērsta cilvēkam, viņa psihei. Tādējādi literāro darbu leksika tieši vai netieši saistās ar cilvēka dzīvi. H. Grase norāda, ka literāro varoņu analīzē bagātīgi jānoskaidro un jāiegaumē tādi vārdi, kas apzīmē cilvēka

rakstura īpašības un iezīmes, piemēram, labsirdība, godīgums. Čaklums, uzticība, pašreizējība, nesavtība, taisnīgums, patiesums, drosme, bezbailība, noteiktība, neatlaidība, izturība, patstāvība, tālredzība, uzticība, idejiskums, progresivitāte, principialitāte, revolucionāriskums u.c. Negatīvo personāžu raksturojums jāoperē ar pretējo īpašību apzīmējumiem: cietsirdība, blēdība, slinkums, patmīlība, egoisms, netaisnība, divkosība, glēvulība, bailība, nenoteiktība, svārstība, nepastāvība, neizturība, nepatstāvība, tuvredzība, bezatbildība, nodevība, bezidejiskums, bezprincipialitāte, reakcionārisms (1130.f., 1.apr., 1.l., 2.lp.).

Literatūras lasīšanas stundā var iepazīstināt skolēnus ar leksiku, kam sakars ar darba procesu, darba rīkiem, cilvēka rīcības veidu, pārdzīvojumiem, savstarpējām attiecībām. Daudzveidīga literāros darbos ir dabas lirika. „Mācot literatūru, mēs skolēnu valodu padarām bagātāku arī ar tēlainiem vārdiem un izteicieniem, kā, piemēram, epitētiem, salīdzinājumiem, metaforām, metonīmijām un citiem, kā arī ar idiomātiskiem izteicieniem, parunām un sakāmvārdiem, ar kuriem jāsaduras katra rakstnieka darbā un kuri palīdz atveidot un izprast dzīvi. Tie māca skolēnus iedziļināties literārā darba saturā un izteikties gleznaini un izteiksmīgi.” (1130.f., 1.apr., 1.l., 3.lp.). Literatūras stundās skolēns iepazīstas ar terminiem, kas saistās ar literatūru, tās vēsturi un teoriju, kā, piemēram, lirika, liroepika, dramaturģija, dzeja, dzejolis, tēls, tips, raksturs, epitets, paralēlisms, ritms, pants, pantmērs u.c.

Metodiķe apraksta interesantas metodiskas idejas un daudzveidīgus metodiskus paņēmienus, kā pilnveidot un bagātināt skolēnu leksiku literatūras stundās un prasmi brīvi un nepiespiesti izteikties, apgūstot daiļdarbu. Lai parādītu daudzveidīgas iespējas, kā paplašināt skolēnu vārdu krājumu, iztirzājot daiļdarbu, H. Grase izmanto leksiski bagāto A. Upīša stāstu „Sūnu Ciema zēni”, ko mācās 5.klasē. Te vērtīgas metodiskas atklāsmes var atrast gan topošie, gan jauni, gan arī pieredzes bagāti latviešu valodas un literatūras skolotāji. H. Grase uzsver, ka literārā darba teksta analizē jāpievēršas sinonīmiem, jo skolēnu valodas nabadzība un ierobežotība izskaidrojama ar sinonīmu trūkumu viņu valodā. Tā rodas nespēja jēdzienam atrast īsto apzīmējumu, nemotivētie vārdu atkārtojumi, nemāka variēt izteiksmi. Lai šo trūkumu novērstu, ir jāvērs skolēnu uzmanība uz sinonīmu daudzveidību un to nozīmi rakstnieku valodā un jāuzdod īpaši vingrinājumi. Darbs ar sinonīmiem veicina arī satura labāku izpratni (1130.f., 1.apr., 1.l., 3.lp.).

Metodiķe atzīst, ka šajā darbā nepietiek vien ar vārdu krājuma bagātības apzināšanu (stāsts ir bagāts ar arhaismiem un apvidvārdiem - pūrvieta, olekts, jūdze, stops, reģelis, šaudīkla, zampa, stādaigs u.c.-, skolotājam tie jāsadrupē un jāizdala,

skolēniem tie jānoskaidro un jāiegaumē. Skolotājam jāraugās, lai tekstā iepazītie vārdi skolēniem varētu kļūt par viņu aktīvā vārdu krājuma sastāvdaļu (sērsna-sasalusi sniega virskātra, tērcē-avots, strauts, sieksta-ūdenī ilgi gulējis koka stubrs vai zars, papuve-lauks, kas atstāts atpūtā un tiek sagatavots ziemāju sējai). Skolēniem, īpaši lauku bērniem, kam diendienā jāstāpjas ar darbarīku un piederumu apzīmējumiem, jāzina tādi vārdi kā sakas, ilksis, jūgtuve, groži, pātaga, slieces, iemavas u.c. Tāpat metodiķe iesaka aktualizēt skolēnu pasīvās leksikas vārdus (meža apmale, koku puduris, ataudze, galotņu izciļņi, slapjdraņķis, šķīdonis, puteņi u.c.), ko skolēni varētu lietot savā leksikā arī vēlāk mācību procesā, sadzīvē ārpus skolas un klases (1130.f., 1.apr., 1.l., 5.lp.).

Lai skolēnus pēc iespējas labāk sagatavotu iejusties senajos dzīves apstākļos un stāsta noskaņā, metodiķe iesaka veikt zināmus priekšdarbus: apmeklēt kino un teātra izrādes, ekskursijas uz muzejiem un citus pasākumus, piemēram, Rīgā pirms stāsta lasīšanas ieteicams apmeklēt Brīvdabas muzeju Juglā, kur skolēni var apskatīt dažādus senās dzīves piederumus, kas aprakstīti „Sūnu Ciema zēnos”. Savukārt laukos skolēniem var uzdot apskatīt lauku sētās vēl atrodamos minētos objektus vai arī iztaujāt vecākus, vecvecākus par šiem objektiem un to sastāvdaļu nosaukumiem. Noderīgi ir pašu skolēnu vai zīmēšanas stundās tapušie zīmējumi un gleznojumi. Var izmantot dažādus uzskates līdzekļus, piemēram, dažādu priekšmetu attēlus no „Latvju rakstiem”. Ja skolotājs labs zīmētājs, var, piemēram, ragavas, zedeņu sētu uzskicēt uz tāfeles. Skolēni skolotāja vadībā var izgatavot vienkāršāko darba rīku mazus koka modeļišus. Tomēr metodiķe atzīst, ka, lasot un analizējot daiļdarbu, „dažādo tekstā sastopamo jēdzienu noskaidrošana nedrīkst izvērsties par etnogrāfiskām novirzēm no tiešā uzdevuma – atklāt rakstnieka idejiskos nolūkus un mākslinieciskā tēlojuma īpatnības” (1130.f., 1.apr., 1.l., 7.lp.).

H. Grase norādījusi, cik svarīgi rosināt skolēnus valodas tēlojumā saskatīt skaisto, pozitīvo, piemēram, aušanas procesa tēlojumā jāuzsver tajā atspoguļotais darba prieks un skaistums, un īpatnējās dzirdes gleznas: „Žirr! Nošņikstēja šaudīkla, pavērtu metu spraugai cauri skriedama. Klik-klak-klak! Noklakstēja paminas. Švik-švak! Piesitās mustavas. Audēja dziedāja jocīgu, laikam pašas izdomātu dziesmu, kas brīnumjauki sakrita ar viņas steļļu dažādīgajiem trokšņiem.” (1130.f., 1.apr., 1.l., 5.lp.). Kā atzīst, H.Grased, „iepriekšējs jēdzienu noskaidrojums un uzskate palīdz skolēniem apzinīgi izprast tekstu un māca saskatīt rakstnieka tēlojuma māksliniecisko īpatnību”. (1130.f., 1.apr., 1.l., 8.lp.).

Pēc metodiķes domām, lasot tekstu, svarīgs ir darbs ar vārdu. H. Grased iesaka izmantot tāfeli, uz kuras tiek uzrakstīti iegaumējamie vārdi, skolēni tos ar attiecīgo

paskaidrojumu ieraksta literatūras pierakstos un, lai izceltos, ar krāsainu zīmuli apvelk vai pasvītro. Nākamajā stundā skolotājs pārbauda, kā skolēni ierakstītos vārdus apguvuši, kā arī prasa tos iesaistīt savā stāstījumā.

Metodiķe uzskata, ka, attīstot skolēnu domāšanu, izkopjot viņu jūtu pasauli un daiļuma izjūtu, varam aktivizēt skolēnu vārdu krājumu. Tas panākams ilgstošu vingrinājumu ceļā. Kā nozīmīgu aspektu metodiķe uzsver skolotāja rūpīgu gatavošanos stundai un sarunai par daiļdarbu. Būtiski, lai skolotājs pats lietotu vārdus, kas skolēniem jāapgūst. Tikpat svarīgi ir pārdomāt un rūpīgi formulēt jautājumus, lai sagaidītu vēlamu atbildi. Skolēniem jāatbild pilnos teikumos. Lai rakstnieka valoda kļūtu par atdarināšanas cienīgu, ieteicams darba paņēmieni ir raksturot varoņus paša autora vārdiem. Jautājumi jāformulē tā, lai skolēni var izmantot par atbildi daiļdarba tekstu.

Būtisks aspekts vārdu krājuma paplašināšanā ir citātu izraksti un iemācīšanās no galvas, daiļdarba satura atstāstīšana tuvu tekstam, teksta fragmenta atstāstījums pēc plāna, plāna izveide, stāsta varoņu raksturojošo vārdu, izteicienu vārdnīca u.tml. (1130.f., 1.apr., 1.l., 10.lp.). Atstāstījumu var veidot gan mutvārdos, gan rakstos. Var izmantot salīdzinājuma paņēmieni, piemēram, salīdzināt dzīvi Sūnu Ciemā, Baltajās Mājās un Jaunajā Sūnu Ciemā. Šim nolūkam var izmantot tabulu, rakstot atļauts izmantot grāmatu (1130.f., 1.apr., 1.l., 12.lp.).

Rakstveidā ieteicams krāt materiālu tēlu raksturojumam, piemēram, Ješkas tēlam. Turklāt klasē aizsāktais darbs paplašināms un padziļināms ārpusklases darbā literatūras pulciņā (22.lp.). Rakstā piedāvāts tabulas paraugs, kurā ir Ješkas raksturojums: tēls, augums, sejas izteiksme, gaita, kustības, runas veids, apģērbs, raksturs, materiālie apstākļi (1130.f., 1.apr., 1.l., 23., 24., 25., 26.lp.). Bukstiņa raksturojums: (1130.f., 1.apr., 1.l., 27., 28., 29., 30.lp.).

Liela uzmanību metodiķe pievērš īpašiem vingrinājumiem, kas nostiprinātu un pārbaudītu vārdus. Viņa norāda, ka „liels trūkums skolotāja darbā ir tas, ka viņi pie tekstā izceltajiem vārdiem vairs neatgriežas, neliek skolēniem tos atkārtot, nepārbauda, cik abi viņi tos apguvuši” (1130.f., 1.apr., 1.l., 11.lp.). Tekstu lasot vai pārrunājot, var pajautāt skolēniem, kur šo vārdu jau sastapuši, kādā nozīmē, kādā frāzē, jo jaunais konteksts palīdz skolēniem vēl labāk izprast vārda nozīmi.

Viena no pirmajām literatūras didaktikā H. Grase aktualizē jautājumu par mācību satura integrāciju latviešu valodas un literatūras stundās, jo „iemācītā leksika nostiprināma arī gramatikas stundās” (1130.f., 1.apr., 1.l., 40.lp.). Piemēram, nostiprināt lietvārdu deklinācijas, izmantojot stāstā sastopamos darba rīku nosaukumus: arklis,



ratiņš, grābeklis, saiva, spole, izkaptis u.c. Var sameklēt vārdus ar svarīgākajām lietvārdu izskaņām, piemēram, audēja, Ģērbējs, Slaucītājs, Guldītājs, Bīdītājs, Barotājs, labība, ganība, gailītis, lemesnīca u.c.

Tālāko darbu organizējot, skolotājam jāzina, kādus vārdus skolēni apguvuši, kādi atkārtojami un nostiprināmi un kādi no jauna iemācāmi. Piemēram, E.Birznieka-Upīša stāstā „Zem ābeles” atrodams vārds „atmatas”. A. Upītim „Sūnu Ciema zēnos” sinonīmisks vārds „papuve” (17.lp.). E.Birzniekam-Upītim „ciemnieki” (1130.f., 1.apr.,1.l.,85.lp.) – A.Upītim „sūnciemieši”. Skolēnu vārdu krājuma paplašināšanas pamatā ir atziņa, ka „tikai ilgstoša, sistemātiska un mērķtiecīga darba rezultātā mēs aktivizēsīm un padarīsim bagātāku skolēna vārdu krājumu ” (1130.f., 1.apr., 1.l., 40.lp.). Šī tendence 20.gadsimta 70.-80.gados tiek izvērsta skolotāju praktiskajā darbībā un ievērota, veidojot mācību grāmatas.

Nozīmīgs H. Grases ieguldījums literatūras didaktikā ir rakstu darbu metodikas izstrāde. Sacerējumu mācīšanas metodikai H. Grase jau bija pievērsusies grāmatā „Rakstu darbu metodika” (Gaile, Grase, Niedra 1961), kurā izvērsti izklāstīti jautājumi par sacerējuma tematu, plānu un sacerējumu veidi, skolotāja loma sacerējumu mācīšanā u.c. Pēc LVA pieejamajām H. Grases fonda (1130.f.,1.apr.) lietām secināms, ka metodiķes zinātniskā interese īpaši saistāma ar skolēnu sacerējumu mācību. Vairākos rakstos („Literārie sacerējumi un citi ar literatūru saistītie rakstu darbi” (1130.f., 1.apr., 55.l.,33 lp.,1971.g.; „Literāro sacerējumu mācīšanas sistēma IX-XI klasē.” 1130.f., 1.apr.,54.lieta. Mašīnraksts. 1971.g.,7 lp.) H. Grase bagātinājusi sacerējumu un citu rakstu darbu metodiku gan no teorētiskā, gan praktiskā viedokļa.

Skolēnu sagatavošana sacerējumu rakstīšanai ir nopietns un ilgstošs darbs, kam nepieciešamas skolotāja plašas zināšanas literatūras zinātnē, vēsturē un teorijā. Lai skolotāji pilnvērtīgi varētu veikt šo atbildīgo uzdevumu, H. Grase ierosmei piedāvā rakstu darbus, kurus skolotājs var izmantot, gatavojoties sacerējumam: tekstuālas atbildes uz jautājumiem, ar literāru tekstu saistīti atstāstījumi (izlases, konspektīvie atstāstījumi, atstāstījumi tuvu tekstam), citātu izrakstījumi, tematiskie plāni (1130.f., 1.apr.,55.l.). Metodiķe ar piemēriem skaidro literāro tematu būtību, kuros dominē pārsprieduma elementi (tēlu raksturojums, daiļdarbu idejiski tematiskā satura un svarīgāko problēmu atklājums, daiļdarba mākslinieciskā veidojuma analīze, pārskati par rakstnieku un viņa daiļrades nozīmi), un to atšķirību no brīvajiem, radošajiem sacerējumiem, kuros izmantojami daiļrades elementi („Kas mani saviļņo Raiņa dzejā”, „Man tuvais V. Lāča darbu varonis”, 1130.f.,1.apr., 5.l., 1.lp.). Kā norāda metodiķe, sacerējumus var rakstīt vēstules, dienasgrāmatas, sarunas, miniatūras u.c. veidos.

Metodiķe piedāvā plānus, kas domāti skolotājam ierosinājumam, salīdzinājumam ar skolēnu patstāvīgi veikto darbu, šo darbu pārbaudei (turpat, 2.lp.). Autore soli pa solim, sākot ar IV klasi un beidzot ar XI klasi, sekojusi sacerējuma mācīšanai, devusi būtiskas norādes skolotājiem, kas jāievēro, mācot sacerējumu. Par pamatu izmantojusi tādus darbus kā A. Brigaderes „Sprīdīti”, A. Upīša „Sūnu Ciema zēnus”, E. Birznieka-Upīša stāstus, A. Griguļa „Caur uguni un ūdeni”, Raiņa „Zelta zirgu”, V. Lāča „Uz jauno krastu”, I. Indrānes „Lazdu laipu”, brāļu Kaudzīšu „Mērnieku laikus”, Apsīšu Jēkaba „Bagātus radus”, R. Blaumaņa noveles, V. Plūdoņa „Uz saulaino tāli”, Aspazijas „saulaino stūrīti”, Raiņa dzeju un lugas, O. Vācieša „Elpu”, M. Ķempes dzeju, A. Upīša „Zaļo zemi”, „Spartaku”. H. Grases piedāvātajos sacerējumu plānos parādās daiļdarba idejiskais skatījums, šķiru pretrunu atklāsmē, antagonisms, bet, attiecinot uz mūsdienīgu literatūras mācību saturu, metodiķes izstrādātie principi domrakstu mācībā palikuši nemainīgi un viņas ieguldījums ir liels.

No mūsdienu didaktikas skatījuma vērtīgas ir H. Grases metodiskas idejas (1130.f., 1.apr., 54.l., 1.lp.) tēlu, sadzīves skatu, daiļdarbā risināto problēmu, temata atklāsmes analīzē. Tēlu raksturošanai metodiķe iesaka izmantot A. Pumpura eposu „Lāčplēsis”, kura analīzē skolēni varētu izstrādāt sacerējumu plānus („Lāčplēsis-latviešu tautas varonis”, „Kangars-Lāčplēša pretstats”, „Laimdotas un Spīdaldas salīdzinājums”) un pēc izvēles vienu no plāniem izvērst sacerējumā. H. Grase norāda tos daiļdarbus, kuri māca skolēniem raksturot sadzīves ainas, daiļdarbā tēloto laikmetu: brāļu Kaudzīšu romāns „Mērnieku laiki”, G. Merķeļa „Latvieši”, Apsīšu Jēkaba stāsts „Bagāti radi”, E. Birznieka-Upīša „Pelēkā akmens stāsti” u.c.

Par veiksmīgu metodisko paņēmieni minēto uzdevumu izpildei H. Grase uzskata plāna veidošanu un sacerējumu rakstīšanu. Viņa iesaka veidot plānu par vienu un to pašu vielu, tikai dažādos aspektos, piemēram, par R. Blaumaņa noveli „Purva bridējs” var izstrādāt plānus šādiem tematiem: „Muižas sadzīves ainas R. Blaumaņa novelē „Purva bridējs””, „Alaines muižas iemītnieki-muižas dzīves raksturotāji”. Pirmajā gadījumā skolēni plāna un sacerējuma priekšplānā izceļ dzīves ainas, otrajā-muižas iemītniekus, ko attiecīgie dzīves apstākļi veidojuši (turpat, 2.lp.).

IX klasē jauns uzdevums ir daiļdarba svarīgāko tematu, problēmu, motīvu, idejiskā satura analīze. Metodiķe secina, ka skolēni, palaiķam neizprazdami minēto jēdzienu nozīmi, „stāsta visu, ko zina par daiļdarbiem, plašajā materiālā neprot atrast to, ko prasa sacerējuma virsraksts” (turpat, 3.lp.). Lai izvairītos no šādām kļūdām, skaidro jēdzienus, kas ir temats, problēma, motīvs, ar ko sākt (ar problēmu analīzi vienā darbā).

Problēmu analīzi metodiķe iesaka risināt skolotāja vadībā, tikai pēc tam skolēni var šādu darbu veikt patstāvīgi.

H.Grāse pievēršas arī dzejas mācīšanas jautājumiem, skaidrojot tādus jēdzienus kā dzejas motīvs, vispārināts dzejas tēls. Metodiķe iesaka iepazīt un raksturot lirisko varoni vairākos dzejoļu krājumos (piemēram, Raiņa dzejoļu krājumos „Tālas noskaņas zilā vakarā”, „Vētras sēja”, „Klusā grāmata”, „Ave sol!”, tad plašāks, dziļāks, daudzveidīgāks kļūst varoņa iekšējās pasaules un mākslinieciskā veidojuma skatījums (turpat,5.lp.). Iepazīstot dzejoļu krājumu, rūpīgi jāpārdomā skolēnu ievadīšana dzeju krājuma nodaļās, liela uzmanība jāpievērš noskaņas radīšanai, izteismīgai dzejoļu lasīšanai. Ieteicams izmantot izmantots darbu ar tāfeli (tiek rakstīts plāns atsevišķu dzejoļu, tēlu analīzei). Analīzei jāizraugās atsevišķi dzejoļi, pievēršot uzmanību gan dzejoļa idejiski tematiskajām līnijām, gan dzejoļa formai un mākslinieciskajai izteiksmei. Sadarbībai stundā jānorit pamatā ar skolotāja virzītu jautājumu palīdzību frontālā veidā. Uzmanība galvenokārt jāpievērš dažādām domāšanas operācijām: analīzei, secināšanai, salīdzināšanai. Ieteicams izmantot individuālu darbu (kāds no skolēniem analizē, citi papildina). Skolotājs pievērš skolēnu uzmanību dzejoļa noskaņai, ritmam, pantmēram, ar kādiem līdzekļiem, kā un kāpēc tas tiek panākts.

Metodiķe aktualizē tādus jautājumus kā skolēnu personiskās attieksmes paušanu sacerējumos, pārskata tematus par rakstnieka daiļradi. Tā kā XI klasē skolēniem jāprot rakstīt par visiem iepriekšējās klasēs apgūtajiem tematu variantiem, tad atliek tikai nostiprināt ne tikai viņu prasmi, bet arī teorētiskās zināšanas. Kā noderīgu darba paņēmieni H. Grāse iesaka skolēniem patstāvīgi formulēt par viņiem labi pazīstamu vielu tematus visiem sacerējumu tipiem. Pēc tam klasi var sadalīt grupās, un katra grupa raksta par vienu no labāk formulētajiem tematiem (turpat,6.lp.). Var izmantot arī iepriekšējās klasēs mācīto vielu. H. Grāses piedāvātā virkne tematu, kas akcentē gan problēmu, sadzīves ainu, pārskata tematu, viena tēla, tēlu grupas raksturojumu, gan tēlu salīdzinājumu (turpat,7.lp.) par V.Lāča romānu „Zvejnieka dēls” (piemēram, „Aivara Līduma dzīves stāsts”, „Zvejnieka dēla Oskara dzīves stāsts”; „Zvejnieka dzīves reālistiskās ainas romānā „Zvejnieka dēls” (sadzīves ainu raksturojums); „Oskarspēcīgs raksturs V. Lāča romānā „Zvejnieka dēls” (viena tēla raksturojums); „Spilgtie tēli V. Lāča romānā „Zvejnieka dēls”-buržuāziskās Latvijas pretrunu atspoguļotāji” (tēlu grupas raksturojums); „Anitas un Zentas raksturu salīdzinājums” (tēlu salīdzinājums); „Galvenās problēmas V. Lāča romānā „Zvejnieka dēls” (problēmu analīze); „Tēlu raksturošanas paņēmieni V. Lāča romānā „Zvejnieka dēls” (mākslinieciskā veidojuma raksturojums); „V. Lāča reālisma attīstība” (pārskata

temats). apliecina metodiķes lielisko prasmi izstrādāt dažādus risinājumus konkrēta jautājuma izpratībā. Kaut arī mūsdienās literatūras didaktikā domrakstiem vairs netiek ierādīta tik liela nozīmē, kā tas bija padomju periodā, H. Grases metodiskajos rakstos gan esošie, gan topošie skolotāji, abstrahējoties no ideoloģijas, var rast daudz vērtīgu ierosmju, temata formulējumiem, plāna veidošanas un tekstveides principiem. H. Grase atzīst, ka pakāpenība, sistemātiska vingrināšanās sacerējuma prasmju un iemaņu pilnveidē, mērķtiecīgi veikts darbs jaunākajās klasēs nosaka panākumus sacerējuma rakstīšanā, līdz skolēni iemācījušies operēt ar bagātu literāru materiālu un izteikt patstāvīgas domas un iejūtīgu personisko attieksmi.

Domrakstu metodikā H. Grases pievērsusies vēl tādiem aspektiem kā rosinošu jautājumu uzdošana (jautājumi jāizvirza tādi, kas liek skolēniem izteikt savu attieksmi pret notēloto parādību, savu patiku vai nepatiku, savu personisko vērtējumu), skolēnu domu formulēšanai, vārdu krājuma paplašināšanai, citātu izrakstīšanai no teksta, to iesaistīšanai savā stāstījumā. Vēstījuma un apraksta veidošanai 4.un 5.klasē, tēlu raksturošanai 6.klasē, trīsdaļīgā plāna veidošanai, skolēnu prasmei nenovirzīties no temata, pārspriest materiālu attiecīgā skatījumā. Atmetot laika kontekstu un padomju ideoloģiju no saturiskā skatījuma, H. Grases izstrādātajā sacerējumu metodikā un izvērstajos plāna paraugos daiļdarbiem var atrast daudz noderīgu ideju tie skolotāji, kuriem ir grūtības plāna veidošanā, kā arī idejas, kā mācīt skolēnus veidot plānu un mācīt rakstīt sacerējumu.

Lielu uzmanību metodiķe pievērsusi kvalitatīvai literatūras mācīšanai. Viņa atzīst, ka dzimtās valodas un literatūras mācīšanā nav panākts kvalitatīvi jauns kāpinājums, skolēnu zināšanās un prasmēs nav izskausta pelēcība (1130.f.,1.apr., 15.l.,30.lp.), un cenšas noskaidrot nepietiekami dziļo zināšanu cēloņus latviešu valodā un literatūrā. H. Grases pedagoģiskajā darbībā vērojama tendence vispirms apzināt, izcelt un aktualizēt pozitīvo pieredzi literatūras mācīšanā, kā arī norādīt trūkumus un kritizēt tos. Viesojoties daudzās Latvijas skolās, H. Grase vērojusi literatūras skolotāja pedagoģisko darbību, apzinājusi labāko republikas skolotāju pieredzi, kā arī konstatējusi un norādījusi trūkumus un to novēršanas iespējas. H. Grase vērtē un analizē republikas literatūras skolotāju darbu, izceļ viņu vadītajās stundās dažādas metodes, paņēmienus, apraksta praktisko pieredzi, arī kavējas pie trūkumiem literatūras mācīšanas metodikā un piedāvā no teorētiskā un praktiskā viedokļa problēmu risinājumu. H. Grases publikācijas (1130.f., 1.apr., 53.lp.; 1130.f., 1.apr., 6.l., 1.lp.) liecina, ka vairākās republikas skolās Zinātniski pētnieciskā institūta (ZPI) latviešu valodas un literatūras sektora zinātnisko līdzstrādnieku vadībā tika veiktas eksperimentālās pārbaudes.

Pedagoģe ar lielu ieinteresētību izturējusies pret teorētisko atziņu ieviešanu praksē, dažādās Latvijas skolās literatūras skolotāju darbībā izcēlusi labus piemērus, interesantas metodiskas idejas un veiksmes, tādējādi popularizējot literatūras skolotāju veiksmīgu pieredzi: Rīgas Leona Paegles 1.vidusskolas skolotājs V. Bērziņš, Auces vidusskola skolotāja L. Šulmane, V. Spridzāne, Jaunsaules astoņgadīgās skolas skolotāja V. Fernase, 7.N. Draudziņas skola. Kā īpaši pozitīvs piemērs izcelta Rīgas astoņgadīgās skolas skolotājas V. Niedras pieredze. Jāpiebilst, ka V. Niedra ir bijusi viena no trim pirmās literatūras mācīšanas metodikas grāmatas autorēm, kā arī viena no literatūras hrestomātijas 7. un 8.klasei autorēm, strādājusi skolā par literatūras skolotāju. Minētie fakti apliecina, ka H. Grase, būdama Skolu zinātniski pētnieciskā institūta Valodu un literatūras sektora vadītāja, mācību grāmatu autorkolektīvu vadītāja, savā un citu skolotāju pedagoģiskajā darbībā aktualizējusi teorijas un prakses vienotības principu.

Metodiķe vienmēr uzsvērusi, ka gatavošanās literatūras stundām prasa skolotāja rūpīgu pieeju darbam, apzinīgumu pienākumu izpildī, plānveidību un mērķtiecību (1130.f., 1.apr., 4.l.,11.lp.). Vērojot un analizējot literatūras stundas, H. Grase stundas norisē pievērsusies tādiem nozīmīgiem jautājumiem kā mērķtiecīgi izplānotai, secīgai mācību vielas apguvei, pārdomātu jautājumu izvirzīšanai, kopīgā un atšķirīgā atrašana, izvērstām, pilnīgām un precīzām skolēnu atbildēm. Metodiķe norāda, kāpēc svarīgi skolēnus iemācīt veidot pilnīgas un izvērstas atbildes, atbildēt pilnos teikumus. Analizējot skolotāju darbu stundās, zinātniece izmanto frāzes „Ļoti labu metodisko paņēmieni izmanto...”(1130.f., 1.apr., 5.l., 45.lp.) vai „darbu var organizēt šādi...” (1130.f., 1.apr., 5.l., 49.lp.), kā arī izvirza jautājumus, ko skolotājs var uzdot skolēniem, un skolēnu atbildes, piemēram: „Seko jautājums klasei: -Kas palīdz izcelt ritmu dzejā? Skolēni atbild:- Ritmu dzejā palīdz izcelt atskaņas un teksta izkārtojums vienmērīgās rindās. Skolotājs jautā: - Kā sauc ritmiski samērīgā grupējumā izkārtotas rindas. Skolēni atbild: - Ritmiski samērīgā grupējumā izkārtotas rindas sauc par pantu” (1130.f., 1.apr., 5.l., 50.lp.).

Būdama SZPI Valodu un literatūras sektora vadītāja, H. Grase popularizē Latvijā atzītu metodiķu un skolotāju pedagoģisko meistarību, piemēram, ļauj ielūkoties skolotājas un literatūras metodikas autores V. Niedras stundas vadīšanas pieredzē (1130.f., 1.apr., 5.l., 43.-46.lp.), soli pa solim sekojot skolotāja darbībai stundā: skolotājs vērs uzmanību, skolotājs lasa, izceļot..., skolotājs skandē dziesmas, skolotājs secina, skolēns uz tāfeles zīmē, skolotājs uzdod mācīties no galvas gan prozas valodā sacerētus fragmentus, gan vārsmas saistītā valodā, kas apliecina skolēnu pieredzē

pārbaudītu atziņu, ka citātu iegaumēšanu atvieglina ritms un atskaņas, tādējādi padziļinās skolēnu izpratne prozas un dzejas valodas atšķiršanā. Izteiksmīga lasīšana, satura un mākslinieciskās izteiksmes apskats, kopā ar skolēniem dzejas skandēšana. Skolēni konstatē, skolotājs piemetina, skolēni min piemērus no dzīves, skolotāja jautājums, zināšanu nostiprināšana, mājas darbs – hrestomātijas pārskatā izlasīt jēdzienu formulējumus, sastādīt pārskata plānu (turpat, 50.lp.). Iepazīstoties ar metodiķes H. Grases publikācijām, kurās analizēts literatūras skolotāja darbs, skolotāji var rast vērtīgas idejas savas metodiskās meistarības pilnveidei stundu konspektu izstrādē.

Vairākos rakstos (1130.f.,1.apr.,15.l.,38.lp.) H. Grase arī norādījusi kļūdas literatūras mācīšanā un minējusi skolas, kurās atsevišķos jautājumos ir daudz darāmā un pilnveidojama, piemēram, analizējot skolēnu izlaiduma sacerējumus, izteikts pārmetums par skolēnu neprasmī iesaistīt citātus, par ortogrāfijas un interpunkcijas pieļaujamo kļūdu skaitu (1130.f.,1.apr.,15.l.,39.lp.). H. Grase ne tikai norāda kļūdas, bet savās publikācijās piedāvā bagātīgu materiālu, kā organizēt darbu literatūras stundās, lai izvairītos no konstatētajām kļūdām. Šis arhīva plašais un interesantais materiāls būtu apzināms, izvērtējams un izanalizējams mūsdienīgā literatūras didaktikas skatījumā.

Vēl viens H. Grases daudzpusīgās darbības aspekts atklājas atsevišķu latviešu rakstnieku un viņu daiļdarbu mācīšanā. LVA 1130.fondā atrodams plašs materiāls, kas apliecina H. Grases interesi par vairāku rakstnieku daiļrades izpēti un mācīšanas metodiku skolā: īpaši Raiņa lirikas mācīšanu, M.Ķempes dzejas vārsmojuma īpatnības, A. Pumpura, E. Veidenbauma, M. Ķempes, V. Šekspīra, L. Laicena („L. Laicēna dzīves un daiļrades mācīšana”,1974.g.) J. Sudrabkalna (J. Sudrabkalna dzīves un daiļrades mācīšanu XI klasē, 1974.g.) u.c. Vairāki H. Grases raksti par atsevišķu rakstnieku daiļrades iepazīšanu izmantoti mācību grāmatās literatūrā, piemēram, „Eduards Veidenbaums” (izmantots grāmatā „Literatūra 9.klasei”,1969.g., 23.- 43.lpp.), „Viljams Šekspīrs” (izmantots grāmatā „Literatūra 10.klasei”,1970.g.). Pieejams arī scenārijs „Gatavosimies eksāmena sacerējumiem” 1968.gada 21.maija televīzijas pārraidei 8.klases skolniekiem. Rokraksts.

Kopumā secināms, ka literatūras didaktikas vēsturiskajā pieredzē uzkrātas daudzas vērtīgas atziņas, kas aktuālas arī mūsdienās un ko var meistarīgi izmantot, saistot ar Eiropas un pasaules pieredzi un aplūkojot mūsdienu metodikas vajadzību skatījumā. H. Grases daudzpusīgo teorētisko un praktisko pieredzi var lietpratīgi izmantot gan pieredzējuši, gan arī topošie literatūras skolotāji mācību satura veidošanā, padziļināšanā, stundu konspektu izstrādē, literatūras stundu plānošanā un organizēšanā. Mūsdienu literatūras didaktikas skatījumā aktuālas ir valodas un literatūras integrēšanas

iespējas ar mērķi bagātināt skolēnu vārdu krājumu, pilnveidot izpratni par vārda semantisko struktūru, jo tieši daiļdarbs ir konteksts, kurā atklājas vārda semantiskā daudzveidība un funkcionālās nianšes (emocionālā, stilistiskā, kā arī aksioloģiskā konotācija).

### **6.3. Ērikas Zimules atziņas par literatūras nozīmi nacionālās identitātes apziņas veidošanā**

Pedagoģijas un filoloģijas zinātniece, metodiķe Ē. Zimule dzimusi 1925.gada 16. jūnijā Ērgemes pagasta Čoros zemnieka ģimenē. Beigusi J. Cimzes Valkas ģimnāziju (1945), izglītību turpināja Latvijas Valsts universitātes Filoloģijas fakultātē, kur 1952.gadā ieguvusi kvalifikāciju latviešu valodas un literatūras specialitātē. Pēc universitātes beigšanas pievērsusies pedagoģiskajam darbam - astoņpadsmit gadus mācījusi latviešu valodu un literatūru Adulienas (1952-1954), Cesvaines (1954-1966), Rīgas 24.vidusskolā (1966-1970). Vienlaikus ar skolotājas darbu studējusi Latvijas Valsts universitātes aspirantūrā, aizstāvējusi disertāciju „Žanra un stila īpatnības latviešu padomju romānā sešdesmitajos gados” un ieguvusi filoloģijas zinātņu kandidātes grādu (1973), kas 1992.gadā pielīdzināts filoloģijas doktora grādam.

No 1971.gada divdesmit gadus (līdz pat iestādes likvidēšanai) strādājusi Pedagoģijas zinātniskā pētniecības institūtā par zinātnisko līdzstrādnieci, no 1984.gada par latviešu valodas un vēstures sektora vadītāju. 1978.gadā Ē. Zimulei piešķirts vecākās zinātniskās līdzstrādnieces nosaukums. Institūtā pētniece pievērsusies šādiem literatūras jautājumiem: latviešu literatūras mācību satura projektēšanai, literatūras uztveres problēmām un fakultatīvo mācību jautājumiem (LRB:373; PDL Freidenfelds: 161). Publicējusi rakstus periodikā par literatūras mācīšanas ieteikumiem. Viņas vadībā sagatavotas mācību grāmatas un vairāki zinātnisku un metodisku rakstu tematiski krājumi. Izveidojusi „Aizrobežu autoru prozas izlasi” skolu vajadzībām (1981, arī priekšv. aut.), sērijā „Skolas bibliotēka” sakārtojusi „Ārzemju literatūras hrestomātiju” (1992), priekšvārda autore A. Bela romānam „Saucēja balss”(1986), sastādījusi „Prozas izlasi: ārpusklases lasīšanai vidusskolām”(1978), sakārtojusi mācību līdzekli „Rakstnieki par rakstniekiem” I un II daļu (1996, 1997), kopā ar H. Grasi izveidojusi skolu vajadzībām „Latviešu literatūras sākotni”(1977) un „Pie tautu daiļrades avotiem” (1977). Ē. Zimules sakārtotā „Literatūras rokasgrāmatai skolēniem un studentiem” (2005, arī priekšv. aut.) noder par orientieri ceļā uz mūsu literatūras un grāmatniecības savdabīgo un bagāto pasauli. Grāmatā faktoloģiskā materiāla izklāsta alfabētiskā secībā

sniegtas ziņas par autoriem, viņu dzīvi un darbiem, izdevumā minēti darbi, kas iznākuši līdz 2004.gada vidum.

Līdzās pētnieciskajam darbam institūtā zinātniece vadījusi filoloģijas studentu pedagoģisko praksi, lasījusi saturīgas lekcijas skolotājiem, sekmējusi augstākās filoloģiskās un pedagoģiskās kvalifikācijas zinātnisko kadru izaugsmi, tādējādi tuvinot zinātnes un prakses vienotību.

Zinātnieks I. Freidenfelds norāda, ka Ē. Zimules pedagoģiskajai darbībai padomju gados bijusi īpaša vērtība, cenšoties nosargāt latviešu literatūras mācībspriekšmetu no uzmācīgās socioloģizēšanas un no dogmatiskā formālisma literatūras izpratnē (PDL Freidenfelds: 162). Vienlaikus literatūras mācību saturā zinātniece centusies ieviest mūsdienīgas literatūrzinātnes un didaktikas atziņas.

No 1991.gada līdz 1992.gadam Ē. Zimule Izglītības attīstības institūtā vadījusi Latvijas Zinātnes padomes finansēto pētījumu „Izglītības satura nacionālais komponents (latviešu valoda un literatūra)”. Institūta zinātniskā padome ievēlējusi viņu par docenti (1991). 1992.gadā Ē. Zimule ar saviem līdzstrādniekiem pāriet darbā uz Latvijas Kultūras akadēmiju un turpina iesāktos pētījumus. Viņas vadībā tiek izstrādāta nacionālā izglītības satura aptveres komponentu teorija, kas guvusi pētnieku, skolotāju un izglītības darbinieku atzinību (PDL Freidenfelds: 162), kā arī sagatavoti divi teorētisku un metodisku rakstu krājumi (1992; 1999). Pētījums balstās idejā, ka latviešu valoda un literatūra ir izglītības satura nacionālais komponents. Ceļā uz atjaunotu Latvijas Valsti aktualizējas ideja par nacionālu izglītības teoriju, kas, nostiprināta valsts izglītības politikā, ietekmē skolas izglītotāju funkciju un prasa veidot nacionālās izglītības teoriju. Balstoties pirmās tautiskās atmodas laikmeta redzamāko darbinieku atziņās par tautiskās pašapziņas aktualizēšanu latviešu valodas un literatūras mācīšanā, skolēnu mācīšanu un audzināšanu latviskā garā, savas valodas, kultūras, literatūras cienīšanu, īpaši akcentējot folkloras nozīmi skolēnu ētiskajā, estētiskajā audzināšanā, 20.gadsimta 20.-30.gados A. Viča formulētajiem nacionālās audzināšanas principiem, A. Dauges skolas izglītības idejā, tiek meklētas atbildes uz jautājumiem, kā 20.gadsimta 90.gados „tuvoties izglītības praksē iepriekš iezīmētajam latviskajam cilvēka ideālam, kā sekmēt tādu nākamo paaudžu tapšanu, kurām netrūktu gribas un varēšanas uzcelt īsti brīvu Latviju, godam dzīvot tajā un tomēr nenoslēgties nacionālā nošķirtībā, bet iziet un palikt lielajā cilvēcē” (Zimule, Freidenfelds 1992:7). Pētnieki atzīst, ka tādos priekšmetos kā latviešu valoda un literatūra nacionālais komponents ir satura dominante, jo literatūra, pirmām kārtām, ir mūsu tautas bagātība, nacionālā vērtība, tautas garīgās dzīves pieredzes glabātāja. Kaut arī tikai pusotra gadsimta veca, uzņēmusi



sevī un pauž arī to senāko laiku pieredzi, kas ietverta folklorā. Te runa nav par literatūru kā vēstures ilustrētāju, bet gan doma par literatūru kā tautas garīgās dzīves izteicēju un rosinātāju, kā nācijas likteņa māksliniecisku un emocionāli tēlainu raksturojumu, nācijas vērtību izpausmi (Freidenfelds, Zimule 1996: 8). Tāpēc latviešu literatūras saturam jābūt nacionāli orientētam. Literatūras mācību stundās skolēni jārosina izzināt tajās atspoguļotās latviskās kultūras ētiskās, estētiskās vērtības, apjēgt valodu kā vērtību un kļūt par apzinīgiem minēto vērtību tālāknēsējiem. Lai tas notiktu, rūpīgi jāizstrādā literatūras mācību saturs, t.i., jāpārdomā rakstnieku personību izvēle, biogrāfisko faktu atklāšana kopsakarībās ar tautas kultūru un vēstures attīstības kontekstu, tādu daiļdarbu mērķtiecīga atlase, kas atbilstu skolēnu uztveres īpatnībām, daiļdarba izpratnes līmenim. Svarīgi, lai skolēni spētu pilnvērtīgi izzināt, apjēgt un pārmanot tālāk gan personībai, gan tautai būtiskās vērtības. Šajā kontekstā zinātniece vērš uzmanību uz vispārzināmām patiesībām, ka pasauli iepazīst salīdzinājumā, no vienas puses, un, no otras puses, latviešu literatūra un valoda nav attīstījusies izolēti. Tāpēc, lai pilnvērtīgāk saskatītu kultūrspecifisko, nepieciešams pasaules, bet jo īpaši Eiropas, literatūras un kultūras vēsturiskais fons.

Izvērtējot literatūras mācību saturu 20.gadsimta 90.gadu sākumā (1991.g.programma), Ē. Zimule atzīst, ka literatūra tiek aplūkota kā specifisks mākslas veids. Tās saturu veido dažādu laiku, veidu un žanru literatūra. Ievērojamu vietu ieņem folkloras sacerējumi, apjoma ziņā galvenā uzmanība veltīta latviešu klasiskajai literatūrai, kurai piesaistās jaunākā literatūra un pasaules literatūras nozīmīgākie darbi, kas paver skatu uz cilvēces kultūras attīstību. Literatūras kursu caurvij literatūras teorijas jautājumi, kuru zināšana nepieciešama labākai literatūras uztverei un apguvei. Šī izglītības satura daļa aptver nacionālā komponenta galvenos elementus un ir labs pamats tālākai darbībai, taču, kā norāda zinātniece, ir vesela rinda problēmu, kas būtu risināmas, un tās ir šādas: pieeja folklorai (kā literatūrai vai kā tautas dzīvesziņai), Latvijas un trimdas literatūras sasaiste, attieksme pret padomju literatūru, jautājums par tematisko, vēsturisko vai kādu citu literatūras aplūkojumu, programmu un vadlīniju problēma (Zimule, Freidenfelds 1992: 31). Aplūkojot literatūras mācību saturu 21.gadsimta pirmajā desmitgadē, jāsecina, ka nacionālā komponenta projekta ietvaros izvirzītie jautājumi tiek pakāpeniski risināti. Ir izstrādāti standarti literatūrā pamatskolai un vidusskolai, literatūras mācību paraugprogrammas (ar ieteikuma raksturu), izstrādāti dažādi mācību komplektizdevumi, metodisku līdzekļu, palīglīdzekļu krājumi. Literatūras skolotājam ir plašas iespējas izvēlēties, variēt un veidot savu pamatotu mācību programmu.

Ē. Zimule pievērsusies arī dažām folkloras un literatūras problēmām mācību satura nacionālā komponenta sakarā (Zimule 1992). Viens no pamatjautājumiem ir nacionālā un latviskuma kategorija. Par pamatu literatūras un pasaules uzskata saskarsmei liekot filozofes, latviešu salīdzināmās literatūrzinātnes pamatlicējas Zentas Mauriņas atziņu, ka latviešu literatūra sniedz atbildes uz jautājumu par latviešu pasaules uzskatu latviskā skatījumā un kopā ar folkloru ir tautas pasaules uzskata un mentalitātes reprezentētāja, tiek izteikts apgalvojums, ka tikai iepazīstot savu folkloru, literatūru, varam skolēniem veidot spēcīgu nacionālās kultūras pamatu, rosināt domāt par pašcieņu, pašlepnumu un apzināties mūsu pašu un Eiropas patiesās vērtības. Ē. Zimule secina, ka tieši tāpēc izglītības saturā, literatūrā ir spēcīnāms nacionālais komponents, kurā ir lielas nacionālas un vispārcilvēciskas potences, kas var stāties pretī lejupslīdei. Zinātniece secina: jebkurai literatūras satura sistēmai, pamatā paturot nacionālo komponentu, nākotnes uzdevums ir radīt variantus, kuru realizācijas rezultātā tiktu sasniegts izglītības nacionālais standarts un veikta nacionālā audzināšana. Šīs metodiķes izteiktās atziņas iegūst arī mūsdienīgu skanējumu, jo „jāredz tas masu kultūras un reizēm arī subkultūras vilnis, kas plaši un spēcīgi veļas mums pāri. Ja nebūs stipru nacionālās kultūras pamatu, tas var daudz ko aizskaloņt pavisam” (Zimule 1992:44). Par literatūras kā mācībpriekšmeta milzīgo nozīmi latviskā kultūras apzināšanā, latviešu skolu jauniešu integrēšanos latviskā kultūrā Ē. Zimule pievērsusies pētījumā „Mūsdienu skolēns un latviskā kultūra” (Zimule 1999), kur galvenā atziņā ir – cik svarīgi domāt par integrēšanos savā kultūrā, lai globalizācijas, multikulturālisma, aptverošās informācijas laikmetā nepazaudētu savu- latvisko- kultūru un tās savdabību.

Mūsdienu literatūras didaktikā nozīmīgas ir Ē. Zimules izteiktās atziņas par vispārcilvēciskajām vērtībām, ko varam rast literatūrā, literatūru kā nacionālu vērtību, kā skolēnu vērtīborientācijas sekmētāju, kā arī kā valodas pilnīgotāju, tās bagātību glabātāju un iedzīvinātāju.

#### **6.4. Jānis Rudzītis – problēmmācību idejas ieviesējs literatūras didaktikā**

Pedagogs, pedagoģijas teorijas un vēstures pētnieks, metodiķis Jānis Rudzītis dzimis Latvijas brīvvalsts laikā (1929) Zvārtavas pagasta jaunsaimnieka četru bērnu ģimenē, no kuriem trīs izvēlējušies pedagoga profesiju un bijuši tai uzticīgi visu darba mūžu. Pabeidzis Luteru pamatskolu un Gaujienas vidusskolu (1949), studējis Latvijas Valsts pedagoģiskajā institūtā latviešu valodu un literatūru. To absolvējis 1952.gadā un ieguvis latviešu valodas un literatūras skolotāja kvalifikāciju. Kopš 1953.gada strādājis tikai pedagoģisku darbu (literatūras skolotājs, metodiķis, pedagoģijas zinātnieks,

augstskolas docētājs). Strādājot par skolotāju Rīgas 28.vidusskolā, interesējies par didaktikas un metodikas jautājumiem. Interese bijusi visnotaļ noturīga un produktīva, jo J.Rudzītis izveidojies par Latvijā iecienītu pētnieku un publicistu. Pirmais plašākais metodiskais raksts izdots jau 1959.gadā, pašlaik pedagoga J.Rudzīša rakstu skaits sniedzas pāri 80.

J.Rudzītis ilgus gadus strādājis Izglītības ministrijas Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūtā (1962-1990) - sākumā par zinātnisko sekretāru, pēc tam par direktora vietnieku (1976-1990). Kopā ar citiem zinātniekiem (Helgu Grasi, Ēriku Zimuli, Dagmāru Ausekli) viņš aktīvi darbojies Valodu un literatūras sektora Literatūras mācību metodikas virzienā, pievērsoties latviešu tautas pedagoģijas, didaktikas un literatūras mācību metodikas problēmām, kā arī pedagoģijas sasniegumu ieviešanai skolu darbā. Lasījis lekcijas, vadījis problēmseminārus skolotājiem un skolu vadītājiem, tulkojis pedagoģisko literatūru, sarakstījis vairākas grāmatas, sagatavojis vairākus tematiskus rakstu krājumus, kā arī gādājis par Pedagoģijas pētniecības institūta zinātnisko darbu izdošanu. J. Rudzīša pētnieciskās un metodiskās publikācijas raksturo orientācija uz modernām pedagoģiskām atziņām, teorētiskās domas saikne ar Latvijas skolu un izteiksmes literārā kultūra.

Kopš 1990.gada līdz 2004.gadam J. Rudzītis Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē docējis Literatūras metodikas kursu, pedagoģiskās meistarības pamatu kursu, vadījis studentu pedagoģisko praksi, kvalifikācijas, bakalaura un maģistra darbus. Pētījis ļoti aktuālu problēmu - kā literatūras skolotājiem rosināt skolēnu izziņas darbību, lai palīdzētu apgūt daiļliteratūru kā specifisku vārda mākslu. Rosinājis skolotājus uz pētnieciskiem mēģinājumiem, tādējādi bagātinot literatūras mācību teoriju un pilnveidojot praksi (PDL Freidenfelds 1998: 227-228). Par pētījumu „Skolēnu radošās darbības vadīšana literatūras stundās” J.Rudzītim piešķirts pedagoģijas maģistra grāds; 1995.gadā viņš ieguvis zinātņu doktora grādu pedagoģijā.

Galvenie J.Rudzīša darbi ir šādi: „Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā” (1986), „Skolēnu radošās darbības rosināšana literatūras stundās” (1987), „Uzdevumi literatūras radošai apguvei 5.-12.klasē” (1992), „Problēmsituācijas literatūras stundā” (1993), „Problēmisks dialogs ar daiļdarbu klasē” (1995), „Metodiski materiāli latviešu literatūras skolotājiem”- I un II daļa (1994., 1995.), „Vērtīborientējoši uzdevumi literatūras apguvei” (1997), „Literatūras mācības skolā” (2000), „Latviešu tautas pedagoģija”(2006) - rosinātājlīdzeklis esošajiem un topošajiem pedagogiem un bērnu vecākiem. 2004.g. janvārī - jūnijā J. Rudzītis bija viens no mūsdienīgas literatūras

didaktikas koncepcijas autoriem un piedalīties pamatskolas literatūras paraugprogrammas veidošanā ISEC projekta darba grupā.

1995.gadā pedagogs J.Rudzītis par ieguldījumu mēģinātāju kustībā ieguvis profesora Luda Bērziņa prēmiju.

J. Rudzīša pedagoģiskajā darbībā iezīmējas vairāki aspekti: problēmmācības, vērtīborientētas mācības (20.gadsimta 70.-80.gados), rakstos un publikācijās pēc 1990.gada - humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņu aktualizēšana literatūras didaktikā un latviešu tautas pedagoģija.

Nozīmīgs ieguldījums J. Rudzīša pedagoģiskajā darbībā ir viņa izstrādātā sistēmstruktūriskā pieeja skolas mācību procesā un mācību sistēmas modelis (Rudzītis 1986:36-39) procesuālā skatījumā. J. Rudzīša izveidotajā modelī ļoti svarīgs ir operacionālais jeb operēšanas komponents, kas aptver ar mācību līdzekļiem, formām un metodēm saistītu darbību kopumu un attiecībā pret citiem - mērķu, satura, rezultātu, regulēšanas un kontroles, stimulēšanas un motivācijas - komponentiem ieņem centrālo vietu. Saskaņā ar J. Rudzīša mācību modeli mācīšana un mācīšanās skatāma darbības aspektā un skolotājs mācību procesā ir rosinātājs, atbalstītājs, palīgs.

Zinātnieks Voldemārs Zelmenis ir teicis šādus vārdus: „Ar pedagoģiskajiem uzskatiem ir kā ar mūziku vai modi- ir tradicionālās, klasiskās vērtības, kas saglabājas, un modernās, kas pāriet. Jaunais virziens ierodas ar pārākuma apziņu, tad lēnām saplok, atdodams vietu nākamajam. Kaut kas no modernā paliek arī tradicionālajam un pamazām virza uz priekšu tā attīstību. Atlasi nosaka prakse.” (Zelmenis 2005:63) Šī atziņa attiecināma uz metodiķa J. Rudzīša pedagoģisko darbību, kas balstīta tradicionālās, klasiskās vērtībās. Pedagogs visu savu darba mūžu bijis uzticīgs vērtīborientētai un problēmpieejai literatūras mācībās, to apliecinot gan savās publikācijās, grāmatās, gan arī studentu sagatavošanā pedagoģiskajai darbībai. Tādējādi viens no J. Rudzīša pedagoģiskās darbības aspektiem ir problēmmācību pieejas ieviešana literatūras metodikā. 20.gs.2.pusē izglītības sistēma pārdzīvo aktīvas pārmaiņas. Jaunas pedagoģiskās pieejas nomaina cita citu, to atspulgs rodams daudzos rakstos, publikācijās, monogrāfijās, mācību līdzekļos. Blakus tradicionālajai pieejai pedagoģiskajā procesā pedagoģiskās sadarbības kontekstā parādās tādas pieejas kā problēmpieeja, vērtīborientēta pieeja. To galvenais uzdevums bija skolēnu intelektuālās darbības iespēju un domāšanas aktivizēšana mācību procesā.

Metodiķis Jānis Rudzītis ir adaptējis Krievijā izstrādāto problēmpieeju, izveidojis pedagoģiski psiholoģisko pamatojumu problēmpieejai latviešu literatūras didaktikā, bagātinājis ar savu un skolotāju - metodiķu pieredzi. Problēmisko mācību

būtība ir tā, ka skolēniem uzdod virkni secīgu uzdevumu, t.i., noteiktus izzinošus uzdevumus, un skolēni ar skolotāja palīdzību vai patstāvīgi veic radošus meklējumus to risināšanā. Problēmmetodes pamatā ir didaktiska sistēma, ka balstās uz zināšanu radošas apguves un darbības spēju likumsakarībām un ietver mācīšanas un mācīšanās specifisku paņēmieni kompleksu.

Problēmiskā mācīšanās ir četri galvenie posmi: vispārējās problēmsituācijas izprašana; tās analīze un konkrēto problēmu formulēšana; problēmu risināšana, izvirzot un pamatojot hipotēzi, kam seko pamatojumu pārbaude; problēmas atrisinājuma pareizības pārbaude. Problēmiskās mācīšanās būtība ir radīt problēmsituāciju un virzīt skolēnu darbību tā, lai viņi patstāvīgi šo mācību problēmu atrisinātu. Problēmiskus uzdevumus nevar atrisināt ar esošajām zināšanām, un tāpēc skolēniem jādabojas, lai viņi iegūtu jaunas zināšanas. Jautājumi, uz kuriem ir viegli atrodamas atbildes, nav problēmjautājumi, jo neprasa radošus meklējumus.

Jāņa Rudzīša novatoriskie metodiskie palīglīdzekļi, rosinātājlīdzekļi, rosinājumi esošo un topošo literatūras skolotāju profesionālās domāšanas izkopšanai, problēmuzdevumu sērijas nenoliedzami ir ļoti liels atbalsts un palīgs ikvienam skolotājam, kurš par savu pienākumu literatūrā kā mākslas priekšmetā uzskata tādus aspektus kā skolēnu radošo pašizpausmi, emocionālo un intelektuālo attīstību, vērtīborientāciju. Īpaši liela nozīme J.Rudzīša pedagoģiskajam devumam bija padomju periodā, kad literatūra tika apgūta pēc biogrāfiskās un vēsturiskās metodes un mācību grāmatās bija daži vai nebija nekādu mācību uzdevumu. Daudz dziļu un vērtīgu metodisko ideju J. Rudzīša darbos var smelties jaunie skolotāji. Pakāpeniski, soli pa solim metodiķis sagatavo skolotāju pilnvērtīgam darbam ar modelētajām mācībsituācijām- rosinātājlīdzekļos ir gan mācību uzdevuma pedagoģiski psiholoģiskais pamatojums, pagrūtināti problēmuzdevumi, uzdevuma pamatojums, iespējamie mācību problēmu formulējumi, daži uzvedinājumi, rosinājumi, dažas tādas atziņas, skolotāja komentārs u.tml. Gan lekciju nodarbībās, gan pedagoģiskajā praksē metodiķis rosinājis studentus izmantot problēmpieeju literatūras mācībās, tādējādi sagatavodams veselu paaudzi skolotāju, kuri savā pedagoģiskajā darbībā izmanto docenta izstrādātos materiālus vai arī veido savu problēmuzdevumu sēriju.

Zinātnieka piedāvāto problēmuzdevumu virkne ir izstrādāta vienotā, mērķtiecīgā sistēmā. Daudzpusīgi, interesanti un radoši metodiķis piedāvā apgūt mūsu folkloras mantojumu-sakāmvārdus, parunas, mīklas, kā arī tautasdziesmas par darba tikumu, humānismu, mīlestību, saticību, godīgumu, skaistuma izjūtu, dažādām ētiskām kategorijām. Lai rosinātu veiksmīgu dialogu ar daiļdarba tekstu, metodiķa

problēmuzdevumu sērijas aptver gandrīz visu klasisko literatūru (R. Blaumaņa, V.Plūdoņa, J. Poruka, E. Veidenbauma, J. Jaunsudrabiņa daiļradi, A. Sakses pasakas, A. Brigaderes pasaku lugas, J. Akuratera, F. Bārdas, K. Skalbes daiļradi, A. Pumpura Lāčplēsi, Raiņa dzeju, R. Ezeras romānus, plašos A. Upīša un brāļu Kaudzīšu romānus, I.Ziedoņa, O.Vācieša, M. Zālītes dzeju u.c.). J. Rudzītis brīdina, kā nepieļaut literāro darbu vulgarizāciju. Autors apzinājis un apkopojis ļoti plašu materiālu gan par daiļdarba tapšanas ieceri, autora idejiski māksliniecisko nolūku, rakstnieka personību, piedāvājis dažādas ieroses, kas var skolēniem raisīt diskusiju. Problēmuzdevumos ir iespēja salīdzināt dažādu literatūras zinātnieku, kritiķu atzinumus, plašsaziņu līdzekļos paustus viedokļus, piekrist, apstrīdēt, veidot savu skatījumu (piemēram, R. Blaumaņa noveles „Salna pavasarī”, „Purva bridējs” apgūvē).

Problēmisko mācību galvenās teorētiskās atziņas un problēmsituāciju pedagoģiski psiholoģisko raksturojumu literatūras didaktikā metodiķis Jānis Rudzītis piedāvājis šādos darbos: „Skolēnu radošās darbības rosināšanai literatūras stundās” (1987); „Uzdevumi literatūras radošai apguvei 5.-12.klasē” (1992); „Problēmsituācijas literatūras stundās” (1993); „Problēmisks dialogs ar daiļdarbu klasē” (1995); „Vērtīborientējoši uzdevumi literatūras apguvei” (1997), kā arī daudzpusīga metodiķa pieredzes un darba kvintesence ir grāmatā „Literatūras mācības skolā” (2000).

Domājot par to, kā problēmisko mācību atziņas izmantot, lai literatūras stundas organizētu kā vārda mākslas stundas, zinātnieks norāda, ka literatūras skolotājam jāorientējas literatūras apguves specifikā, kas nosaka arī risināmo problēmsituāciju īpatnības (Rudzītis 1993). Problēmsituāciju veidošanā un risināšanā metodiķis akceptē estētikas speciālista M. Kagana, psihologu Ļ. Vigotska, S. Rubinšteina, A. Ļeontjeva idejas par skolotāja un skolēnu mijiedarbības māksliniecisku ievirzi un reizē īpatnu psiholoģiski pedagoģisko pamatojumu. Skaidrojot ar problēmmācībām saistītos jēdzienus, zinātnieks aktualizē psihologa S. Rubinšteina izteikto atziņu, ka domāšana aizsākas problēmsituācijā. Cilvēks savā darbībā bieži sastopas ar pretrunu starp savu pieredzi un jauniem faktiem, norisēm, kas vairāk neiekļaujas viņa priekšstatos. Viņš izjūt vajadzību radušos situāciju izprast, to analizēt, cenšas pārvarēt, līdz apjēdz, ka ar viņam esošajām zināšanām un darbības veidiem to nevar izdarīt. Šādu psihisko stāvokli domāšanā sauc par problēmsituāciju. Tajā aizvien ir ieslēpta problēma jeb sarežģīts jautājums, kuru var vārdos vai rakstveidā formulēt kā nestandarta uzdevumu, izdalot tajā prasības un risināšanas nosacījumus. Problēma izzinātāja apziņā nevis tiek ienesta no ārpuses, bet izvirzās, viņam pašam sastopoties ar pretrunām. Izziņas darbība kļūst par personiski nozīmīgu procesu. (Rudzītis 2000:109).

Savos darbos Jānis Rudzītis aizsācis dialogu par pedagoģisku problēmsituāciju radīšanu arī literatūras skolotāja domāšanā. Viņš norāda, ka, aktīvi iesaistoties pedagoģiski māksliniecisku uzdevumu risināšanā, literatūras skolotājam ir iespējams izkopt savas profesionālās spējas, bagātināt zināšanas, prasmes un iemaņas, kas nepieciešamas skolēnu radošās darbības vadīšanai literatūras kā vārda mākslas stundās (Rudzītis 1995). Lai šāda sadarbība noritētu veiksmīgi, autors skaidro atsevišķu jēdzienu būtību un izpratni (problēma, jautājums, uzdevums, mācību uzdevums, mācību problēma, pedagoģiska problēmsituācija).

Par problēmu mācībās sauc uzdevumu, kura risināšanas veids vai rezultāts skolēnam nav zināms, bet viņam jau ir iepriekšējas zināšanas un prasmes, kas vajadzīgas, lai uzsāktu rezultāta vai noteikta darbības veida meklējumus. Skolas darbam raksturīgi mācību uzdevumi. Daļa no tiem ietver pretrunu, kuru skolēns izjūt kā grūtību, ko pārvarēt neizdosies ar viņam esošajām zināšanām un radošās darbības pieredzi. Tā rodas problēmsituācija - izzinošās personas īpašs psihisks stāvoklis. Problēmsituācijā centrālais elements ir darbības subjekts, uzdevumā - veicamās darbības modelis, problēmā - retrunas. Kā zināms, literatūras mācībās ļoti svarīga ir skolēna emociju rosināšana, līdzpārdzīvojums, līdzjūtība, pārsteigums, pašvērtējums. Izmantojot problēmpieeju literatūras stundās, skolēns, skolotāja rosināts, risina mācību uzdevumu, izvirzot sev jautājumus un meklējot uz tiem atbildes, t.i., veido dialogu ar daiļdarbu. Meklējumdarbības vēlamais rezultāts ir atklājums, kuru skolēns izdara pats sev, „pārdzīvojot to kā subjektīvi nozīmīgu vērtību” (Rudzītis 1995).

Pedagoģijas zinātnieks J. Rudzītis mācību uzdevumus literatūrā iesaka grupēt atbilstīgi šādām skolēniem veicamām darbībām: lasīt vai klausīties daiļdarba tekstu, uztvert tā intonatīvo skanējumu, iesaistīties līdzradīšanā; radīt ar vārdu- veidot māksliniecisku stāstījumu, esejisku apceri, pārdomu darbu, sacerēt jaunrades darbu; iejusties situācijās, pārtapt tēlā, improvizēt, iesaistīties inscenēšanā, dramatizācijā; pārveidot daiļdarba tekstu- veidot stāstījumu 1.personā, uzrakstīt scenāriju, dekonstruēt tekstu; papildināt daiļdarba tekstu: uzrakstīt tā turpinājumu, vēstuli rakstniekam, izvērst tekstā ieskicēto situāciju, izmantojot, piemēram, alūzijas; orientēties daiļdarba zemtekstā; orientēties pretrunīgos faktos, saskatīt, formulēt, risināt problēmu, izvirzīt jautājumus; ģenerēt idejas; salīdzināt; veidot dialogu, iesaistīties lomu spēlē; pierādīt, secināt, noraidīt nepieņemamus apgalvojumus, savu domu argumentēt; iepazīt ilustrācijas, zīmēt ilustrācijas daiļdarba tekstam, atveidot zīmējumā savas izjūtas, kas radušās, lasot daiļdarba tekstu; veikt apjomā plašāku mācību projektu (strādāt ar izziņas

literatūru, veikt pētniecības darbu, apkopot rezultātus, sagatavot un nolasīt ziņojumu, referātu, veidot dzejas izlases); interpretēt, vērtēt (Rudzītis 2000:113.,114).

Atmodas laikā metodiķis īpaši rosinājis skolotājus savā pedagoģiskajā darbībā respektēt humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņas, lai vērstos pret bezdvēseliskumu, bezpersoniskumu un prakticismu literatūras mācībās. Viņš aprāda (J.Rudzīša termins), ka mūsdienu izglītība lielā mērā ignorē emocionālo saskarsmi, un tieši literatūrā viens no uzdevumiem ir bērna dvēseles atvēršana. Skolas uzdevums ir palīdzēt jaunajam cilvēkam kļūt tik labam, cik labs vien viņš spēj būt. Pamatojoties humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas pamatlicēju A. Maslova un K. Rodžersa atziņās par pašaktualizāciju un jaunradi, ar to saistītajiem dzīves jēgas meklējumiem, vērtīborientācijas pašveidi, J. Rudzītis formulējis, kādam vajadzētu būt literatūras mācību pamatmērķim: lai skolēni dzīvi izjustu kā vērtību, lai ticētu labajam un skaistajam dzīvē un mākslā. Savukārt literatūras skolotājam vajadzētu piemist spējai radīt tādas mācību nosacījumus, psiholoģisko atmosfēru, kurā skolēni izjūt vajadzību pēc pašaktualizācijas, saviļņojošiem apskaidrības brīžiem, augstākām vērtībām, pašpilnveides (Rudzītis 2003:56-57). Zinātnieka rakstos „Emocionālās saskarsmes ietekme audzināšanā: vēsturiskā pieredze un mūsdienas”, „Humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņas literatūras mācību kontekstā”(2003), „Pašaktualizācija literatūras mācībās”(2003) un grāmatās „Literatūras mācības skolā”(2000) un „Latviešu tautas pedagoģija”(2006) arvien vairāk parādās vārdi, kā aktualizācija, pašaktualizācija, līdzradīšana, ekstātisks pārdzīvojums, intuitīvā apjēgsme literatūras mācībās.

Sākot ar 20.gadsimta 80.gadiem Jānis Rudzītis savā pedagoģiskajā darbībā aktualizē jau pirmās tautiskās atmodas laikā (19.gadsimta 70.-80.gados) dzejnieka Ausekļa izteiktās atziņas par tautas dziesmām kā daiļa gara, gudrības un tikumu atklājējām skolas mācībās. Metodiķis publicējis rakstu sēriju par latviešu tautas pedagoģiju un esošajiem un topošajiem skolotājiem adresētajos rosinātājlīdzekļos (J.R. terminoloģija) piedāvājis vairākas problēmuzdevumu sērijas par folkloras mācīšanu. 21.gadsimta sākumā metodiķa devums tiek vainagots ar monogrāfiju „Latviešu tautas pedagoģija”(2006), kurā folkloras „trejdeviņi padomiņi” rosinājuši autoru dialogā ar lasītāju mūsu folkloras sacerējumos pausto pedagoģisko gudrību sasaistīt ar zinātnes atziņām pārliecībā, ka pašreizējā kultūrvēsturiskajā situācijā mūsu dainas-latvisko vērtību glabātājas-rosinātu apzināties latviskās identitātes skaidrāko avotu un pamatu. Jācer, ka izteiktās bažas par garīgo vērtību degradāciju palīdzēs pārvarēt tradicionālās pedagoģiskās kultūras izzināšana, tieši tāpēc Ausekļa un docenta Rudzīša domas par tautas dziesmām un tajās pausto latvisko dzīves ziņu jārespektē ikvienam latviešu



literatūras, kultūras vēstures skolotājam un audzinātājam. „Latviešu tautas pedagoģijā” (metodiķa lolots mūža darbs), kurā slēpjas „trejdeviņi padomiņi”, autors mūsdienu kontekstā raksturo tautas pedagoģijas vadlīnijas, tautas audzināšanas mērķus, saturu, mācību un audzināšanas metodes, tautas audzinātājus un sekmētājus, īpaši izceļot mātes lomu kā ģimenes pavarda sargātāju. Arī šajā grāmatā autors piedāvā lasītājam kļūt par līdzradītāju un izlemt, kuras tautas pedagoģijas vērtības var palīdzēt risināt šīsdienu mācību un audzināšanas problēmas.

Par ilggadēju, godprātīgu un radošu darbu latviešu valodas un literatūras skolotāju izglītošanā (1985-2004), kā arī nozīmīgu ieguldījumu literatūras mācību metodikas pētniecībā 2009.gada martā pedagoģijas zinātņu doktors Latvijas Universitātes docents Jānis Rudzītis saņēma Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas pateicību.

Tāpat aplūkoto literatūras metodiķu - M. Gailes, H. Grases, J. Rudzīša un Ē. Zimules - literatūras didaktikas teorētiskās atziņas nav zaudējušas aktualitāti arī mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā. J. Rudzīša ieviestā sistēmpieeja, problēmpieeja un vērtīborientētā pieeja, formulētie literatūras didaktikas principi, izstrādāta literatūras didaktikas koncepcija, tautas pedagoģijas atziņu aktualizēšana literatūras mācībās; M. Gailes, H. Grases metodiskās atziņas par literatūru kā specifisku mākslas priekšmetu, darba organizācijas formas, metodes, metodiskie paņēmieni, ieteikumi literatūras stundas plānošanā un vadīšanā; Ē. Zimules atziņas par nacionālās identitātes apziņas veidošanu literatūras mācībās joprojām ir aktuālas un tiek izmantotas gan skolu praksē, gan topošo skolotāju sagatavošanā.

### **Secinājumi:**

1. Literatūras didaktikas izveidē strādājuši daudzi ievērojami skolotāji, metodiķi, literāti, izglītības darbinieki (E.Andersone, I.Martinsone, V.Niedra, O.Ļesterovs). Viņu dzīvesdarbībā ir daudz nozīmīgu ideju mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā.
2. M. Gaile, H. Grase, J. Rudzītis un Ē. Zimule bagātinājuši literatūras didaktikas teorētiskās atziņas gan padomju periodā, gan arī mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā. Metodiķu ieviestās pieejas (sistēmpieeja, problēmpieeja, vērtīborientētā pieeja, J. Rudzītis) literatūras didaktikā, formulētie literatūras didaktikas principi (J. Rudzītis), metodiskās atziņas par literatūru kā specifisku mākslas priekšmetu, darba organizācijas formas, metodes, metodiskie paņēmieni, ieteikumi literatūras stundas plānošanā un vadīšanā (M. Gaile, H.

Grase) joprojām ir aktuāli un tiek izmantoti gan skolu praksē, gan topošo skolotāju sagatavošanā.

3. Docente M. Gaile bijusi pirmās metodikas (1959) līdzautore, kā arī 1973.gadā sagatavojusi otro metodikas grāmatu - „Literatūras mācīšanas metodika”. Pievērsusies daiļdarba satura un formas jautājumiem, 70.gados bijusi viena no literatūras mācību grāmatu autorēm. Grāmatā „Literatūras mācīšanas metodika” autore izmantojusi pašas ilggadīgo pieredzi, docējot literatūras metodikas kursu LU un vadot pedagoģisko praksi. M. Gailes pedagoģiskās darbības uzmanības lokā ir literatūras (Gaile 1973), rakstu darbu metodikas (Gaile, Grase, Niedra 1961), literatūras teorijas jautājumi (Bībers, Freidenfelds, Gaile 1969), literatūras metodikas attīstības pētniecība (Gaile 1968., 1969., 1971., 1983).
4. Metodiķei H. Grasei ir īpaši nopelni latviešu literatūras metodikas teorētiskās domas attīstīšanā, jo viņa ir Latvijas skolu vēsturē pirmās literatūras metodikas grāmatas izveidotāja (Gaile, Grase, Niedra 1959), nodarbojusies ar literatūras mācību satura jautājumiem, izstrādājusi mācību programmas literatūrā, vadījusi mācību grāmatu un mācību palīglīdzekļu autoru kolektīvus un bijusi vairāk nekā 20 mācību grāmatu autore. Zinātniskajos rakstos pievērsusies dažādiem literatūras metodikas jautājumiem: literatūras un audzināšanas saiknei, skolēnu izziņas interešu pilnveidošanai, literatūras mācību priekšmeta specifikai, literārās lasīšanas, sacerējumu mācīšanas jautājumiem, literatūras teorijai, skolēnu leksikas pilnveidošanai un bagātināšanai literatūras stundās, dažādām mācību formām literatūrā dzejas apguves specifikai, kā arī atsevišķu rakstnieku daiļrades apguvei (A. Pumpurs, Rainis, A. Brigadere u.c.).
5. J. Rudzītis bagātinājis literatūras didaktiku ar teorētiskām un praktiskām atziņām par problēmpieejas un problēmsituāciju izmantošanu literatūras stundās, radot daudzveidīgas un metodiski pamatotas sērijas ar problēmuzdevumiem, vērtīborientējošiem uzdevumiem, tādējādi bagātinot literatūras mācību teoriju un pilnveidojot praksi. Aktualizējot literatūras kā vārda mākslas apguvi skolā, viņa zinātnisko interešu lokā ir sistēmstruktūriskā pieeja, mācību izmēģinājumi. J. Rudzītis izstrādājis 20.gadsimta beigu un 21.gadsimta sākuma literatūras didaktikas koncepciju paradigmas maiņas apstākļos, kas balstīta humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņās un iezīmē jaunus akcentus literatūras mācībās, tādus kā interakcija, vērtīborientācija, pašaktualizācija, skolēncentrēts mācību process.

6. Ē. Zimule pievērsusies vērtībizglītības principu aktualizēšanai literatūras mācību saturā, literatūrai kā nacionālās identitātes apziņas veidotājai, īpaši akcentējot folkloras un klasiskās literatūras nozīmi. Metodiķes pētījumu lokā ir literatūras mācību satura pilnīgošanas jautājumi, literārās uztveres problēmas, fakultatīvās un ārpusklases nodarbības literatūrā.

## 7. LATVIEŠU LITERATŪRAS DIDAKTISKAIS MANTOJUMS MŪSDIENU SKOLĀ

Mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā arvien nozīmīgāka kļūst literatūras kā mācību priekšmeta būtība, jo „literatūra ir cilvēkmācība, dzīves mācība, mīlestības mācība, patriotisma mācība, ētika, estētika un filozofija, psiholoģija un vēsture. Literatūra ir sirdsapziņas mācība, goda un pašcieņas mācība” (Zālīte 1987). Literatūra cieši saistīta ar skolēna personības iekšējo pasauli un vērtību sistēmas veidošanos. Tā dod iespēju skolēnam izjust un pārdzīvot literāro varoņu dzīves gaitas, likteni, dažādus cilvēku attiecību modeļus, daudzveidīgas noskaņas un dvēseles pārdzīvojumus. Līdzpārdzīvojuma rezultātā skolēns iegūst nenovērtējamu pieredzi, kādu paša dzīve vēl nevar sniegt-pastarpināti iepazīst pats sevi, sevi pasaulē, cilvēkos, kā arī apjauš savas iespējas (Freidenfelds, Zimule 1996: 18).

XXI gadsimta globalizācijas, intelektuālā nihilisma un ekonomisko dominanšu griežos pasaules kultūras mantojums šobrīd pārdzīvo to vērtību pārorientācijas spriedzi, ko rada izdabāšana patērētāju masas vajadzībām. Nacionālās kultūrvēsturiskās identitātes apziņa pamazām izplēn pasaules popkultūras tīmekļa valgos un gadās, ka jaunais - „nākotnes” cilvēks jau šodien ir bezcerīgi apmaldījies pats savas dzimtās pilsētas vēsturisko ieliņu labirintos, nemaz jau nerunājot par citu zemju kultūras vērtībām (Kūle 2006: 118). Diemžēl vērtības, kas ilgi atradušās uzmanības centrā, tikušas uzskatītas par mūžīgām, pazūd nebūtībā, dodot vietu citām. Pretstatot dabisko un mākslīgo, uzvar mākslīgais; ātro un lēno – ātrais; skaisto un neglīto – neglītais, kas sauc sevi par jauno estētiku, utt. Cilvēki, kas ir pieraduši domāt un dzīvot klasiskajā kultūras formā, kur skaistais, pakļaujoties normai, tiek uztverts kā skaists, patiesais-kā paties, meli-kā meli, apjūk, jo pat mūsdienu Eiropas filozofija vairs neuzņemas garantiju par normu, ideālu un augstāko vērtību pastāvēšanu. Dzīve klasiskajās formās turpinās pārsvarā kā spītība, neatlaidība un ticība. Postklasiskie pārstāvji to sauc par vecišķu aprobežotību, konservatīvismu un stagnāciju un mūsdienu Eiropas filosofijas radikālākie pārstāvji pat izrāda kaunu par klasikas vērtīborientējošo un universālo skatījumu, uzskatot, ka tās melo par dzīvi (Kūle 2006:18).

Mūsdienu idejiski sadrumstalotajā un mainīgajā laikmetā, kad kristīgās kultūras pamatvērtību (teologālo likumu) -ticības, cerības, mīlestības- vietā, kā atzīst filozofe M. Kūle, Eiropas kultūrā lietas, nauda, vara ir jaunā trīsvienība, kas demonstrē attiecības starp materiālo, materiāli garīgo jeb funkcionālo un tīri funkcionālo, garīgajam šajā trīsvienībā ir niecīga loma vai, pareizāk sakot, īsti vairs nav vietas (turpat: 23). Minētās eiroduzīves pārmaiņas radikāli maina skolēnu attieksmi pret literatūru, īpaši klasisko,

pret daiļdarbu lasīšanu. Lai mūsdienu romāns aizrautu, tas jāuzraksta laikmetīgā un ātrā ritmā, bez klasikā iemīļotajiem dabasskatiem un personu dziļi psiholoģiska attēlojuma. Pieraduši pie TV ekrānos redzamajiem šoviem, viegli uztveramas, bet ne vienmēr kvalitatīvas informācijas, virtuālās pasaules, interneta vietņu portāliem, kur brīvi var paust savu viedokli, neatbildot par izteiktajiem vārdiem, kā arī saturiski un mākslinieciski lētās literatūras, kas prasa mazāku garīgu piepūli un koncentrēšanos, skolēni pilnvērtīgi nespēj uztvert skolotāja stāstījumu, lasot literāru tekstu, uztvert sakarības, līdzības, analizēt, sintezēt, vispārināt u.tml., nodarbināt iztēli, fantāziju, izjust un pārdzīvot. Neapšaubāmi tas viss literatūras skolotāja darbā izvirza vairākus jautājumus: kā modināt, uzturēt un attīstīt skolēnu vēlmi lasīt literatūru? Kā mēģināt ievadīt skolēnus literatūras vērtību pasaulē, mākslas tēlu izpratnē, pārdzīvojumā?

Viena no būtiskām problēmām literatūras didaktikā mūsdienās ir skolēnu attieksme pret lasīšanu. Nereti skolā literatūras stundās, iepazīstot daiļdarbu, jāsaskaras ar skolēnu viedokli, ka latviešu literatūrā nav tik interesantu daiļdarbu kā pasaules literatūrā, ka latviešu literatūra ir skumja, depresīva, tajā ir daudz traģisma, maz humora, visi daiļdarbi par vēsturi ir tik šausminoši un traģiski, ka negribas tos lasīt, u.tml. Turklāt attieksmi pret literatūru pašlaik nosaka arī politiskā un sociālā situācija valstī (ekonomiskā krīze, bezdarbs un tauta zaudējusi uzticību valdībai, daudzi skolēni izvēlas izglītību iegūt ārvalstīs un tur veidot savu nākotni). Daudzveidīgās izklaides iespējas un „vieglā literatūra”, dažādi portāli interneta vidē, plašsaziņu līdzekļi, kas raida uzmācīgas reklāmas par seksu, šaušanu, kaušanos, slepkavošanu un zagšanu, ir ietekmējuši skolēnu attieksmi pret klasisko literatūru. Diemžēl skolēni (protams, ne visi) labprātāk skatās šāda veida informāciju, nevis lasa, pieņemsim, J. Poruka stāstu „Kauja pie Knipskas” vai K. Skalbes pasakas, kas orientētas uz klasiskajām vērtībām- pieticību, pazemību un prasmi piedot, ziedoties citu labā u.c.-, un, kuras lasot jādomā, jāpārdzīvo. Skolotājam jābūt ļoti spēcīgai personībai, jābūt savs mācību priekšmets, labi jāpārzina pedagogija un psiholoģija, jābūt labi metodiski sagatavotam (kā norādīts promocijas darba 5.nodaļā), lai atklātu skolēniem folkloras un latviešu klasiskās literatūras bagātīgo dzīves ziņu un gudrību, atjautību, humoru, dzīvesprieku, vitalitāti, lai 21.gadsimtā, ko filozofi M. Kūle un R. Kūlis nosaukuši par bezdvēseliskā prakticisma laikmetu (Kūle M., Kūlis R. 1998), kurā tik būtiski mainījies attieksme pret vērtībām, spētu rosināt skolēnus saskatīt gan nacionālās, gan vispārcilvēciskās vērtības, atklāt savas tautas folkloras un daiļliteratūras īpašo nozīmi skolēna etniskās un kultūras identitātes veidošanā.

Kā Latvijas un vienlaikus arī Eiropas Savienības pilsoņiem mums vajadzētu arvien vairāk mācīties novērtēt savu literatūru, kultūras, mākslas vēsturi, tradīcijas, apzināties to nozīmi latviešu tautas - vienas no pasaules kultūrtautu- pastāvēšanā un starpkultūru dialogā un padarīt par savas patības būtisku sastāvdaļu, lai spētu nodot šo svēto mantojumu bērnu bērniem un cieņpilni iepazīstināt ar to citu kultūru pārstāvjus. Pasaulei mēs esam īpaši ar savām tautas dziesmām (kas ierakstītas UNESCO kultūras mantojumā), dziesmām, dejām (Dziesmu un deju svētki), teātra mākslu (Jaunā Rīgas teātra sasniegumi pasaulē), literatūru (rakstnieces Ingas Ābeles lugas iestudētas ārzemju teātros, guvušas atzinību pasaulē), izciliem māksliniekiem (operas dziedātāja Elīna Garanča, mūziķis Viestarts Šimkus u.c.). Šo vērtību aktualizācijā, ko psihologs A. Maslovs nosaucis par esības vērtībām jeb metavajadzībām (*Маслов* 1999: 50), literatūras skolotājam ir īpaša loma, jo tieši folklorā un klasiskajā literatūrā rodamas vispārcilvēciskās vērtības: patiesais, skaistais, labais, tikumiskais, cēlais, mīlestība, vienkāršība, mērķtiecība, pabeigtība, tieši kvalitatīva daiļliteratūra ir viens no būtiskiem topošās personības dvēseles skolotājiem. Kā norāda A.Maslovs, minēto vērtību trūkums noved pie dvēseliskām kaitēm jeb metapatoloģijām (*Maslow* 1971).

Otra problēma, kuras aktualitāte pirmo reizi izskanēja jau 1905.gada skolotāju kongresā, ir daiļdarbu lasīšana un analīze kopumā. Laikā, kad Latvija atguvusi savu neatkarību, notiek pedagoģiskās paradigmas maiņa, atbilstīgi jaunajiem apstākļiem tiek izstrādāti izglītības normatīvie akti (jauni standarti, paraugprogrammas), jauni mācību komplektizdevumi un mācību procesā mainās akcenti no zināšanu daudzuma uz prasmi izmantot zināšanas, prasmi mācīties, jaunu skanējumu iegūst tautskolotāju izteiktā atziņa-skolēniem jāliek lasīt daiļdarbs pilnīgi un ne tikai „izvilumos” vai fragmentos-, kas literatūras didaktikā bijusi aktuāla visu 20.gadsimtu. Īpaši padomju perioda literatūras mācīšanas metodikā tika izvirzīta kategoriska prasība-labi pārzināt tekstu, ko klasē analizē: „Kategoriski jānoraida tāds darba veids, ka skolēni varētu neizlasīt aplūkojamo rakstnieka darbu, ka viņi ar to iepazītos, tikai lasot kādus konspektus vai atstāstījumus. Literatūras skolotājam jāpanāk, lai skolēni labi zinātu literāro darbu un prastu ar to strādāt, prastu patstāvīgi spriest un izteikt savas domas pareizā literārā valodā.” (Gaile 1973: 19) Diemžēl mūsdienu literatūras didaktikā šī kategoriskā prasība bieži vien tiek apieta, aizbildinoties, ka skolēniem pārāk daudz jāmacās visos mācību priekšmetos, jāorientējas daudzveidīgajā un plašajā informācijā un nav laika lasīt. Grēko arī literatūras skolotāji, jo jauno komplektizdevumu mācību grāmatā izlasāms daiļdarba fragments, un skolotājs atsevišķos gadījumos izvēlas strādāt ar to, analizējot pēc dažādām teksta interpretācijas pieejām, kaut literatūras standartā un arī mācību grāmatās

izteikts rosinājums lasīt daiļdarbu kopumā. Tā kā 12.klases centralizētais eksāmens ir orientēts uz teksta analīzi, šādu skolotāja darba veidu var daļēji saprast. Izlasīt un analizēt daiļdarba fragmentu ir vieglākais ceļš, jo ir grūti motivēt mūsdienu jaunieši lasīt klasikas daiļdarbus kopumā, ja skolēnus daudz vairāk saista informācijas ieguves veidi e-resursos, dažādi portāli u.tml. Šāda tendence neapšaubāmi ir bīstama, jo skolēniem no fragmentiem neveidojas mākslas darba vienota veseluma uztvere un izpratne, kopsakaru un procesu apjēgsme, prasme novērtēt rakstnieka personības nozīmi literatūras, mākslas, kultūras un tautas dzīves attīstībā. Priecē fakts, ka arvien vairāk skolotāju apzinās minētās problēmas bīstamību un rosina savus skolēnus lasīt un analizēt daiļdarbu kopumā.

Par dažādu literatūras žanru apguves metodiku tika rakstīts 3.nodaļas 5.apkšnodaļā. Jau 20.gadsimta 20-30.gados iezīmējās diskusija par daiļdarbu analīzes jautājumiem. Nenoliedzot faktu, ka skolēniem pietiekamā līmenī jaapgūst daiļdarba analīzes pamatprincipi, veidojās dažādi viedokļi, cik pamatīgi jāizvērs daiļdarba analīze, lai nezaudētu daiļdarba kopveselumu un mākslinieciskumu. Mūsdienās mācību procesā dzejas apguves (arī prozas un dramaturģijas) jautājumi ir ne mazāk aktuāli. Diemžēl jau iepriekš minētā skolēnu gatavošana centralizētajam 12.klases eksāmenam veicina arī literatūras mācību procesa shematizāciju un apgūtajā mācību vielā balstās formalizēti, jo eksāmena darba 3.daļā skolēniem pēc teksta analīzes jautājumiem ir jāanalizē prozas darbs, dzejolis vai lugas fragments. Šādas prasības skolotāju nostāda izvēles priekšā: vai nu mācīt literatūru (šajā gadījumā analizēt dzejoli) tīri shematiski (nosaukt un raksturot motīvu, lirisko *es* un viņa izjūtu atklāsmi dzejolī, dzejas tēlus, dzejas pantmēru, ritmu, formu, atskaņas, mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus, motīva atklāsmi citu rakstnieku darbos), vai arī lūkot izjust dzejoli kā mākslas darbu. Skolotājs ir dilemmas priekšā: kā darīt? Gan skola, gan vecāki, gan skolēni izvirza prasību skolotājam labi sagatavot skolēnus eksāmenam, lai skolēns varētu nopelnīt A, B, C līmeni un veiksmīgi iekļūt izvēlētajā augstskolā, vēlams budžetā. No otras puses, šādi strādājot, skolotājs nez vai var skolēnā radīt interesi par literatūru, mīlestību pret grāmatu, kopt skolēnu literāro gaumi, apjaust savas tautas vērtības, citiem vārdiem, mācīt literatūru kā mākslu. Literatūras skolotāji, kuri godprātīgi pilda savu uzdevumu, cenšas sabalansēt minētās prasības, lai pēc skolas beigšanas skolēnam tomēr būtu radies gan priekšstats par literatūras procesa attīstību, gan izveidojusies lasītāja kultūra, kā arī daiļdarbu lasīšanā skolēns būtu izbaudījis līdzpārdzīvojumu un pašaktualizāciju, kas rodas tikai saskarsmē ar daiļdarbu.

Par to, ka minētā problēma ir aktuāla daudziem ar literatūru saistītiem pedagogiem, zinātniekiem, liecina vairākas publiskas diskusijas: piemēram, V. Avotiņa rakstā (Avotiņš 2006) aizsāktā diskusija „Mācīties literatūru vai ķidāt to?“, kurā savu viedokli par teksta analīzi Centralizētajā eksāmenā izteikusi Latviešu valodas skolotāju asociācijas vadītāja un Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolotāja Anita Vanaga un Dace Simsons: „Ja līdz šim uzskatīju, ka literatūras stundā veidoju dvēseli, gaumi, mēģinu iemācīt saprast, kas ir literatūra, tad šobrīd, lai izpildītu valsts pasūtījumu - sagatavotu skolēnus centralizētajam eksāmenam, esmu spiesta nodarboties ar gauži tehnisku lietu iedzīšanu. Kaut vai - precīzi iemācīt mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus, kuri bērniem jāsaskata šai tekstā. Līdz šim es uzskatīju, ka literatūras stundas vidusskolā ir pēdējās, kurās ir dvēsele.” Daiļdarbu nelasīšanas problēmu mūsdienās ir pietiekami aktuāla, lai par to satrauktos pedagogi, psihologi un zinātnieki. Nelasot literatūru vai lasot ļoti maz, skolēni zaudē saskarsmi ar kultūru, savu garīgo vērtību un nacionālo vērtību apzināšanos, nespēj novērtēt specifisko, tikai mūsu tautai un mentalitātei raksturīgo. Lasīšanas motivācijas radīšanā literatūras skolotājam ir īpaša loma.

Mūsdienu literatūras didaktikā iezīmējas diskusija par skolēnu uztveres līmenim un interesēm atbilstīga mācību satura un daiļdarbu atlasī. Valda uzskats, ka skolēniem neinteresē literatūras programmās iekļautie daiļdarbi (runa ir par klasisko literatūru), tie ir garlaicīgi, neatbilst mūsdienu jauniešu domāšanai un uztverei. Respektējot šos iebildumus, tiek izstrādāti mācību komplektizdevumi, kuros ievērotas skolēnu lasīšanas intereses, piemēram, autoru Aijas Kalves, Ilzes Stikānes, Silvijas Treņjakovas izdotie mācību līdzekļu komplekti literatūra 4., 5., 6., 7. klasei apgādā „Pētergailis”, kur katrā klasē mācību grāmatām ir kāds caurviju motīvs, piemēram, draudzība 6.klasē. Mācību grāmatās iekļauti darbi, kurus par interesantiem atzinuši lasīšanas veicināšanas programmas „Bērnu žūrija” dalībnieki. Tie rosina skolēnu interesi par grāmatām un prieku lasīt. Daiļdarbu piemērotības un atbilstības princips skolēnu vecumposmam, skolēnu lasīšanas intereses veicināšana, caurviju motīvs saturā ievērots arī Māras Runes vadībā izstrādātajās literatūras mācību grāmatās izdevniecībā „RaKa”. Izdevniecības „Zvaigzne ABC” literatūras komplektizdevumos respektēts literatūras veidu un žanru princips, kā arī autoru daiļrades iepazīšana. Kritiku izpelnījās „Zvaigznes ABC” mācību grāmata 8.klasei. Tā Rīgas Pedagoģijas izglītības vadības akadēmijas docente A. Kalve referātā „Pamatskolas literatūras mācību līdzekļos iekļautais saturs, tā atbilstība skolēnu vajadzībām un interesēm” 2007.gada 14.decembrī Starptautiskā zinātniskā konferencē „Valoda pasaulē, pasaule valodā un literatūrā” kritiski vērtēja par minētajā mācību grāmatā piedāvāto daiļdarbu satura atlasī un izkārtojumu, kā nepieņemamu norādot to,



ka prozai veltītajās nodaļās viens otram seko daiļdarbi par dzīvības un nāves tēmu ar skumju un traģisku noskaņu( A. Čaka „Spēle ar dzīvību”, A. Grīna „Klusie ciemiņi”, R. Ezeras novele „Zilonis”), kas, pēc referentes novērojumiem, skolēnos neveicina lasīšanas intereses, gluži pretēji - rada negatīvas emocijas, nomāktību un mazina vēlmi lasīt daiļdarbus.

Jāpiekrīt A. Kalvei, ka būtu rūpīgāk jāpārdomā daiļdarbu secība un, iespējams, mācību grāmatā šiem daiļdarbiem nevajadzētu atrasties blakus. Tāpat nav apstrīdams tas, ka mācību grāmatās jārespektē skolēnu vecumposma intereses, tomēr uzskatām, ka tajās jāatspoguļo plaša emocionālā gamma, kas sastopama dažādu autoru darbos, līdz ar to sava vieta ierādāma arī daiļdarbiem, kuros ir arī skumji, bēdīgi notikumi, jo šādi daiļdarbi modina skolēnos līdzjūtību pret otru, iecietību, mudina padomāt par citu bēdām un sāpēm, jo dzīvē jau arī nav tikai priecīgie toņi - „dzīvē briesmas sajaucas ar klusu mieru, dzidrumu ar putekļiem un dubļiem, mīlestība ar asarām un vienaldzību” (Sudrabkalns 1981: 71). Turklāt minētie darbi ir latviešu literatūras klasika.. Arī pasaku ķēniņa K. Skalbes literārās pasakas ir skumjas, bet vai tāpēc liegsim saviem skolēniem iepazīt viņa pasaku brīnišķo valstību, kurā sludināta dvēseles harmonija, pacietība, pieticība, pazemība, piedošana, tuvākā mīlestība? Neiepazīstot mūsu pasaku burvja garadarbus, skolēnu dvēsele noteiktu paliktu emocionāli nabagāka. Un, vai izdabājot skolēnu vēlmēm, mēs paši nenodarām viņiem pāri? Jau mākslas pedagogs A. Dauge norādīja, ka „skatīties uz skolēnu īpatnībām un subjektīvām interesēm nedrīkst pārāk daudz. Ir robeža, kuru šinī ziņā pārkāpjot, skola audzēknim var atnest vairāk ļaunuma, nekā labuma. „Pārāk daudz domājot par pašiem bērniem, pārāk saudzīgi un piekļāvīgi nākot pretim viņu interesēm, bieži pat nezinot, vai tās ir dziļi pamatotas viņu pašu būtībā, vai varbūt tikai nejaušas un pārejošas, mēs tiem nedodam iespējas savus spēkus pietiekoši vingrināt un norūdīt. Mēs daudzkreiz samainām paviršu ziņkārību ar dziļām visas garīgās būtības pamata tieksmēm. Mēs tomēr nedrīkstam pārāk iztapīgi piekļauties”(Dauge 1928: 9).

21.gadsimtā zinātnieki un pedagogi meklē dažādas iespējas, lai rosinātu bērnus un jauniešus pievērsties grāmatu lasīšanai. Ar Valsts kultūrkapitāla fonda atbalstu Latvijas Nacionālajā bibliotēkā ir izveidots Bērnu literatūras centrs un kultūras programma „Lasīšanas veicināšana”, kā mērķis ir pilnveidot publisko bibliotēku iespējas darbā ar bērniem un jauniešiem un veicināt bibliotēkas pakalpojumu izmantošanu jauno lasītāju vidē, tādējādi ietekmējot grāmatniecības procesus un bibliotēku politiku valstī. Te darbojas arī apakšprogramma „Bērnu žūrija”, kurā bērni darbojas kā žūrijas locekļi un eksperti un kuras mērķis ir konsolidēt valsts un pašvaldību

pasākumus un līdzekļus lasīšanas veicināšanai, izmantojot un pilnveidojot publisko bibliotēku iespējas darbā ar bērniem un jauniešiem (<http://www.lnb.lv/lv/bibliotekariem/projekti-/vkkf-bernu-zurija>).

21.gadsimta literatūras didaktika piedāvā skolotājam pamatīgu metodisko nodrošinājumu: ir izstrādāti literatūras mācību standarti, paraugprogrammas pamatskolai, vidusskolai. Trīs izdevniecības (Zvaigzne ABC, RaKa, Pētergailis) izdevušas jaunus, mūsdienīgus, ilustratīvi, informatīvi, metodiski daudzveidīgus literatūras mācību komplektizdevumus, kuros ietilpst mācību programma, mācību grāmata, skolotāja grāmata, darba lapas vai burtnīcas, skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas darbi. Izdoti dažādi mācību palīglīdzekļi, uzdevumu sērijas (J. Rudzītis, M. Milzere, A. Vulfa, R. Muižniece u.tml), skolas vajadzībām piemērotas izlases, rakstnieku portretu sērijas, literatūras konspekti u.tml. Skolotājam vien rūpīgi jāseko visam jaunajam un jāatlasa mācību materiāls, kas atbilst viņa skolēnu vecumposmam, interesēm, stundas mērķiem, metodiski jāpārdomā un jāplāno mācību stunda, materiālu ir pietiekami, lai to kvalitatīvi izdarītu. Diemžēl mūsdienās rodas cita problēma, proti, paļaujoties uz mācību grāmatas materiālu, atsevišķi skolotāji pavirši gatavojas (ja gatavojas!) literatūras stundām, pat necenšoties rūpīgi izpētīt un pārdomāt mācību komplektizdevumā pieejamo materiālu. Analizējot komplektizdevumu skolotāja grāmatas literatūrā, diemžēl neatrodam tik bagātīgu teorētisko atziņu un metodisko ideju klāstu, kā tas ir LVVA, LVA arhīvā glabātajos metodiskajos rakstos. Protams, šādi atsevišķi raksti, no vienas puses, nav ērti skolotājam, jo informācija ir sadrumstalota, neveidojas didaktiski pilnvērtīga mācību darba aina, ko iecerējuši autori, skolotājam nepieciešams regulāri sekot publikācijām presē, lasīt zinātniskos rakstu krājumus un iepazīt jaunākās atziņas literatūras metodikā. No otras puses, lasāmais teksts (lasāmajās grāmatās) bez komentāriem, uzdevumiem un norādījumiem rosina skolotāju radoši domāt par skolotāja un skolēnu sadarbības iespējām literatūras mācīšanā, piemērot mācību saturu, atrast savu skolēnu vecumposma un uztveres īpatnībām atbilstīgas metodes. Turklāt tādējādi skolotājam ir regulāri jāseko didaktiskās domas attīstībai un literatūrzinātniskajiem pētījumiem. Diemžēl gan noslogotības, gan pētījumu ierobežotās pieejamības un nereti - arī intereses trūkuma dēļ - daudzi skolotāji ignorē jaunākos pētījumus un nav arī gatavi strādāt radoši.

Mūsdienās skolotājs literatūras mācībās var lieliski izmantot e-vides piedāvātās iespējas, piemēram, veidot prezentāciju par rakstnieku, viņa daiļradi, izmantot video, audio un mūzikas ierakstus un klipus. Jaunās iespējas aktīvi izmanto arī muzeji, piemēram, ir izveidoti biogrāfiskie multimediju CD (diski) par A. Čaku, O. Vācieti, I.

Ziedoni. Šī joma nākotnē literatūras mācībās noteikti iekaros savu vietu. Varbūt nākotnē tiks izdots krājums ar skolotāju (var būt arī skolēnu) veidotām prezentācijām par rakstniekiem. Interneta resursu izmantošana ir pašreizējās dzīves realitāte, un gribam mēs to atzīt vai nē- skolēni, pirmkārt, meklē informāciju nevis zinātnisku rakstu krājumos, bet internetā. Arī te literatūras skolotājam paveras plašs darba lauks- iemācīties pašam un saviem skolēniem korekti izmantot un atlasīt informāciju, kas atbilst zinātniskuma principiem, mācīt izmantot datu bāzēs pieejamo informāciju, nevis „novilkt” un nopirkt kāda cita rakstītus referātus un gaidīt par to vērtējumu 10 balles. Ar skolēniem var pārrunāt, kura informācija un kāpēc ir izmantojama mācību procesā, piemēram, literatūrā labi noder tādas saites kā [www.ailab.lv](http://www.ailab.lv), [www.liis.lv](http://www.liis.lv), [www.dainuskapis.lv](http://www.dainuskapis.lv), [www.rakstnieki.lv](http://www.rakstnieki.lv) u.c., kurās skolēni var lasīt daiļdarbus, meklēt zinātniski pamatotu, noderīgu informāciju. Interneta resursu apgūvē un datu bāzes krāšanā skolā var palīdzēt bibliotēka.

Strādājot ar topošajiem latviešu valodas un literatūras skolotājiem, ar minētajām problēmām nākas saskarties literatūras didaktikas kursā - daudziem studentiem nav radošas pieejas mācību materiāla izstrādē un aprobēšanā, nav arī prasmes strādāt ar zinātnisku tekstu un iegūt savai profesionālajai darbībai nepieciešamo informāciju, tāpēc, gatavojoties mācību stundām, atliek vien izmantot skolotāja un mācību grāmatu norādījumus, no vienas puses, kā arī ieguldīt lielu darbu, lai docētāja vadībā īsā laikā iegūtu vismaz minimālu didaktiski orientēta darba pieredzi. Kā ir labāk? Uz šo jautājumu nevar viennozīmīgi atbildēt. Neapšaubāmi, skolotāja grāmata, ja tā ir kvalitatīvi izstrādāta, var palīdzēt jauniem skolotājiem apgūt pirmos soļus metodikā, bet tā zināmā mērā ierobežo viņu radošās idejas, liek „turēties pie skolotāja grāmatā dotajiem norādījumiem”. Ideālā variantā jaunajam un arī pieredzējušajam skolotājam būtu jāpārziņina visa plašā informācija, ko skolotājs var izmantot stundas sagatavošanā: mācību standartā noteiktās prasības, paraugprogrammā, mācību un skolotāja grāmatā piedāvātais temata izklāsts, mācību palīglīdzekļos piedāvātie uzdevumi un ierosmes, papildus informācijas par rakstnieku, viņa darbiem, kā arī didaktiķu, literatūrzinātnieku, kulturologu, vēsturnieku, psihologu u.c. pētnieku darbi, kas saistīti ar mācību procesu un saturu. Tikai tad, kritiski izvērtējot apzināto informāciju, skolotājs veidotu savu stundas konspektu, plānu, papildinot vai, tieši otrādi, sašaurinot apgūstamo mācību saturu. Tas ir laikietilpīgs darba process, kam skolotāja slodzē ir obligāti jāparedz pienācīgs laiks, bet šāda pieeja veidotu plašu skatījumu un krātu pieredzi turpmākai pedagoģiskai darbībai stundu gatavošanā. Šādi apliecināt savu metodisko varēšanu tiek rosināti topošie latviešu valodas un literatūras skolotāji LU PPF SIN. Jāpiebilst, ka arī docenta J. Rudziša

metodiskā darbība tika balstīta pamatīgā literatūras stundas sagatavošanā. To apliecina arī viņa daudzās problēmuzdevumu sērijas, ko metodiķis veidojis, domājot par intelektuāli un emocionāli piesātinātu literatūras stundu.

Literatūras didaktikā joprojām notiek diskusija, kā mācīt literatūru, jo daļa pedagogu ir padomju paradigmā labi pazīstamās pozitīvisma metodes piekritēji daiļdarba interpretācijā, mūsdienās literatūras mācībās nozīmīgāka ir humanitārvēsturiskā metode, kuras nepieciešamību jau noteica 20.-30.gadu literatūras didaktikā. Metodiķi nopietni pievēršas literārā darba satura un formas vienības jautājumiem, mākslas tēla idejas atklāšanai, mākslas tēla būtībai, arvien vairāk tiek akcentēta literatūras kā ētisko, estētisko vērtību atklājējas, pārdzīvojuma radītājas loma mācībās. Mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā nozīmīgas ir jau 20.-30.gados J. Grīna postulētās idejas par augstākajiem pārdzīvojumiem, atklāsmes brīžiem daiļdarba lasīšanā, kas līdzinās meditācijai, pašterapijai. Literatūras metodiķis Jānis Rudzītis savos rakstos („Pašaktualizācija literatūras mācību kontekstā”,2003; „Humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņas literatūras mācību kontekstā”,2008) 21.gadsimta sākumā izteicis līdzīgas atziņas par nepieciešamību literatūras mācībās skolēniem izjust ekstātiskus pārdzīvojumus - vispilnīgākos laimes brīžus, sajūsmu, pat ekstāzi. „Reizē tie ir pašatklāsmes, apjautas, insaita, izpratnes mirkļi, kuru rašanos īpaši ierosina klasiskā māksla-mūzika, literatūra, dzeja. Ekstātisko pārdzīvojumu brīži psiholoģiski sasaucas ar mūsu skolas praksē visai plaši pārstāvēto līdzradīšanu daiļdarbu uztveres procesā,” norāda J. Rudzītis (Rudzītis 2003: 34). J. Grīna literatūras didaktiskās atziņas būtu jāiepazīst un rūpīgi jāpārdomā ikvienam literatūras skolotājam, lai savā pedagoģiskajā darbībā respektētu literatūras kā mākslas priekšmeta būtību.

Nopietna problēma mūsdienās latviešu valodas un literatūras didaktikā ir skolēnu rakstu kultūras kvalitātes pazemināšanās, ko, iespējams, radījusi atteikšanās no tradicionālā domraksta literatūras eksāmenā. Mainoties pedagoģijas paradigmai, apgūstot Rietumu pieredzi, mainījās 9. un 12.klases eksāmena saturs. Sākot ar 2003.gadu, skolēni, beidzot 12.klasi, kārto centralizēto eksāmenu latviešu valodā un literatūrā, kur eksāmena 3. daļā skolēniem ir jāanalizē (jāinterpretē) dzejas, prozas vai dramaturģijas darba teksta fragments pēc noteiktiem jautājumiem (tas saistīts ar teksta interpretācijas pieeju apgūšanu literatūrzinātnē, līdz ar to arī didaktikā). Tātad domraksts tiek aizstāts ar teksta analīzi. Eksāmena 2.daļā skolēniem jāraksta pārspridums par piedāvātajiem tematiem. Arī tematu piedāvājumā ir uzkrāta sava pieredze: ja sākotnēji tika piedāvāti 2-3 brīvie temati, piemēram, „Brīvība un atbildība”, „Pārvērtības mūsu dzīvē”, tad pašlaik vairāk sāk orientēties uz nosacīti brīvajiem

tematiem, kas kaut kādā mērā ir saistīti ar literatūru. Šādas pārmaiņas izvirza objektīvā realitāte, jo brīvajos tematos, ko skolēni rakstīja, varēja iztikt bez literatūras zināšanām, un darbi izvērtās par tukšām, bezpersoniskām frāzēm, bet eksāmens taču galu galā ir literatūrā! Arī par vairākkārt pieminēto teksta analīzi sakāmi kritiski vārdi: skolēni var analizēt tekstu, izlasot tikai fragmentu. Diemžēl šāda teksta analīze ir pretrunā ar visiem literatūras didaktikā postulētajiem principiem un fragmenta analīze nerada vispusīgas, dziļas, noturīgas zināšanas un attieksmes. Jautājumi, pēc kuriem jāanalizē teksts, neveicina skolēnu radošo, emocionālo, estētisko līdzpārdzīvojumu, bet gan orientēti uz loģisku domāšanu. Neapšaubot literatūrzinātniskas daiļdarba analīzes nepieciešamību, jāpiebilst, ka literatūrai kā mācību priekšmetam ir daudz plašāks mērķis, proti, sekmēt izglītojamā emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, izpratni par literatūras daudzveidību un ieinteresētību folkloras un literatūras mantojuma izziņāšanā (Literatūras standarts vidusskolai).

Iespējams, atbildes uz izvirzītajiem jautājumiem zināmā mērā var sniegt mūsdienīga, 21.gadsimtam atbilstīga literatūras didaktikas koncepcija, ko izstrādājis docents Jānis Rudzītis monogrāfijā „Literatūras mācības skolā”(Rudzītis 2000), kur viņš savdabīgā veidā risina problēmisku dialogu starp Jāni un Rudzīti, tādējādi nepretendējot uz vienīgo, pareizo viedokli, bet gan ieskicējot literatūras didaktikas tendences un radoši diskutējot ar sevi par problēmsituācijām literatūras didaktikā 21.gadsimtā. J. Rudzīša koncepcijas atslēgas vārdi ir emocionāli vērtējošā darbība un attieksme, vispārcilvēciskās augstākās garīgās vērtības, nacionālās vērtības, vērtīborientācija, skolotāja un skolēnu sadarbība, pašaktualizācija, līdzradīšana skolotāja mērķtiecīgi organizētā vadībā, kas balstīta humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņu respektēšanā literatūras mācībās.

Pašreiz literatūras didaktikas metodoloģiskais pamats balstās kultūrfilosofijas atziņās, un literatūras apguve plašākā skatījumā ir personības iesaistīšanās kultūras, īpaši estētiskās, apritē, kur nozīmīgu vietu ieņem ne tikai zināšanas un prasmes, bet galvenokārt dzīves un mākslas vērtību atklāšana. Filozofi un sabiedrisko zinātņu speciālisti uzskata, ka 21.gadsimtā liela uzmanība tiks pievērsta cilvēkam, viņa personības garīgai izaugsmei. Iepriekšējā gadsimtā īpaši Rietumu cilvēki ir guvuši izcilus panākumus apkārtējās pasaules apgūvē, bet mazāk rūpējušies par sevis pašu pārveidošanu. Grandiozie sasniegumi zinātnē, moderno tehnoloģiju radīšanā, dzīves materiālā nodrošināšanā visnotaļ vērtēti kā progresīvs sabiedrības attīstības līdzeklis, taču ne pašmērķis. Apzinoties savu piederību Eiropas Savienībai, varam prognozēt, ka arī Latvijas izglītības darbiniekiem jau tuvākajā nākotnē vajadzēs pārorientēties cilvēka

iekšējo vērtību pārveides nosacījumos, ceļos un līdzekļos, kas jau tagad - sabiedrības vispārējās vērtību degradācijas un bezdvēseliskā prakticismā (M.Kūle) apstākļos - iezīmē paradigmu maiņu vai vismaz jaunus akcentus vērtībizglītībā, personības pašveides jomā, arī pamatskolas mācību un audzināšanas procesā. Neliels ieskats mūsdienīgā literatūras mācību koncepcijā (Skalberga, Rudzītis, Stikute, Sprinģe 2004) parādīs literatūras mācību būtību šodien.

Mūsdienās literatūras mācību pamatjēdzienus traktē darbības (sadarbības) aspektā. Tradicionāli skolotājs literatūru māca, skolēni mācās. Literatūras mācības gan deklaratīvi atzīst par divpusēju procesu, bet tā didaktiskās kategorijas tiek izprastas atrauti cita no citas. Netiek ievērota mācību galvenā likumsakarība - procesa dalībnieku mijiedarbība. Tikai subjekta (arī skolēna) aktīvas darbības un sadarbības procesā veidojas personība. Cita ievērojama atšķirība saistās ar daiļdarba kā vārda mākslas darba būtības izpratni mācībās. Kas ir daiļdarbs? Daiļdarbs ir autora radīts vārda mākslas darbs, kura ētiski estētiskais (mākslinieciskais) potenciāls apguves procesā var pārtapt par skolēna dzīves un mākslas individuālām vērtībām, sekmējot viņa personības garīgu pašveidi. Ja to ignorē, literatūra skolā kļūst par vispārīzglītojošu mācību priekšmetu un zaudē mākslinieciskās audzināšanas iespējas.

Viens no literatūras skolotāja pienākumiem ir palīdzēt pamatskolas skolēniem apgūt dažāda veida un žanra daiļdarbu lasīšanas un asociatīvas uztveres iemaņas. Grūtības sagādā tas, ka sevišķi jaunākie pusaudži vēl neizprot un neizjūt dzīves un mākslas patiesību būtību. Viņu uztverei raksturīgs t.s. naivais reālisms. Psihologi pievērš uzmanību, ka visi skolotāji nezina, kā palīdzēt skolēniem pārvarēt tādu uztveri. Palaikam mākslinieciskas uztveres, iztēles rosināšana tiek aizstāta ar aicinājumu pārstāstīt un izskaidrot teksta saturu. Tāpēc pusaudži literārā darbā pierod sekot darbības attīstībai, varoņu rīcībai. Viņiem nostabilizējas bezpersonisks daiļdarba lasīšanas veids, ko iezīmē tā loģiska izpratne bez iztēles, līdzpārdzīvojuma, bez savas attieksmes pret tēloto. Turklāt daudzos gadījumos tiek izvirzīts didaktisks jautājums „Ko no šī daiļdarba var mācīties?”, „aizmirstot”, ka daiļdarbs nav pamācību sakopojums. Tas var veidot lasītāja garīgu ievirzi, bet nedod gatavas atbildes uz tajā risinājām problēmām, turklāt rosina, nevis lai lasītājs tieši sekotu varoņa rīcībai, bet gan paustu pret to savu emocionāli intelektuālo attieksmi (Ļ. Vigotskis). Literatūras apguves organizācijā pieļaujami daudzveidīgi uzskati, taču aizvien apsverams, cik daudz tie atbilst mūsdienu atziņām, kas veido jaunus akcentus vērtībizglītībā, proti: sadarbībai, interakcijai, vērtīborientācijai, dialogam, emocionālai saskarsmei, personiski ietonētām attieksmēm, cieņpilnām, humānām mācību procesa dalībnieku savstarpējām attiecībām. Skolotājiem

vajadzētu apsvērt, cik lietderīgi ir vadīties pēc visai izplatītas pedagoģiskas formulas: skolotājs mācot audzina un audzinot māca. Tagad tā šķiet maznozīmīga, jo biheivioristiskās psiholoģijas ietekmē pārspīlē skolotāja lomu, ārēju iedarbību mācībā, atvirza no dialoga un sadarbības idejas, ignorē vērtības personības veidošanās procesā.

Lai īstenotu literatūras mācību priekšmeta apguvei izvirzītās pamatprasības, nepieciešams pārlīkt akcentus no tradicionāli pierastā „ko un kā” skolotājs māca uz viņa kā starpnieka, palīga lomu dialogā starp skolēnu un daiļdarbu. Pārorientēšanos var sekmēt iedziļināšanās humānistiskās psiholoģijas atziņās un tās izstrādātajā izglītības koncepcijā. Atbilstīgi tai mācību pamatmērķis ir rosināt skolēniem vajadzību pēc pašaktualizācijas, lai viņi dzīvi izjustu kā vērtību, ticību labajam un skaistajam dzīvē un mākslā. Pedagoģa uzdevums: atzīstot to, ka cilvēka dabas pamatā ir labestība, iespēja augt, attīstīties un mācīties, palīdzēt katram skolēnam “kļūt tik labam, cik labs vien viņš spēj būt” (A. Maslovs). Skan paradoksāli, taču mācību humanizācijas proponētāji vērsas pret to, ka pedagogs kādam kaut ko tieši māca un cenšas iemācīt (K. Rodžerss). Izmantojot plaša spektra pedagoģiskos rosinātājlīdzekļus, skolēnu pašaktualizācijas vajadzību iespējams virzīt tā, lai viņi daiļdarbu apgūvē izjustu vispilnīgākos laimes brīžus, sajūsmu, emocionālu baudījumu, kas reizē ir arī pašatklāsmes, izpratnes mirklī un nenoliedzami ietekmē personības vērtīborientāciju. Šai sakarā pārliecinoši skan arī ievērojamā mūsdienu aksiologa M.Šēlera doma: vērtības atklājas emocionālās intuīcijas aktā.

Rosinošas mācību atmosfēras radīšanu klasē humānistiskās psiholoģijas izveidotāji sauc par atbalstīšanu jeb aktivizēšanu un saskarsmi starp procesa dalībniekiem - par palīdzības attiecībām. Tā ir pedagoģiska inovācija, kuru mūsu laikā respektē visas pasaules progresīvie skolotāji. Minētajai nostādnei pakāpeniski vajadzētu pievienoties arī mūsu literatūras skolotājiem.

Metodiskā aspektā literatūras mācību saturs ir neviendabīgs. Zināšanas (un to izmantošanai nepieciešamās prasmes) par literatūras kā vārda mākslas specifiku, saistību ar citām mākslām un zinātnes nozarēm (pedagoģiju, psiholoģiju, literatūras zinātne, estētiku, ētiku, valodniecību, reliģijas vēsturi u. c.); par kultūrvēsturisko situāciju, kādā radušies konkrēti daiļdarbi; par rakstnieku, viņa personību; zināšanas literatūras vēsturē un literatūras teorijā; zināšanas par daiļdarbu (rakstnieka iecere, darba tematika, problemātika, galvenā ideja, sižets, kompozīcija, tēli un tēlu sistēma, mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi); par daiļdarba lasīšanu, uztveri, analīzi un vērtēšanu apgūst līdzīgi, kā eksaktajos mācību priekšmetos apgūst priekšstatus, jēdzienus, teorijas, darbības veidus un likumsakarības. Skolotāja sniegto vai no citiem avotiem iegūto

informāciju skolēni pārstrādā psihiskā darbībā - uztver, apjēdz, analizē, izprot, iegaumē. Iegūtās zināšanas un darbības veidus izmantojot pēc parauga un jaunās situācijās (vingrinoties, risinot mācību uzdevumus), izkopj prasmes un iemaņas, arī radošās darbības pieredzi, pārsvarā attīstot intelektuālās jūtas. Šāda apguves pieredze ir vajadzīga, bet ar to nepietiek. Daiļdarbus pilnvērtīgi apgūst citādi - iesaistoties dialogā ar vārda mākslas darbu. Šo procesu var traktēt arī kā personības iekļaušanos kultūras apritē, saskarsmi ar autora radīto „otro” realitāti”, intrapersonālo saziņu, interakciju, spēli, mākslinieciski ievirzītu izziņas darbību un ar to saistīto dzīves un mākslas vērtību atklāšanu.

Literatūras skolotājs daiļdarba māksliniecisko vērtību aktualizācijā, pirmām kārtām, liek lietā savas personības profesionālo pievilcību, spēju aizraut ar dzīvo vārdu. Viņa kā pedagogiski mākslinieciskās darbības subjekta misiju tagad vislabāk atklāj kāda bērna lūgums reformpedagoģei Marijai Montesori: “Palīdzi man to izdarīt pašam!” Tas iezīmē palīdzības attiecības. Salīdzinājumam vairāki uzdevumi, kas ievirza atšķirīgā darbībā: iepazīstināt skolēnus ar... un palīdzēt viņiem iepazīt...; attīstīt skolēna prasmi... un sekmēt prasmes veidošanos; izskaidrot daiļdarba mākslinieciskās vērtības... un rosināt skolēnus iesaistīties šo vērtību pašatklāsmē. Skolotāja rīcībā ir daudzveidīgas literatūras mācību metodes un darba formas. Literatūras mācībām pamatskolā atbilst šādas mācību metodes jeb sadarbības veidi: daiļdarba, tā fragmentu lasīšana ar intonācijas izjūtu (“savā interpretācijā”); tēlaini asociatīva daiļdarba uztvere (iesaistīšanās līdzradīšanā); izlasītā komentēšana; skaidrojums; pārrunas; māksliniecisks (tēlaini emocionāls) stāstījums; esejiska apcere jeb pārdomu darbs; raksturojums; analīze; mācību problēmu risināšana; diskusijas; spēle; inscenēšana; dramatizācija; ilustrāciju aplūkošana un zīmēšana; dziedāšana un skaņdarbu klausīšanās; kino un videomateriālu iepazīšana un veidošana; mākslinieciska rakstura konkursi; projekta metode; dzejas miniizlašu veidošana; jaunrades darbu sagatavošana un prezentēšana u. c. Jebkura šī metode var kļūt interaktīva, ja mācībās ievēro noteiktus pedagogiski psiholoģiskos nosacījumus. Teikto papildina ar mācību metodēm saistītie metodiskie paņēmieni un darba formas. Dažādojot un kompleksi izmantojot minētos pedagogiskos rosinātājlīdzekļus, skolēni iesaistās līdzradīšanā. Tas ir personisks, individuāls, ieinteresēts process, reizē arī lasītāja pašizziņa. Lasītājs veido uztvērējrtēlu, paužot savu ētiski estētisko attieksmi, apguves rezultātā nonāk pie individuālām dzīves un mākslas vērtībām. Pamatskolā ar tām saprot visu to, kas konkrētam lasītājam daiļdarbā, galvenokārt asociatīvā iztēlē, skatāms gara acīm, kas viņam patīk, viņu saviļņo, rosina pārdomām, rada pārdzīvojumu, kas saistās ar paša piedzīvoto, ievirza viņam nozīmīgu



problēmu, eksistenciālu jautājumu risināšanā. Ar šīm vērtībām mācību procesa dalībniekiem ir iespējams apmainīties, par tām var diskutēt. Izklāstītājā koncepcijā ir saglabātas labā un skaistā kategorijas, bet reizē arī atzīts, ka tas, ko daiļdarba autors savā laikā uzskatījis dzīvē un mākslā par labu un skaistu, mūsu apstākļos var tikt apstrīdēts un citādi skaidrots. Radoša darbība izpaužas spējā katram citādi izjust un izprast vārda mākslas darbu, izklāstīt savu viedokli, pamatot to, aizstāvēt, tai pašā laikā tolerantī (ieciētīgi) izturēties pret citu domām. Diskusijā piedalās arī skolotājs. Viņš var rosinoši, tēlaini emocionālā veidā pastāstīt par savām individuālajām vērtībām, kas viņam radušās kā daiļdarba lasītājam, informēt par savu vērtīboientāciju. Taču savu (un arī rakstnieka) pozīciju neviens nedrīkst uzspiest citiem kā vienīgi pieņemamo. Ikvienam, arī skolēnam, ir tiesības izvēlēties, kritiski domāt. Tādējādi jāatzīst, ka komunikācija kā viens no literatūras mācību principiem ir ievērojama, taču tā nav visaptveroša. Vērtības, savu personību katrs cilvēks, arī pamatskolas skolēns, veido pats kā savas darbības subjekts, nevis kā objekts, kurš spēj tikai uztvert un apgūt sniegto informāciju (kultūrfilozofs M.Kagans). Kopsecinājums: kultūras, arī daiļdarbu vērtības nevis nodod un saņem, bet katrs pats izstrādā, iesaistoties dialogā ar mākslas darbu, interaktīvā, vērtīborientējošā sadarbībā ar citiem cilvēkiem.

### **Secinājumi:**

1. Mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā arvien nozīmīgāka kļūst literatūras kā mācību priekšmeta būtība, jo literatūra cieši saistīta ar skolēna personības iekšējo pasauli un vērtību sistēmas veidošanos. Tā dod iespēju skolēnam izjust un pārdzīvot literāro varoņu dzīves gaitas, likteni, dažādus cilvēku attiecību modeļus, daudzveidīgas noskaņas un dvēseles pārdzīvojumus. Līdzpārdzīvojuma rezultātā skolēns iegūst nenovērtējamu pieredzi, kādu paša dzīve vēl nevar sniegt-pastarpināti iepazīst pats sevi, sevi pasaulē, cilvēkos, kā arī apjauš savas iespējas (Freidenfelds, Zimule 1996).
2. Mūsdienu idejiski sadrumstalotajā un mainīgajā laikmetā mainījusies skolēnu attieksme pret literatūru, īpaši klasisko, pret daiļdarbu lasīšanu. Tas literatūras skolotāja darbā izvirza vairākus jautājumus: kā modināt, uzturēt un attīstīt skolēnu vēlmi lasīt literatūru? Kā mēģināt ievadīt skolēnus literatūras vērtību pasaulē, mākslas tēlu izpratnē, pārdzīvojumā?
3. Literatūras didaktikā parādījušās vairākas problēmas: skolēnu attieksme pret lasīšanu, klasisko literatūru, daiļdarbu uztvere un analīze kopumā, skolēnu uztveres līmenim un interesēm atbilstīga mācību satura un daiļdarbu atlase, dažādu literatūras žanru apguves metodika, teksta interpretācijas jautājumi,

skolotāja gatavošanās literatūras stundai, mācību satura izstrāde un atlase, mūsdienīgu tehnoloģijas iespēju izmantošana, skolēnu rakstu valodas kvalitāte u.c.

4. Iespējams, minētās problēmas var palīdzēt risināt mūsdienīga literatūras mācību koncepcija (J.Rudzītis), kas balstīta humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņās un kurā parādās jauni akcenti: daiļdarbu vērtības nevis nodod un saņem, bet katrs pats izstrādā, iesaistoties dialogā ar mākslas darbu, aktualizējot daiļdarbā paustās vērtības interaktīvā, vērtīborientējošā sadarbībā ar citiem skolēniem.

## NOBEIGUMS

Latviešu literatūras didaktikas attīstībai ir vairāk nekā pusotru gadsimtu sena vēsture, kas iedalāma vairākos periodos: priekšvēsturē (19.gadsimta II puse-1918), latviešu literatūras didaktikas teorētisko pamatu izveide (Latvijas Republikas laiks), padomju periods (1940-1941; 1941-1945 (vācu okupācija Latvijā); 1945-1991); mūsdienu periods. Literatūras didaktikas priekšvēsturē jaunlatviešu (J. Alunāna, A. Kronvalda) un pirmā tautiskā atmodas laikmeta darbinieku (Ausekļa, brāļu Kaudzišu u.c.) metodiskajās idejās meklējamas literatūras metodikas pamatatziņas par tautiskās pašapziņas aktualizēšanu latviešu valodas un literatūras mācīšanā, skolēnu mācīšanu un audzināšanu latviskā garā, savas valodas, kultūras, literatūras cienīšanu, īpaši akcentējot folkloras nozīmi skolēnu ētiskajā, estētiskajā audzināšanā, kā arī skolotāja personības nozīmību (skolotājs - estētikas zinātājs, daiļuma cienītājs, literatūras pazinējs).

19.gadsimta beigās, 20.gadsimta sākums uzskatāms par latviešu literatūras didaktikas sākotni, kad A. Laimiņa, V. Plūdoņa, J. Akuratera, K. Skalbes, Raiņa u.c. atziņas par tautiskās dzīvesziņas un nacionālās pašapziņas principa respektēšanu, literatūras estētisko, tikumisko nolūku, literatūru kā skolēnu gara un jūtu modinātāju, daiļdarba lasīšanu kopumā, dzīvām, rosinošām mācību metodēm kļūst par literatūras mācīšanas metodikas turpmāko pamatu..

20.gadsimta pirmajā pusē un Latvijas brīvvalsts tapšanas periodā sākās sistemātiska literatūras mācīšanas metodikas izstrāde, kas izpaudās daudzveidīgās formās: krievu un vācu metodiķu pieredzes apzināšanā, literatūras mācīšanas metodikas pamatu izstrādē, mācību programmu izstrādē, mācību satura pārstrukturēšanā un pārskatīšanā, mācību grāmatu un literatūras hrestomātiju izdošanā, ārpusklases lasīšanas nodrošināšanā, dažādu metodisko jautājumu risināšanā un skolotāju-metodiķu pieredzes apzināšanā. Latviešu valodas stundās skolēni iepazīna valodas mācību, literatūras vēsturi un latviešu literatūru. Mācību priekšmeta uzdevums bija attīstīt domāšanu, spriešanas spējas un veselīgu fantāziju, kā arī prasmi mutiski un rakstiski izteikt savus spriedumus, modināt un nostiprināt cieņu pret savu valodu, dot pamatzināšanas par latviešu nacionālās literatūras attīstību. Daiļdarbu apgūvē akcentēts darbs ar teksta fragmentiem klasē, patstāvīga lasīšana, jautājumu izvirzīšana un atbilžu meklēšana, daiļdarbā tēloto personu raksturojums, rakstnieka ieceres atklāšana daiļdarbā u.tml. Mācību satura apgūvē akcentēts atkārtotības, padziļināšanas un sistematizēšanas princips. Lasāmās vielas atlasē ievērots estētisks, ētisks, nacionāls un valstisks saturs, kas attīsta skolēnu domāšanu, kopj jūtu dzīvi un mudina skolēnus tapt par krietniem un derīgiem tautas, sabiedrības un valsts locekļiem. Latvijas brīvvalsts laikā literatūrai kā

mācību priekšmetam bija īpaša nozīme skolēnu ētisko, estētisko, nacionālo un valstisko vērtību apzināšanā, labas literārās gaumes veidošanā, ko veicināja latviešu literatūras klasiķu darbu iepazīšana, lai skolēnos radītu cieņu un mīlestību pret vērtīgām grāmatām.

Latvijas valstī (1918 – 1940) rosīgi tika risināti izglītības teorijas un mācību metodikas jautājumi, kam pievērsušies tādi literatūras mācīšanas metodiķi kā K. Dēķens, V. Ramāns, E. Aistars (E. Anševics), J. Sīlis, J. A. Jansons, F. Jansons u.c., kuri savā pedagoģiskajā darbībā respektēja gan klasiskās pedagoģijas idejas, gan sava laika modernās pedagoģiskās atziņas, kā arī centās apgūt iepriekš uzkrāto pieredzi. Latvijas brīvvalsts laiks Latvijas skolu vēsturē, tai skaitā arī latviešu literatūras didaktikā, bija ļoti ražīgs un idejām bagāts. Latviešu literatūras metodiķi ietekmējās no atzītiem krievu un vācu didaktiķiem, studēja viņu teorētiskos darbus un popularizēja pieredzi. Dažādu viedokļu saskarsmes rezultātā veidojās diskusija, kurā izkristalizējās būtiskas literatūras didaktikas atziņas, un pamatos tika izveidota literatūras didaktikas teorija. Tika izstrādāta latviešu valodas un literatūras skolotāju sagatavošanas stratēģija, un nozīmīgākās 20. gadsimta 20.-30. gados izvirzītās idejas par skolotāju profesionālo sagatavotību tika pārmantotas 40. gados.

20. gs. 40.-50. gados literatūras mācīšanas metodikas attīstība notika pastiprinātas ideologizācijas apstākļos, realizējot principu „Māksla tautai”, kas paredzēja skolēna audzināšanu padomju patriotisma un internacionālisma garā ar literāro tēlu palīdzību. Lai gan literatūras mācīšana saturiski tika pakļauta marksistiski-ļeņinistiskajai ideoloģijai, no metodikas viedokļa izvirzītās prasības pēc literāra darba uztveres kopveselumā un tā analīzes satura un formas vienotībā vērtējamas pozitīvi un pārmantojamas arī mūsdienu literatūras didaktikā.

20. gadsimta 20.-30. gados iedibinātā skolēnu runas un rakstu valodas pilnveidošanas tradīcija literatūras mācīšanā īpaši tika attīstīta un kopta padomju periodā, šodien atstāta novārtā un būtu atkal aktualizējama.

Pētījuma rezultātā izkristalizējusies atziņa, ka literatūras didaktikā iepriekš aplūkotojos periodos bijuši intensīvi meklējumi un nozīmīgi atradumi, kas dažādos veidos atklājas laikmeta kontekstā. Abstrahējoties no vēsturiskā fona, tie ir aktualizējami arī mūsdienu literatūras didaktikā.

## AVOTU UN LITERATŪRAS SARAKSTS

### Arhīva materiāli. Avotu saraksts

#### Latvijas Valsts vēstures arhīvs (LVVA)

#### Recenzijas par mācību grāmatām. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l.

1. *Cand.philos. A. Kārkliņas Latviešu literatūras vēsture vidusskolām.* No J. Alunāna līdz jaunākajiem laikiem. Izdevusi A. Gulbja grāmatu apgāde Rīgā 1938.g. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l. 1.- 8.lp.
2. *Recenzijas par F. Jansona lasāmo grāmatu Soli pa solim.* Trešais gads. Latvijas skolotāju kooperatīva izdevumā 1929.g. LVVA, 1632.f. 2.apr., 393.l.,17. – 20.lp.
3. *H. Tichovska recenzija par Dzimtine – Losomā grāmota Latgolas skolām.* I. Br. Spuls, J. Turkopuls, M. Apels. A/s Valters – Rapa izd. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l.,1929.g.
4. *L. Bērziņš un A. Dravnieks. Tēvu valoda. Lasāmā grāmata pilsētas pamatskolām.* Pirmais gads. Ar Dāvja Gailīša ilustrācijām. Valtera un Rapas A/S izdevums. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l.,152 lp., Ls 1.50
5. *L. Bērziņš un A. Dravnieks. Tēvu valoda. Lasāmā grāmata lauku pamatskolām.* Otrai klasei. Ar Anša Bērziņa ilustrācijām. Valtera un Rapas A/S izdevums. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l.,208 lp., R.: 1934.g. 43. -44.lp.
6. *Tēvu valoda. Lasāmgrāmata pamatskolas 6.klasei.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l., R.: 1942.g. 196 lp.
7. *Tēvu valoda. 4. klasei. Rīgā 1942.g. 13.martā.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l.,Latvju Grāmatas apgāds. Rec. A. Širmane.
8. *Jūlijs Sīlis. Latviešu rakstniecības vēsture.* Vidusskolu kurss. II daļa. Garīgie un laicīgie raksti. Tautas atmodas laika rakstniecība. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l., R.:1932.g. Latvijas Vidusskolu Skolotāju kooperatīva ģenerālkomisijā Tērbatas ielā 15/17, 73.-82.lp. Rec. J. Bičolis.
9. *K. Dziļleja. Latviešu literatūras vēsture sakarā ar galvenajām parādībām cittautu literatūrā. I daļa. Vidusskolu kurss. I un II klasei.* Piemērots Izglītības ministrijas mācības programmai. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l.,1931.g. Izdevis A. Gulbis Rīgā. 83.-92.lp.
10. *Jūlijs Sīlis. Latviešu rakstniecības vēsture. Vidusskolu kurss. I daļa.* Tautas tradīcijas. LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l.,Rīgā 1931.g. Latvijas Vidusskolu Skolotāju kooperatīva ģenerālkomisijā Tērbatas ielā 15/17, 93.-99.lp. Rec. J. Bičolis.
11. *Vispārīgā daļa (1918-1944).* Izglītības ministrija. LVVA, 1632.f., 2.apr.,2.-6.lp.

#### Metodiski raksti par literatūras mācīšanu. LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.lieta.

12. **Aistars, E.** *Dzīves tuvums latviešu valodas stundās.* LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 66.-91.lp.
13. **Aistars, E.** *Literāro interešu loks.* LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 50.-57.lp.
14. **Ābele, E. A.** *Saulieša „Purvā”.* Tēvu valoda. IV klasei. LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 75.-79.lp.
15. **Āboliņa, E.** *Annas Brigadieres „Maija un Paija” pamatskolas 5.klasē.* LVVA,1632.f., 2.apr., 1362.l., 28.-32.lp.
16. **Grīns, J.** *Par literāru daiļdarbu vispār.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 58.-69.lp.

17. **Kārklīņš, K.** *Lirika pamatskolā.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 4.-20.lp.
18. **Kārklīņš, K.** *Literārā darba saturs un forma.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 21.-27.lp.
19. **Karulis, K.** *Kā rīkoties ar dzejoli?* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l. (Piebildums A. Širmanes rakstam IM 3.numurā). 18.-18.lp.
20. **Miesnieks, J.** *Tāda bija mūsu stunda.* (Noveles „Andriksons” iztīrājums). LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 44.-46.lp.
21. **Plaubs, A.** *Literatūras stunda.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 80.-86.lp.
22. **Sūna, Z.** *Kā iztīrāju Niedras pasaku „Zemnieka dēls”.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 87.-108.lp.
23. **Stanguta, M.** *Literatūras stundu uzbūve tautskolā (pamatskolā).* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 47.-49.lp.
24. **Širmane, A.** *Kārļa Skalbes stunda Rīgas pilsētas 47.pamatskolā.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 1.-3.lp.
25. **Širmane, A.** *Kā aplūkosim Antiņu?* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 33.-43.lp.
26. **Zaļā, A.** *Tēvu valoda pamatskolas 1.klasē. Lasīšanas stundas.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 128.-141.lp.
27. **Ziemelis, V.** *Par literatūras darbu mācīšanu.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 109.-158.lp.

#### **Metodiski raksti par literatūras mācīšanu. LVVA, 1362.f. 2.apr., 1363.lieta.**

28. **Bebru, Juris.** *Par daiļlasīšanu skolā.* LVVA, 1362.f. 2.apr., 1363.l., 53.-65.lp.
29. **Bērziņš, L.** *Garīgā dzeja skolas darbā.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.l., 47.-68.lp.
30. **Dāvidsons, J.** *Lasāmvielas izpratne pamatskolā.* Latvijas Skola. 7.kl., LVVA, 1362.f. 2.apr., 1363.l., 1. – 12.lp.
31. **Kreicers, H.** *Lasāmvielas iztīrāšana.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.l., 69.-83.lp.
32. **Salmgrieze, J. R.** *Blaumaņa dzejolis „Negaidīts vakars”.* LVVA, 1362.f., 2.apr., 1363.l., 19.-27.lp.,
33. **Salmgrieze, J.** *Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela.* (Elzas Stērstes „Lai ar sauli laukā ejam”) LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.l., 28.-35.lp.
34. **Svenne, O.** *Panākumi un kļūdas latviešu valodas mācīšanā.* LVVA, 1362.f., 2.apr., 1363.l., 24.-30.lp.
35. **Širmane, A.** *Ar dzejoli klasē.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1363.l., 1.-16.lp.
36. **Širmanis, A.** *Pa citu ceļu.* LVVA, 1362.apr., 1363.l., 40.-46.lp.
37. **Vitrunga, M.** *Kā iztīrāt klasē V. Plūdoņa dzejoli „Svešumā klīstot”?* LVVA, 1362.f., 2.apr., 1363.l., 36.-39.lp
38. **Zaļā, A.** *Izteiksmīgas runas prakse tautskolā.* 1362.f. 2.apr., 1363.l., 84.-99.lp.

#### **Metodiski raksti par latviešu valodas mācīšanu. LVVA, 1632.f., 2.apr., 1364.lieta.**

39. **Aistars, E.** *Bērnu izteiksmes līdzekļi skolas domrakstos.* LVVA, 1362.f., 2.apr., 1365.l., 57.- 104.lp.
40. **Anševics, E.** *Domraksta mērķi.* LVVA, 1632.f., 2.apr., 1365.l., 42. -56.lp.

41. **Bērziņš, L.** *Valoda un valodas*. LVVA, 1632.f., 2.apr., 1364.l., 98.-112.lp.
42. **Dzelme, H.** *Filma kā mācības līdzeklis skolās*. LVVA,1362.f., 2.apr., 1383.l.
43. **Gaide, M.** *Aicinājums tēvu valodas skolotājiem*. LVVA,1632.f., 2.apr., 1364.l., 250. lp.
44. **Gaide, M.** (latviešu valodas inspektors). *Vērojumi latviešu valodas stundās*. LVVA,1362.f., 2.apr., 1364.l., 186.-190.lp.
45. **Gregors, J.** *Stundas metodiskā gaita un novērtējums* (no tautskolu revidenta viedokļa). Metodiski raksti. LVVA, 1362.f., 2.apr., 1390.l., 1.-23.lp. Referāts, nolasīts 1942.g. 11.jūnijā tautskolu inspektoru konferencē.
46. **Jurevičs, P.** *Literatūra kā cilvēku veidotāja*. LVVA, 1362.f., 2.apr., 1508.l., 1.- 74.lp.
47. **Kārklīņš, K.** *Par lirikas mācīšanu vidusskolās*. LVVA, 1632.f., 2.apr., 1364.l., 31.-52.lp.
48. **Širmane, A.** *Skolotāja darba plāns latviešu valodas pamatskolas 6.klasē I pusgadā 1942./43.m.g*. LVVA,1362.f., 2.apr., 1364.l., 142.-157.lp.
49. **Videnieks, K.** *Pārdomas, mācot latviešu valodu pamatskolā*. LVVA, 1362.f. 2.apr. 1364.l., 92.-97.lp.
50. **Štāls, M.** *Mācību filmu izlietošanas metodiskie principi*. LVVA,1362.f., 2.apr., 1383.l., 7.- 11.lp.
51. **Štāls, M.** *Metodes problēma mūsdienu pedagogijā*. LVVA, 1362.f., 2.apr., 1390.l., 24. – 32.lp.
52. *Recenzijas par skolu latviešu valodas un literatūras grāmatām*. LVVA, 1362.f., 2.apr., 1393.l.

#### Latvijas Valsts arhīvs (LVA)

53. *Latvijas PSR Izglītības Tautas Komisariāts, Latvijas PSR Izglītības ministrija. Vēsturiskā izziņa*. LVA,700.fonds,8.-14.lp.
54. *Latvijas Komunistiskās partijas Centrālā Komiteja. Vēsturiskā uzziņa 1940.-1991*. LVA, PA-101.f. (1-69).
55. *1940.g.jūlijs-1940.g.decembris.LPSR ITK Skolu pārvaldes priekšnieka apkārtraksti un norādījumi par izglītības darbu*. LVA, 700.f.,1.apr., 21.l.
56. *Latvijas PSR Izglītības Tautas Komisariāta pavēles, norādījumi un apkārtraksti par ideoloģisko darbu*. LVA, 700.f.,1.apr.,393.l.
57. *Noteikumi, norādījumi, apkārtraksti skolām par skolotāju konferenču sarīkošanu, mācību un audzināšanas darbu, politisko audzināšanu, budžeta jautājumiem u.c*. LVA, 700.f., 1.apr.II, 397.l.
58. *Mācību grāmatu novērtēšanas komisiju sēžu protokoli*. 1940.g. 19.augusts-14.septembris. LVA, 700.f., 1.apr., 444.l.
59. *1941.g. februāris-jūnijs*. LVA, 700.f., 1.apr., 463.l.
60. *Skolotāju kursu pārskati, programma, plāni*. LVA, 700.f.,1.II apr.,463.l.
61. *Latvijas PSR Izglītības tautas komisariāts. Pamatskolu mācību programmas*. 1940./41.m.g. LVA, 700.f., 1.apr., 465.l.
62. *Mācību priekšmetu programmas 1941./42.m.g*. LVA, 700.f., 1.apr., 466.l.
63. *Nepilno vidusskolu un vidusskolu pārbaudījumu temati*. LVA,700.f., 1.apr., 477.l., 7.lp.,15.lp., 1941.g. maijs.
64. *LPSR Izglītības Tautas komisariāts. Mācību grāmatu saraksti, atsauksmes par tām, plāni lietoto mācību grāmatu atpakaļ uzpirkšanai*. 1940.g. septembris – 1941.g. jūnijs. LVA, 700.f., 1.apr., 479.l., 254 lp.
65. *LPSR Izglītības ministrija*. 1944.-1962.g. LVA, 700.f., 5.apr.

66. *Izglītības ministrija Kvalifikācijas celšanas institūta un tautas izglītības nodaļu pārskati par atsevišķu mācību priekšmetu mācīšanu.* LVA, 700.f., 5.apr., 43.l., 1945.g. 5.janvāris-jūlijs., 75 lp.
67. *Pavasara eksāmena tekstu darbu temati un teksti.* LVA, 700.f., 5.apr. 83.l. 1948.g. 161 lp.
68. *Latviešu valodas programma V – XI kl. Skolās ar latviešu mācību valodu 1958.g.* LPSR Izglītības ministrijas Skolu un bērnu iestāžu pārvalde. LVA, 700.f., 5.apr., 537.l., 56 lp.
69. *Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu un bērnu iestāžu pārvalde. Astoņgadīgo skolu perspektīvās programmas latviešu valodā un literārajā lasīšanā V-VIII klasei. 1960.g.* Literatūras lasīšanas programma V – VIII klasei. LVA, 700.f., 5.apr., 711.l., 52 lapas.
70. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma 5.klasei.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu un bērnu iestāžu pārvalde. 1960.g. LVA, 700.f., 5.apr., 712.l., 28 lp.
71. *Literatūras lasīšanas programma V – VII klasei.* 1961. – 1962.m.g. Latvijas PSR Izglītības ministrija, R.: Latvijas Valsts izdevniecība. 1961.g. LVA, 700.f., 5.apr., 818.l.
72. *Literatūras programma VIII – XI klasei.* 1961.g. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu un bērnu iestāžu pārvalde, R.: Latvijas Valsts izdevniecība. 1961.g. LVA, 700.f., 5.apr., 819.l., 81 lp.
73. *Vienotas valodas un rakstības kultūras skolu režīms.* 1962.g., LVA, 700.f., 5.apr., 918.l., 21 lp.
74. *Literatūras programma IX – XI klasei.* 1962.g. Latvijas PSR Izglītības ministrija, R.: Latvijas Valsts izdevniecība. 1962.g. LVA, 700.f., 5.apr., 923.l.
75. *Recenzijas par mācību grāmatām 1960.-1962.g.* 154 lapas. LPSR Izglītības ministrija Skolu un bērnu iestāžu pārvalde. LVA, 700.f., 5.apr., 697.l.
76. *Mācību grāmatas, manuskripti.* LVA, 700.f., 5.apr. 2.sēj. (1963.-1984.-1987.g.)
77. *Latviešu valodas un literatūras programma VIII-XI klasei skolās ar latviešu mācību valodu.* 21.-56.lp., 1958.g. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija, izdevusi Latvijas Valsts izdevniecība. 1958.g. Projekts. LVA, 700.f., 537. l.
78. *Literatūras lasīšanas programma V – VIII klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu un bērnu iestāžu pārvalde. Astoņgadīgo skolu perspektīvās programmas latviešu valodā un literārajā lasīšanā V-VIII klasei. 1960.g. LVA, 700.f., 5.apr., 711.l., 52 lp.
79. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma 5.klasei.* Latviešu valodas un literatūras programma lasīšanas programma 5.kl. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu un bērnu iestāžu pārvalde. 1960.g. LVA, 700.f., 5.apr., 712.l., 28 lp.
80. *Literatūras lasīšanas programma V – VII klasei.* 1961. – 1962.m.g. Latvijas PSR Izglītības ministrija, R.: Latvijas Valsts izdevniecība. 1961.g. LVA, 700.f., 5.apr., 818.l.
81. *Latviešu valodas un literatūras programma VIII-XI klasei.* 1961.g. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija, izdevusi Latvijas Valsts izdevniecība 1961.g. Parakstījusi H. Grase. LVA, 700.f., 5.apr., 819. l., 20.-81.lp.
82. *Latviešu valodas un literatūras programma IX-XI klasei.* 1962.g. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija, izdevusi Latvijas Valsts izdevniecība 1962.g. LVA, 700.f., 5.apr., 923. l., 9.-34.lp.



**Personu fonds. Grase Helga Artūra m. LVA, 1130.f., 1.apr. 1924.- 1967.g. - 1970.g.**

83. *H. Grases raksts „Skolēnu vārdu krājuma paplašināšana, iztīrējot V klasē A. Upīša stāstu „Sūnu Ciema zēni”*. Noraksts. (Viens no pirmajiem darbiem institūtā, nav publicēts), 1955.g. LVA, 1130.f., 1.apr., 1.l., 40 lp.
84. *H. Grases raksts „Audzināšanas programmā izvirzīto uzdevumu īstenošana literatūras lasīšanas stundās V-VIII klasē”*. 1962.g. Publicēts žurnālā „Padomju Latvijas Skola” Nr.3, 1962.g. 18.-24.lpp. Rokraksts un mašīnraksts. LVA, 1130.f., 1.apr., 2.l., 43 lp.
85. *H. Grases raksts „Literatūras teorijas mācīšanas aktivizācija V-VIII klasē”*, iespiests grāmatā „Literatūras teorijas jēdzienu veidošana vidusskolā”, 1962.g. Rokraksts un mašīnraksts. LVA, 1130.f., 1.apr., 3.l., 81 lp.
86. *H. Grases raksts „Mācīšana un audzināšana vienotā plūdumā latviešu padomju literatūras stundās XI klasē”*. 1962.g., LVA, 1130.f., 1.apr., 4.l., 41 lp. Rokraksts. Nav publicēts.
87. *H. Grases raksts „Dzejas vārsmojuma mācīšanas metodika”*. Izmantots grāmatā „Literatūras teorija”, 1964.g., Rokraksts un mašīnraksts (43.-77.lp.). LVA, 1130.f., 1.apr., 5.l., 77 lp.
88. *H. Grases raksts „Latviešu dzejas vārsmojuma pamati”* 1.-18.lp. Daļēji izmantots grāmatā „Literatūras teorija”. Mašīnraksts. 1964.g. Nav publicēts. LVA, 1130.f., 1.apr., 6.l.
89. *H. Grases raksts „Raiņa lirikas analīze vidusskolas klasēs”* 1965.g. Rokraksts un mašīnraksts. LVA, 1130.f., 1.apr., 9.l., 72 lp.
90. *H. Grases raksts „Satura un formas vienotība Raiņa lirikas analīzē vidusskolas klasēs”*. Publicēts brošūrā „Rainis skolā” (1965.g. Skolu zin. pētn. inst., Izdevniecība „Zvaigzne”). Rokraksts un mašīnraksts. 1965.g. LVA, 1130.f., 1.apr., 9.l., 72 lp.
91. *H. Grases raksts „XI klases izlaiduma eksāmena sacerējumi”*. 1966.g. Rokraksts. LVA, 1130.f., 1.apr., 12.l. 44 lp.
92. *H. Grases raksts „J. Raiņa 100. dzimšanas dienai atcerei veltītā konkursa sacerējumu analīze. Metodiska vēstule.”* Rokraksts, rotaprints. Nav publicēts. 1965.g. LVA, 1130.f., 1.apr., 11.l., 54 lp.
93. *H. Grases un Dz. Cīrules raksts „Neatkārtosim iepriekšējo gadu kļūdas.”* Uzrakstīts 1966.g. 21.X. Publicēts „Skolotāju Avīzē” 1966.g. 10.novembrī. LVA, 1130.f., 1.apr., 13.l. 8 lp.
94. *H. Grases raksts „Metodiska vēstule literatūras un latviešu valodas skolotājiem”*. 1967.g. Nodots LPSR Izglītības ministrijai. Rokraksts un mašīnraksts. LVA, 1130.f., 1.apr., 15.l., 57 lp.
95. *H. Grases raksts „Dzimtā valoda un literatūra”*. Publicēts „Skolotāju Avīzē” Nr.33. Rokraksts un mašīnraksts. 1967.g. 16.VIII, LVA, 1130.f., 1.apr., 16.l. 9 lp.
96. *Recenzija par H. Grases un V. Niedras manuskriptu „Metodiski raksti par literatūras teorijas mācīšanu V-VIII klasē”*. 1963.g. LVA, 1130.f., 1.apr., 17.l., 5 lp.
97. *H. Grases raksts „Skolu jaunatne un daiļliteratūra”*. Nolasīts teorētiski praktiskajā konferencē Rīgā 1968.g. 23.decembrī. Nav publicēts. LVA, 1130.f., 1.apr., 36.l.
98. *Helgas Grases raksts „Literāro sacerējumu mācīšanas sistēma IX-XI klasē”*. Mašīnraksts. 1971.g. LVA, 1130.f., 1.apr., 54.l., 7 lp.

99. *H. Grases referāts „Patstāvīgās lasīšanas izmantojums VIII klases skolēnu literatūras uztveres un izpratnes attīstīšanā”*. Rokraksts. 1975.g. LVA, 1130.f., 1.apr., 64.l., 54 lp.

**M. Gailes personas lieta.** Latvijas Universitātes arhīvs. 8420.lieta, 7.apr., 177 lapas.

### Literatūras mācību programmas

100. **Asars, J.** *Mūsu tautskola*. R.: 1905.-18 lpp.
101. *Latvijas tautskolu (pirmskolas, pamatskolas, papildu skolas) programmas projekts*. R.: 1921., 33.lpp.
102. *Latvijas pamatskolu programmas*. Izglītības ministrijas mācības līdzekļu nodaļa. 1935., 40.-48.lpp.
103. *Latviešu valoda un literatūra. Pamatskolu programma (no I.-7.klasei)*. Apstiprinājis Latvijas PSR ITK. Grāmatu apgāds, R.: 1945., 13.- 28.lpp.
104. *Latviešu valoda un literatūra. Vidusskolu programma (no VIII-XII klasei)*. Apstiprinājis Latvijas PSR ITK. Grāmatu apgāds, R.: 1945., 5.- 31.lpp.
105. *Latviešu valodas un literatūras programma (no I-VII klasei)*. Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība, 1947., 20.- 35.lpp.
106. *Latviešu valoda un literatūra. Vidusskolu programma (no VIII-XII klasei)*. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība, 1947., 6.-27.lpp.
107. *Latviešu valoda un literatūra. Vidusskolu programma (no VIII-XII klasei)*. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība, 1948., 6.-39.lpp.
108. *Latviešu valodas un literatūras programma V-VII kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1950., 7.-36.lpp.
109. *Latviešu valodas un literatūras programma VIII – XI kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. Latvijas valsts izdevniecība. Rīgā, 1950., 10.-39.lpp.
110. *Latviešu valodas un literatūras programma VIII – XI kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1952., 13.-67.lpp.
111. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma skolām ar latviešu mācību valodu V-VII kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1952., 12.-45.lpp.
112. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma skolām ar latviešu mācību valodu V-VII kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1953., 7.-36.lpp.
113. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma V-XI kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1953., 12.-66.lpp.
114. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma VIII-XI kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1954., 13.-63.lpp.

115. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma V-VII kl. skolās ar latviešu mācību valodu.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1955., 12.-43.lpp.
116. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma VIII-XI kl.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1956., 23.-85.lpp.
117. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma V-VII klasei skolās ar latviešu mācību valodu.* Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1956., 15.-56.lpp.
118. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma V-VII klasei skolās ar latviešu mācību valodu.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1957., 15.-55.lpp.
119. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma. VIII-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1957., 23.-84.lpp.
120. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma V-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1958., 21.-69.lpp.
121. *Latviešu valodas un literatūras lasīšanas programma V-VII klasei skolās ar latviešu mācību valodu.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1958., 13.-46.lpp.
122. *Latviešu valodas programma. Literatūras lasīšanas programma V-VII klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1959., 16.-52.lpp.
123. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma VIII-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1959., 24.-80.lpp.
124. *Latviešu valodas programma. Literatūras lasīšanas programma V-VII klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1960., 17.-51.lpp.
125. *Latviešu valodas programma. Literatūras lasīšanas programma V-VII klasei 1961.-1962.mācību gadā.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1961., 19.-58.lpp.
126. *Latviešu valodas programma. Literatūras lasīšanas programma V-VIII klasei 1961.-1962.mācību gadā.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1962., 25.-68.lpp.
127. *Latviešu valodas programma. Literatūras lasīšanas programma IX-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1962., 16.-65.lpp.
128. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma IX klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1963., 20.-47.lpp.
129. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma X-XI klasei ar latviešu mācību valodu.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība, 1964., 19.-70.lpp.
130. *Latviešu valodas programma. Literatūras lasīšanas programma V-VIII klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, R.: Liesma, 1965., 23.-61.lpp.
131. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma IX-XI klasei ar latviešu mācību valodu.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. Izdevniecība Liesma, Rīgā, 1965., 20.-70.lpp.

132. *Grozījumi un papildinājumi vispārizglītojošo skolu mācību programmās 1966./67.mācību gadam.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1966., 3.-10.lpp.
133. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma VII-XI klasei ar latviešu mācību valodu.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. Latvijas valsts izdevniecība. R.: Zvaigzne, 1967., 23.-80.lpp.
134. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma V-XI klasei ar latviešu mācību valodu.* R.: Zvaigzne, 1969., 25.-80.lpp.
135. *Jauno mācību programmu krājums vispārizglītojošām skolām.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1970., 242.-306.lpp.
136. *Latviešu valodas programma. Literatūras programma IX-XI klasei ar latviešu mācību valodu.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, Rīgā, 1970., 10.-40.lpp.
137. *Literatūras programma IV-XI klasei skolām ar latviešu mācību valodu.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1972., 3.-51.lpp.
138. *Literatūras programma IV-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1974., 3.-83.lpp.
139. *Literatūras programma IV-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1977., 80 lpp.
140. *Literatūras programma IV-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1977., 80 lpp.
141. *Literatūras programma IV-XI klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1981., 80 lpp.
142. *Literatūras programma 4.-11.klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1983., 92 lpp.
143. *Literatūras programma 4.-11.klasei.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Zvaigzne, 1984., 101 lpp.
144. *Literatūras programma 5.-12.klasei.* Latvijas PSR Tautas izglītības ministrija. R.: Zvaigzne 1989., 103 lpp.
145. *Latviešu literatūra. Eksperimentāla programma vispārizglītojošo skolu 5.-12.klasei.* LPSR Tautas izglītības ministrija 1989.-18 lpp.
146. *Literatūras mācību programma 5.-9.klasei.* R.: Zvaigzne ABC, 2000. – 79 lpp.
147. *Literatūras mācību programma 10.-12.klasei.* R.: Zvaigzne ABC, 2004. - 112 lpp.
148. *Literatūras programma 4.-11.klasei.* R.: 1986.-101 lpp.
149. *Literatūras programma 5.-12.klasei.* R.: Zvaigzne 1989.-102 lpp.
150. *Literatūras programma 5.-12.klasei.* R.: Zvaigzne 1991.- 51 lpp.
151. *Literatūras programma 5.-9.klasei.* R.: Zvaigzne 1991.- 51 lpp.
152. *Literatūras programma 5.-9.klasei.* Programmu veidojušas Ārsmeniece I., Kurčina A., Kurloviča R., Šķimele S., Znodīņa L. R.: 1998.-44 lpp.
153. *Valsts pamatizglītības standartam un valsts vispārējās vidējās izglītības standartam atbilstošu mācību līdzekļu-mācību grāmatu apstiprināšanas nolikums. 3.pielikums.*
154. **Urževica, S.** *Literatūras programma 5.-9.klasei.* R.: 1993.- 47 lpp.

#### **TV raidījumu programmas literatūrā**

155. *Televīzijas mācību raidījumu programma 1970.-71.m.g.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, Latvijas televīzija, R.: 1970., 3.-35.lpp.

156. *Televīzijas mācību raidījumu programma 1972.-73.m.g.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, Latvijas televīzija, R.: 1972.
157. *Televīzijas mācību raidījumu programma 1973./74.m.g.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, Latvijas televīzija, R.: 1973., 3.-46.lpp.
158. *Televīzijas mācību raidījumu programma 1974./75.m.g.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, Latvijas televīzija, R.: 1974., 3.-35.lpp.
159. *Televīzijas mācību raidījumu programma 1975./76.m.g.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, Latvijas televīzijas mācību raidījumu redakcija. R.: 1975., 3.-26., 193.-240.lpp.
160. *Televīzijas mācību raidījumu programma 1.-8.kl. 1982./ 83.mācību gadam.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, Latvijas televīzijas Bērnu un mācību raidījumu nodaļa. R.: 1982., 3.-67. lpp.
161. *Televīzijas mācību raidījumu programma vispārizglītojošo skolu 9.-11.kl. un profesionāli tehnisko vidusskolu 1.-3.kursam 1983.-84.mācību gadam.* Latvijas PSR Izglītības ministrija, Latvijas televīzijas Bērnu un mācību raidījumu nodaļa. R.: 1983., 3.-28.lpp.

### **Eksāmenu biļetes literatūrā**

162. Instrukcija par gatavības un gala eksāmeņiem un par skolēnu pārcelšanu nākamajā klasē Latvijas PSR pamatskolās, septiņgadīgajās skolās un vidusskolās. Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas valsts izdevniecība. 1959.g., 3.-43.lpp.
163. Pārbaudījumu biļetes Latvijas PSR skolu 4.klasēm (latviešu skolām) 1946.-47.mācības gadam. Apstiprinājusi Latvijas PSR Izglītības ministrija. R.: Latvijas Valsts izdevniecība. 1947.g. 3.-6.lpp.
164. Izlaiduma eksāmenu biļetes. Latvijas PSR skolu VIII klasēm ar latviešu mācību valodu 1963./64.mācību gadam. Latviešu literatūras eksāmena biļetes. R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1964., 5.-16.lpp.
165. Izlaiduma eksāmenu biļetes. Latvijas PSR vidusskolām ar latviešu mācību valodu 1969./70.mācību gadam. Latviešu literatūras eksāmena biļetes. R.: Zvaigzne 1970., 6.-14.lpp.
166. Izlaiduma eksāmenu biļetes. Latvijas PSR vispārizglītojošo skolu VIII klasēm ar latviešu mācību valodu 1970./71.mācību gadam. Latviešu literatūras eksāmena biļetes. R.: Zvaigzne 1971., 7.-13.lpp.
167. Izlaiduma eksāmenu biļetes vidusskolām ar latviešu mācību valodu 1977./78.mācību gadam. Latviešu literatūras eksāmena biļetes. R.: Zvaigzne 1978., 6.-11.lpp.
168. Izlaiduma eksāmenu biļetes. Latvijas PSR vispārizglītojošo skolu XI klasei ar latviešu mācību valodu 1983./84.mācību gadam. Latviešu literatūras eksāmena biļetes. R.: Zvaigzne 1978., 6.-10.lpp.

### **Literatūras mācību līdzekļi un palīglīdzekļi**

169. **Andersons, E.** *Pirmie raksti latviešu valodā.* R.: LVI, 1949.
170. **Andersons, E.** *XIX gadsimta 90.gadi un XX gadsimta sākums (Veidenbaums, Aspazija, Blaumanis, Plūdons, Brigadere).* R.: LVI, 1949.

171. **Andersone, E.** *XX gadsimta pirmie gadu desmiti (Rainis, L. Paegle, E. Birznieks-Upītis). Raksti literatūras vēsturei vidusskolu 10. klasei.* R.: LVI, 1949.
172. **Andersone, E., Niedra, V., Vasiļevska, L.** *Literatūras hrestomātija 5. klasei,* R.: 1961.g.
173. **Andersone, E., Niedra, V.** *Literatūras hrestomātija 6. klasei,* LVI, R.: 1962.g.
174. **Ankrava, S., Apīnis, A., Čakars, O., Ausekle, D., Bībers, G., Kiršentāle, I., Losberga, M., Lūse, D., Rozenbaha, B., Volkova, L., Zimule Ē.** *Literatūra 10. klasei.* Apgāds Zvaigzne ABC -1996. -319 lpp.
175. **Ausekle, D., Auziņš, I., Balode, M., Beķere, I., Briedis, R., Čaklā, I., Freibergs, V., Kalnačs, B., Milzere, M., Radzobe, S., Rožkalne, A., Stikāne, A., Vālodze, A., Vārdaune, Dz., Veidemane, R., Zimule, Ē.** *Literatūra 12. klasei.* Apgāds Zvaigzne ABC -1997. -424 lpp.
176. **Ausekle, D., Bergmane, I., Miglāne, M., Smilktiņa, B., Vecgrāvis, V., Viese, S., Zimule, Ē.** *Literatūra 11. klasei.* Apgāds Zvaigzne ABC -1996. - 438 lpp.
177. *Ārzemju literatūras hrestomātija.* Sakārt. Ērika Zimule. - R.: Zvaigzne, 1992. - 261 lpp.
178. **Ausekle, D., Pussare, B.** *8. klases skolēnu dzejas uztveres padziļināšana.* R.: 1977.-29 lpp.
179. **Auzāne, D., Lūse, D., Maurmane, M., Milzere, M.** *Literatūra 11.klasei.* Apgāds Zvaigzne ABC -2002.- 424 lpp.
180. **Auziņa, I., Dalbiņa, D.** *Literatūra 12.klasei.* Apgāds Zvaigzne ABC-2003.
181. **Auziņa, I.** *Teksta analīze vidusskolā.* Pirms eksāmena. R.: Zvaigzne ABC, 102 lpp.
182. **Auziņa, I.** *Teksta interpretācijas pieejas literatūras stundā.* Skolotāja grāmata. R.: Zvaigzne ABC, 50 lpp.
183. **Birzniece, M.** *Dažu tehnisko līdzekļu izmantošanā literatūras mācīšanā.* Pieredzes apkopojums. R.: Zvaigzne, 1983.-59 lpp.
184. **Blaua, G.** *Man jāraksta domraksts.* R.: Zvaigzne ABC, 1999.- 48 lpp.
185. **Dambrāne, E.** *Piebiedrojies mums! Literāro valodas rotaļu, spēļu un saistošu uzdevumu krājums.* R.: Zvaigzne, 1982.-213 lpp.
186. **Gaile, M., Grase, H., Niedra, V. un Vītiņa, P.** *Literatūras hrestomātija 7. klasei,* LVI, R.: 1962.g.
187. **Gaile, M., Grase, H., Niedra, V. un Vītiņa, P.** *Literatūras hrestomātija 8. klasei,* LVI, R.: 1962.g.
188. *Ieteicamie sacerējumu temati 11. klasei mācību vielas atkārtojumam.* LPSR IM Republikāniskais mācību metodiskais kabinets. R.: 1986., 13 lpp.
189. **Kārklīņa, R., Strēle, I., Strēlis, J.** *Literatūra 6. klasei.* Apgāds Zvaigzne ABC -1999. -231 lpp.
190. **Kārklīņa, R., Strēle, I., Strēlis, J.** *Literatūra 6. klasei. Darba lapas.* Apgāds Zvaigzne ABC – 1999.
191. **Kļaviņa, R.** *Domrakstu temati latviešu valodā un literatūrā 10.-12. klasei.* R.: Zvaigzne ABC, 2000. – 39 lpp.
192. **Ķikāns, V. A.** *Pumpura eposs „Lāčplēsis”.* Metodiski materiāli. J. Kalnbērziņa Daugavpils Pedagoģiskais institūts. Daugavpils:1988.-41 lpp.
193. **Ķikāns, V.** *Metodiski norādījumi par tēmu „Tautas dzejnieks I. Ziedonis, viņa dzeja un publicistika”.* R.: 1988.-48 lpp.

194. *Latviešu literatūras sākotne*. Sak. H.Grāse, Ē.Zimule. - R.: Zvaigzne, 1977. – 159 lpp.
195. *Latviešu literatūras vēsture*. 1.daļa. Mācību grāmata vidusskolai. Sarakstījis autoru kolektīvs V. Samsona, M. Gailis un H. Grases redakcijā. R.: LVI, 1954.
196. *Latviešu literatūras vēsture*. I daļa. Mācību grāmata vidusskolai. Sarakstījis autoru kolektīvs M. Gailis un H. Grases redakcijā. R.: LVI, 1960.
197. *Latviešu literatūras vēsture*. II daļa. Mācību grāmata vidusskolām. Sarakstījis autoru kolektīvs M. Gailis redakcijā. R.: LVI, 1963.
198. *Latviešu valodas un literatūras skolotāju asociācijas (LVLSA) ieteikumi vienotai rakstu darbu veikšanai un labošanai vispārizglītojošā skolā*.
199. *Literatūra: rokasgrāmata skolēniem un studentiem*. Sakārt. un priekšv. sarakst. Ērika Zimule -2. papild. izd. - R.: Zvaigzne ABC, 2005., 336 lpp.
200. **Lāce, R.** *Domraksts? Tas ir vienkārši!* Apgāds Zvaigzne ABC, 1999.- 68 lpp.
201. **Luika, R.** *Rakstīsim sacerējumu!* R.: Zvaigzne, 1989. – 69 lpp.
202. *Metodiski norādījumi skolotājiem literārās lasīšanas mācīšanā 4.-7. klasē*. R.: Zvaigzne 1985.-99 lpp.
203. *Metodiski norādījumi 8. klases literatūras skolotājam*. R.: Zvaigzne, 1982.-40 lpp.
204. *Metodiski norādījumi literatūras mācīšanai 9. klasē*. Sast. Lāce R., Straume A., Zimule Ē. R.: Zvaigzne, 1983.-33 lpp.
205. *Metodiski norādījumi literatūras mācīšanai 10. klasē*. Sast. Zimule Ē., Laķe R. R.: Zvaigzne, 1984.-67 lpp.
206. *Metodiski norādījumi literatūras mācīšanai 11. klasē*. Sast. Ausekle D., Birzniece M., Zimule Ē. R. R.: Zvaigzne, 1986.-40 lpp.
207. *Metodiski norādījumi par tēmu „Tautas dzejnieks I. Ziedonis, viņa dzeja un publicistika”*. Izstr. Ķikāns V. R.: 1988.-48 lpp.
208. *Metodiski norādījumi par tēmu „Tautas dzejnieka O. Vācieša personība un viņa liriskas roņa daudzveidība”*. Izstr. Ķikāns V. R.:1987.- 52 lpp.
209. **Milzere, M., Silova, L., Štokmane, D., Vanaga, A., Vēvers, A., Vīduša, I.** *Literatūra 8. klasei*. Apgāds Zvaigzne ABC -1999. -271 lpp.
210. **Milzere, M., Silova, L., Štokmane, D., Vanaga, A., Vēvers, A., Vīduša, I.** *Literatūra 9. klasei*. Apgāds Zvaigzne ABC -1999. -416 lpp.
211. **Vanaga, A.** *Diskusijas metode literatūras stundā*. Apgāds Zvaigzne ABC, 1998.- 35 lpp.
212. **Vanaga, A.** *Skolēnu zinātniski pētnieciskais darbs 10.- 12.klasei*. Apgāds Zvaigzne ABC, 1999. – 38 lpp.
213. **Vulfa, A.** *Zināšanu pārbaudes paņēmieni literatūrā*. Pētergailis, 2001.- 99 lpp.
214. **Vulfa, A.** *Uzdevumi latviešu literatūrā 10.- 12.klasei*. Pētergailis, 1998.- 127 lpp.
215. **Neretniece, A.** *Andrejs Pumpurs*. Komentāri mācību diafilmai. LPSR IM Mācību metodiskais kabinets. R.: 1974.-20 lpp.
216. *Prozas izlase : ārpusklases lasīšanai vidusskolām*. Sast. Ē.Zimule; red. M.Mieze. - R.: Zvaigzne, 1978. – 199 lpp.
217. **Rone, V.** *Ieskats pasaules tautu literatūrā*. Palīgmateriāls vidusskolas humanitārajai klasei. R.: 1992.-32 lpp.
218. **Sālijuma, G., Zemīte, I.** *Literatūra 5. klasei*. Apgāds Zvaigzne ABC - 1999.- 201 lpp.

219. **Sālijuma, G., Zemīte, I.** Literatūra 5. klasei. Darba lapas. Apgāds Zvaigzne ABC - 1999.
220. **Silova, L., Vēvers, A., Vīduša, I.** *Literatūra 10.klasei 1., 2.daļa.* Apgāds Zvaigzne ABC, 2003.- 264 lpp.
221. **Štokmane, D., Vanaga, A., Vēvers, A., Vīduša, I.** *Literatūra 7. klasei.* Apgāds Zvaigzne ABC - 1999. -255 lpp.
222. **Urževica, S.** *Zeme bij, darbs bij, tikai..* Apgāds Zvaigzne ABC, 1995. - 75 lpp.
223. **Valeinis, V.** *Daiļdarba analīze.* Metodisks līdzeklis. R.: Zvaigzne ABC, 1999.-85 lpp.
224. **Zimule, Ē., Uha, I.** *Fakultatīvās nodarbības literatūrā.* LPSR Ministru Padomes Valsts profesionāli tehniskās izglītības komiteja. Mācību metodiskais kabinets. R.: 1973.-22 lpp.

### Metodikas grāmatas un metodiskie raksti

225. **Andersone, E.** *Blaumaņa darbu analīzes pamatlīnijas.* Padomju Latvijas Skola. 1945., 9.nr.
226. **Andersone, E.** *Leona Paegles lirikas pamatmotīvi.* Padomju Latvijas Skola. 1945., 3.nr.
227. **Andersone, E.** *Literatūras mācīšana vidusskolā.* Padomju Latvijas Skola. 1945., 8.nr.
228. **Andersone, E.** *Rainis un jaunatne.* Padomju Latvijas Skola. 1945., 7.nr.
229. **Andersone, E.** *Raiņa „Klusā grāmata”.* Padomju Latvijas Skola. 1948., 11.nr.
230. **Andersone, E.** *Par Raiņa revolucionāro dzeju.* Padomju Latvijas Skola. 1945., 5.nr.
231. *Annas Brigaderes literārā mantojuma iztīrāšana.* Literatūra un Māksla. 1948., 21.marts.
232. **Ausekle, D., Bībers, G., Birzniece, M., Lūse, D., Rudzītis, J., Zimule, Ē.** *Literatūras mācīšanas metodika.* R.: Zvaigzne, 1991. 253 lpp. 277 lpp.
233. **Avotiņš, V.** *Mācīties literatūru vai ķidāt to?* Neatkarīgā, 2006.g. 25. aprīlis
234. **Breča, A.** *Par mācību programmām 1967./68.m.g.* Skolotāju Avīze, 1967.g. 2.VIII.
235. *Daži dzejas uztveres un mācīšanas jautājumi. Rakstu krājums.* R.: Zvaigzne, 1979.-89 lpp.
236. **Dombrovska, Dz.** *Dramatisku darbu mācīšana skolā.* P.Stučkas LVU. R.: 1988.-47 lpp.
237. **Dēķens, K.** *Latviešu valodas mācības metodika pamatskolām.* R.: Valters un Rapa, 1922.-18.-136.lpp.
238. **Dzīlleja, K.** *Brīvie domraksti.* Metodiska rokasgrāmata skolotājiem ar 150 skolēnu darbu paraugiem. R.: 1924., Valtera un Rapas akc, sab. Izdevums, 143 lpp.
239. **Egle, A.** *Augusts Arājs-Bērce dzīvē un darbā.* Padomju Latvijas Skola. 1947., 6.nr.
240. **Gaile, M., Grase, H., Niedra, V.** *Latviešu literatūras metodika.* Rīgā: LVI, 1959.-259.lpp.
241. **Gaile, M., Grase, H., Niedra, V.** *Rakstu darbu metodika.* Rīgā: LVI, 1961. -140 lpp.



242. **Gaile, M.** *Literatūras mācīšanas metodika*. R.: Zvaigzne, 1973. 253 lpp.
243. **Gaile, M.** *Jāpanāk literāro darbu idejiskās un mākslinieciskās analīzes vienība*. Skolotāju Avīze. 1958.g. 10.aprīlī.
244. **Grase, H.** *Anna Brigadere*. Padomju Latvijas Skola. 1947., 12.nr.
245. **Grase, H.** *Audzināšanas programmā izvirzīto uzdevumu īstenošana literatūras lasīšanas stundās V-VIII klasē*. Padomju Latvijas Skola. 1962.g. Nr.3.
246. **Grase, H., Zimule, Ē.** *VII klases skolēnu uztveres un izpratnes padziļināšana ārpusklases lasīšanas procesā*. R.: 1975.-60 lpp.
247. **Grīnvalde, A.** *Dzejas tēmu un krājumu analīze*. LU: 1992.-103 lpp.
248. **Indrāne, I.** *Par cieņu un drosmi*. Karogs, 1966., 138.lpp.
249. **Kalve, A.** *Literatūras grāmata-ceļazīme uz lasītāju ...Kultūras Forums*, 2004.gada 4.-11.maijs, 8.lpp.
250. **Kārklis, R.** *Sacerējumi – psihiskās darbības aktivizētāji*. R.: Zvaigzne 1976.-92 lpp.
251. **Laimiņš, A.** *Metodisks vadons skolotājiem pie lasāmās grāmatas „Skola”*. R.: 1903.-1.sēj.-1.-7.lpp.
252. *Latviešu valodas un literatūras mācīšanas jautājumi*. Pedagoģisko lasījumu referāti. R.: Zvaigzne, 1974.-121 lpp.
253. *Mācīšana un audzināšana*. Paidagoģiski-metodisku rakstu krājums tautskolu direktora A. Dravnieka redakcijā. Izglītības un kultūras ģenerāldirekcijas mācību līdzekļu nodaļas apgāds. R.: 1942.g.-126 lpp.
254. **Osmanis, J.** *Ar ko tiek izšķirts cilvēka liktenis*. Karogs, 1966., Nr.1, 136.-139.lpp.
255. **Pauliņš, O.** *Skolēnu sacerējumu teorija un mācīšanas metodika*. R.: Zvaigzne, 1974.- 197 lpp.
256. **Plotnieks, I.** *Pedagoga pārdomas*. Karogs, 1966., Nr.3, 152.-154.lpp.
257. **Ramāns, V.** *Latviešu valodas metodika pamatskolām*. R.: Latvijas Vidusskolas Skolotāju Kooperatīva izdevums. 1938, 237 lpp.
258. **Rudzītis, J.** *Pašaktualizācija literatūras mācību kontekstā*. Skolotājs 3/2003., 33.-35.lpp.
259. **Samsons, V.** *Par idejiskās audzināšanas darba uzlabošanu skolās*. Skolotāju Avīze. 1958.g. 10.aprīlī.
260. **Saule-Sleine, M.** *Par literatūras mācības principiem vidusskolā*. Padomju Latvijas Skola, 1945., 3.nr.
261. *Tautas mutvārdu daiļrade skolā*. Sak. Zimule Ē. LPSR IM PZPI. R.: 1985.-110 lpp.
262. **Valeinis, V.** *Daiļdarba analīze*. Metodisks līdzeklis. Apgāds Zvaigzne ABC, 1999. -85 lpp.
263. **Zeile, P.** *Literatūru – kā mākslu!* Skolotāju Avīze. 1966.g. 23.martā.
264. **Zigmonte, D.** *Literatūrai jāaudzina*. Karogs, 1965., Nr.11, 115.-118.lpp.
265. **Zimule, Ē., Ausekle, D.** *Literatūras apguves sekmēšana 8.-10.klasē*. R.:1980.

### Literatūras saraksts

266. **Albrehta, Dz.** *Didaktika*. R.: RaKa, 2001. 168 lpp.
267. **Alunāns, J.** *Dziesmiņas, latviešu valodai pārtulkotas*. I daļa. R.: Liesma, 1981.g., 135.lpp.
268. **Alunāns, J.** *Dziesmiņas, latviešu valodai pārtulkotas*.II daļa. R.: Liesma, 1982.g., 20.lpp.

269. **Andersone, E. A.** *Upīts*. R.: LVI, 1950.
270. **Anspaks, J.** *Pedagoģijas idejas Latvijā*. R.: RaKa, 2003.- 476 lpp.
271. **Anspaks, J.** *Mākslas pedagoģija. 1.daļa*. RaKa, 2004.-298 lpp.
272. **Anspaks, J.** *Mākslas pedagoģija. 2.daļa*. RaKa, 2006.-256 lpp.
273. **Ausekle, D.** *Daiļdarba interpretācija skolā*. R.: Garā pupa, 2003.
274. **Ausekle, D.** *Literatūras kursā tīši aizmirsti autori un darbi*. No: Latviskās izglītības saturu veidojot. R., 1992.-46.- 54.lpp.
275. **Ausekle, D.** Jānis Rudzītis: uzticība pedagoga darbam mūža garumā. No: *Laikmets un personība*. 9. rakstu krājums. R.: RaKa, 2008. 310.-356.lpp.
276. **Auseklis.** *Izlase*. Latvijas valsts izdevniecība. R.: 1955.- 198.-224.lpp.
277. **Auseklis.** *Ozolu vaiņaki*. Ausekļa dzejas izlase. R.: Latvijas valsts izdevniecība, 1955.-70., 77.lpp.
278. **Auseklis.** *Izlase*. R.: LVI 1955.-209., 215.lpp.
279. **Babanskis, J.** *Pedagoģija*. R.: Zvaigzne, 1987. -508.lpp.
280. **Bels, A.** *Saucēja balss*. Sērija Skolas bibliotēka. Priekšv. aut. Ē. Zimule. - 2.izd. - R.: Zvaigzne, 1986. - 146 lpp.
281. **Beļickis, I.** *Vērtīborientētā mācību stunda mūsdienās*. R.: RaKa, 2000. 280 lpp.
282. **Berelis, G.** *Klusums un vārds. Esejas un apceres par literatūru*. R.: Daugava, 1997, 349.-351.lpp.
283. **Birkerts, P.** *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava, 1923. 148.-178.lpp.
284. **Bleiere, D., Butulis, I., Feldmanis, I., Stranga, A., Zunda, A.** *Latvijas vēsture*. R.: Jumava, 2005. 214.-383.lpp.
285. **Balodis, A.** Latvijas un latviešu tautas vēsture. R.: Neatkarīgā teātra „Kabata” grāmatu apgāds, 1991. 335.-429.lpp.
286. **Boulbijs, Dž.** *Drošais pamats*. R.: Rasa ABC, 1998.
287. **Brigadere, A.** *Cīņa par garīgo Latviju*. Latviešu rakstnieku portreti. Pozitīvistu. R.: Zinātne, 2002.g. 5.-31.lpp.
288. **Builis, A., Gailīte, G.** *Skolas un pedagoģiskās domas attīstība Padomju Latvijā*. R.: Zvaigzne, 1969,7.-24.lpp.
289. **Čehlova, Z.** *Izziņas aktivitāte mācībās*. R.: RaKa 2002.-136 lpp.
290. **Dauge, A.** *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Raksti par lietišķu pedagoģiju. Cēsīs un Rīgā 1928.g. O. Jēpes apgādībā. Iespiests R. Jēpes grāmatu spiestuvē, Cēsīs.
291. **Dauge, A.** *Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi*. R.: 1924., Valtera un Rapas akc.sab.izdevums. Priekšlasījums, noturēts Latvijas skolas 5 gadu pastāvēšanas svētkos 1924.g.augustā.
292. **Dēķens, K.** *Rokas grāmata pedagoģijā*. R.: Izglītības kooperatīva „Kultūras Balss” apgādībā. 1919.-238 lpp.
293. *Didaktika*. Sast. A. Kopeloviča, L. Žukovs. R.: RaKa, 2000. 344 lpp.
294. **Ezera, R.** *Pati ar savu vēju. Nodevība*. R.: Liesma, 1984., 166.lpp.
295. **Fišers, R.** *Mācīsim bērniem domāt*. RaKa, 2005. 325 lpp.
296. **Fišers, R.** *Mācīsim bērniem mācīties*. RaKa, 2006. 219 lpp.
297. **Freidenfelds, I., Zimule, Ē.** *Vērtībizglītība un izglītības saturs nacionālais komponents*. Vērtībizglītības jautājumi (latviešu valodas un literatūras aspekts). No: *Domās*, 3/1996., 95 lpp.
298. **Fulans, M.** *Pārmaiņu spēki*. R.: Zvaigzne ABC, 1999.
299. **Gaile, M.** *Literatūras mācīšanas attīstība*. R.: P.Stučkas LVU Redakcijas un izdevniecības daļa. 1973., 13.,19.lpp.
300. **Gaile, M.** *Literatūras mācīšanas izveide*. Skolas un pedagoģiskās domas attīstība Padomju Latvijā. Pedagoģisko zinātņu kandidāta A. Miķelsona

- redakcijā. Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu zinātniskās pētniecības institūts. R.: Zvaigzne 1969., 107.-120.lpp.
301. **Gaile, M.** *Literatūras mācīšanas izveide Padomju Latvijā (1940-1967)*. Viļa Lāča Liepājas Valsts Pedagoģiskā institūta zinātniskās konferences materiāli. Liepāja, 1968., 54.-57.lpp.
302. **Gaile, M.** *Literatūras mācīšana skolās ar latviešu mācību valodu (1940-1977)*. Humanitārā cikla mācību priekšmetu satura un metožu attīstība Latvijas PSR vispārīzglītojošā skolā. Zinātniskie raksti A. Stara redakcijā. Latvijas PSR Izglītības ministrijas Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūts. R.: 1983., 23.-38.lpp.
303. **Geidžs, N. L., Berliners, D. C.** *Pedagoģiskā psiholoģija*. R.: Zvaigzne ABC, 1999.
304. **Grāvere L.** *Atis Kronvalds un viņa pedagoģiskās teorijas*. Rakstu krājums *Laikmets un personība*. 1.sējums. R.: RaKa, 2000.-68., 69.lpp.
305. **Gudjons, H.** *Pedagoģijas pamatatziņas*. Apgāds R.: Zvaigzne ABC, 2007. 394. lpp.
306. **Gudriķe, B.** *Nacionālās atmodas laika literatūra. 19.gs.50.gadu vidus-19.gs.80.gadi*. No: *Latviešu literatūras vēsture*. 1.sējums.No rakstītā vārda sākumiem līdz 1918.gadam. LZA Literatūras, folkloras un mākslas institūts. R.: Zvaigzne ABC, 1998.-117., 118., 124., 133., 135.lpp.
307. **Iļjina T.** *Pedagoģija*. R.: Zvaigzne 1971.-485 lpp.
308. **Jungs, K. G.** *Dvēseles pasaule*. R.: Spektrs, 1994.
309. **Kalniņš, J.** *Auseklis*. Biogrāfisks romāns. R.: Liesma, 1981.
310. **Kaļķe, B.** *Latviešu skolotāji-rakstnieki pedagoģijas teorijai un praksei*. Promocijas darbs. LU: 2002.
311. **Kaudzīte, R.** *Domu izteikumi. Cēsis : I/u apg. Sarma, 2003. 130 lpp. Kā mācāmi rakstīt domraksti*. J. Brokas, P. Mežuļa, E. Anševica un J. A. Jansona referāti. Praktiskās pedagoģijas institūta izdevums. R.: 1933., 57 lpp.
312. **Ķestere, I.** *Ievads*. No: *Laikmets un personība*, 5. rakstu krāj. RaKa 2004., 6.-31.lpp.
313. **Kruks, S.** *Par mūziku skaistu un melodisku*. Padomju kultūras politika, 1932-1964. R.: Neputns 2008., 224 lpp.
314. *Kronvalda rakstu izlase*. Alfrēda Gobas sakārtojumā. Militārās literatūras apgādes fonda izdevums, 1937.-121.lpp.
315. *Kronvalda rakstu izlase. Kāds vārds par mūsu tautas skolām*. Alfrēda Gobas sakārtojumā. Militārās literatūras apgādes fonda izdevums, 1937.-286., 287.lpp.
316. **Kronvalds, A.** *Tagadnei*. Izlase. R.: Liesma, 1987.- 169.-176.lpp.
317. **Kronvalda, Atis.** *Tautiskie centieni*. Tulk. Āronu Matīss. Valtera un Rapas akc.sab.izdevums. R.: 1935.-27.lpp.
318. **Kursīte, J.** *Dzejas vārdnīca*. R.: Zinātne, 2002.- 486 lpp.
319. **Kursīte, J.** *Latviešu folklorā mītu spogulī*. R.: Zinātne, 1996.
320. **Kursīte, J.** *Mītiskais folklorā, literatūrā un mākslā*. R.: Zinātne, 1999.- 524 lpp.
321. **Kūle, M.** *Eirodzīve: formas, principi, izjūtas*. LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2006.-435 lpp.
322. **Kūle, M., Kūlis, R.** *Filosofija*. R.: Zvaigzne ABC, 1998.- 579.lpp.
323. **Ķestere, I.** *Pedagoģijas vēsture. Skola, skolotājs, skolēns*. R.: Zvaigzne ABC, 2003. 181 lpp.

324. **Kopeloviča, A, Žukovs, L.** *Skolotāju izglītība Latvijā 1940-2000.* R.: RaKa: 2004, 193-197.lpp.
325. **Laiveniece, D.** *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi.* R.: RaKa, 2000. 122 lpp.
326. **Laiveniece, D.** *Valodas mācības pusaudzīm.* R.: RaKa, 2003. 391 lpp.
327. **Laiveniece, D.** *Latviešu metodikas vēsture (aizsākums un attīstība) no 19.gs. 70.gadiem līdz 20.gs. 40.gadiem.* Liepāja, 1999.78 lpp.
328. *Latviešu literatūras vēsture.* 1.sējums.No rakstītā vārda sākumiem līdz 1918.gadam. LZA Literatūras, folkloras un mākslas institūts. R.: Zvaigzne ABC 1998., 117., 118., 124., 133., 135.lpp.
329. *Latvija, kur tavi dēli...* latviešu strēlnieku apvienības izd., 2007. 536 lpp.
330. **Lazda, P.** *Vēsture, atmiņa, tauta un demokrātiska sabiedrība.* No: Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. Sak. M. Zirnīte. Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūts. R.: 2001. 125.-131.lpp.
331. *Literatūra un skola: problēmas, izpratne, popularizēšana.* R.: Garā pupa, 2003.
332. **Lūse, D.** *Ieskats literatūras mācīšanas metodikas attīstībā.* No: Literatūras mācīšanas metodika. R.: Zvaigzne, 1991., 11., 12.lpp.
333. **Mahmutovs, M.** *Mācību stunda mūsdienās.* R.: Zvaigzne, 1987. 157 lpp.
334. **Melnis, V.** *Par meistarību un meistarību.* Meistarības problēmas latviešu literatūrā. LVI, R.: 1957., 177.-178.lpp.
335. *No atziņu apcirkņiem.* R.: Zvaigzne, 1981., 71.lpp.
336. **Nesterovs, O.** *Latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas attīstība.* 2. pārstr. un papild. izd. R.: Zvaigzne 1983.-190 lpp.
337. *Okupācijas varu nodarītie zaudējumi Latvijā.* Rakstu krājums. Daugavas Vanagu Centrālās Valdes izdevums, 2000. 290.-317., 390.-417.lpp.
338. *Padomju Savienības Komunistiskās partijas Programmas projekta komunisma celtniecības posmā izvirzītie audzināšanas uzdevumi.* Cīņa, 1961.g.1.VIII, 180.nr.
339. **Paula, I.** *Brāļi Kaudzītes-pedagoģijas druvas kopēji.* Rakstu krājums Laikmets un personība. 1.sējums. RaKa, 2000.-106.-109., 110.lpp.
340. *Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890.gadam.* Antoloģija. R.: Zvaigzne, 1991.-157.lpp.
341. *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.gada līdz mūsu dienām.* R.: Apgāds Puse, 1998.-324 lpp.
342. **Pētersons, E.** *Vispārīgā didaktika.* R.: A. Gulbja grāmatu spiestuve, 1931.g. 130 lpp.
343. **Purs, L.** *Centīsimies saprast.* Karogs, 1965., Nr.12, 120.-122.lpp.
344. **Rozītis, P.** *Valmieras puikas.* R.: Zinātne, 1988. – 395 lpp.
345. **Rubana, I. M.** *Mācīties darot. Interaktīvas mācības.* R.: RaKa, 2004.
346. **Rubene, Z.** *Kritiskā domāšana studiju procesā.* LU Akadēmiskais apgāds, 2004. 246 lpp.
347. *Prozas izlase.* Sast. Ē. Zimule. R.: 1978.199 lpp.
348. **Rudzītis, J.** *Pedagoģiskā ieviesējdarbība skolā.* R.: Zvaigzne, 1988. 96 lpp.103 lpp.
349. **Rudzītis, J.** *Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā.* R.: Zvaigzne, 1986. 178 lpp.
350. **Rudzītis, J.** *Latviešu tautas pedagoģija.* R.: RaKa, 2006. 157 lpp.

351. **Rudzītis, J.** *Humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas atziņas literatūras mācību kontekstā.* Rakstu krājums Laikmets un personība. 9.rakstu krājums. R.: RaKa, 2008., 333.-355.lpp.
352. **Rudzītis, J.** *Literatūras mācības skolā.* R.: RaKa, 2000.-329 lpp.
353. **Rudzītis, J.** *Par sistēmstrukturisko pieeju skolas mācību procesa būtības atklāšanā.* No: Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā. R., 1986.-36.-39.lpp.
354. **Rune, M.** *Stratēģijas literatūras apguvei pamatskolā.* R.: RaKa, 2003. 230 lpp.
355. **Rūja, S.** *Rakstnieks un pedagogs Vilis Plūdons.* No: Rakstu krājums Laikmets un personība. 1.sējums. R.: RaKa, 2000.-129.-138.lpp.
356. **Skatkins, M.** *Vidusskolas didaktika.* R.: Zvaigzne, 1984., 23
357. **Skatkins, M.** *Skola un bērnu vispusīga attīstība.* R.: Zvaigzne, 1985. 26.-46.lpp.
358. **Skatkins, M.** *Mūsdienu didaktikas problēmas.* R.: Zvaigzne, 1983. 18.-72.lpp.
359. *Skolu jaunatnes kultūrintegrācija.* Rakstu krājums. R.: RaKa, 1999.-76 lpp.
360. *Skola padomju Latvijā.* Pedagoģijas zinātņu kandidāta A. Buiļa redakcijā. R.: Zvaigzne, 1977., 214 lpp.
361. *Skolēnu zināšanu kvalitāte un tās pilnveide.* M. Skatkina un V. Krajevskā red. R.: Zvaigzne, 1984. 32.-62.lpp.
362. **Sorokins, N.** *Didaktika.* R.: Zvaigzne, 1977. 222 lpp.
363. *Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture.* Sak. M. Zirņīte. Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūts. R.: 2001. 33.-38., 71.-75., 125.-131., 150.-160., 163.-223.lpp.
364. **Stankevičs, A.** *No Braku kalna.* Stāsts par Rūdolfu Blaumaņa dzīvi. R.: Liesma, 1973., 93.lpp.
365. **Staris, A.** *Skolas un izglītība Rīgā no sendienām līdz 1944.gadam.* R.: Lielvārds, 2000. – 205 lpp.
366. **Staris, A., Ūsiņš, V.** *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā.* R.: Zinātne, 2000.- 306 lpp.
367. **Students, J. A.** *Vispārīgā paidagoģija. I daļa.* RaKa, 1998.
368. **Stikute, E.** *Kritiskās domāšanas attīstīšana latviešu literatūras stundās.* Maģistra darbs. R.: LU 2002.-78 lpp.
369. **Tabūns, B.** *Literatūra Latvijā 40.gadi un 50.gadu sākums. Literatūra pastiprinātas mākslas un ideoloģijas apstākļos.* No: *Latviešu literatūras vēsture.* 3.sējums. 1940-1941; 1945-1999. LZA Literatūras, folkloras un mākslas institūts. R.: Zvaigzne ABC, 1998.-117., 118., 124., 133., 135.lpp.
370. **Trumpe, I.** *Pelēkās teorijas krāsas.* Karogs, 1991.g.3.-4.nr., 285.-287.lpp.
371. **Trumpe, I.** *Pelēkās teorijas krāsas.* Karogs, 1991.g. 7.-8.nr., 283.-286.lpp.
372. **Trumpe, I.** *Pelēkās teorijas krāsas.* Karogs, 1991.g.9.-10.nr., 285.-287.lpp.
373. **Trumpe, I.** *Pelēkās teorijas krāsas.* Karogs, 1991.g.11.-12.nr., 275.-277.lpp.
374. **Upīts, A.** *Zaļā zeme.* R.: Liesma, 1987., 333.-340.lpp.
375. **Ūsiņš, V. K.** *Dēķena pedagoģiskie uzskati.* R.: Zvaigzne, 1975.-5.-132.lpp.

376. *Vērtībizglītības jautājumi* (latviešu valodas un literatūras aspekts). Pedagogu izglītības atbalsta centrs. Domas, 1996.-3.nr.
377. *Vidusskolas didaktika*. M. Skatkina red. R.: Zvaigzne, 1984. -289 lpp.
378. **Valeinis, V.** *Ievads literatūrzinātnē*. Apgāds Zvaigzne ABSC, 2007.-222 lpp.
379. **Veidmane, R.** *Izteikt neizsakāmo*. R.: Liesma, 1977. -261 lpp.
380. **Vilsons, A.** *Daiļdarba analīze*. Meistarības problēmas latviešu literatūrā. LVI, R.: 1957., 428.-429.lpp.
381. **Zālite, M.** *Vārdi... Darbi?* (Latvijas PSR Rakstnieku savienības kongress 1986.gada 3.-4.aprīlī). R.: 1987.-125.lpp.
382. **Zelmenis, V.** *Atziņas*. R.: RaKa, 2005.-63.lpp.
383. **Zeltiņš, T.** *Balādes lielmeistars skolas katedrā*. Lejeniekos kūst sniegs, zeļ Lejeniekos zāle. Reiņa Ādmīdiņa esejas par Plūdoni. Didam, 2007., 89.-94.lpp.
384. **Zimule, Ē.** Dažas folkloras un literatūras problēmas mācību satura nacionālā komponenta sakarā. No: Latviskās izglītības saturu veidojot. – R.: 1992. -32.-45.lpp.
385. **Zimule, E.** *Literatūras mācībspriekšmeta satura galvenās attīstības tendences*. Mācību un audzināšanas satura attīstības galvenās tendences Latvijas PSR vispārīzglītojošā skolā. Zinātniskie raksti (atbildīgais A. Staris). Latvijas PSR Izglītības ministrijas Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūts. R.: 1987., 41.-53.lpp.
386. **Zimule, E.** *Mūsdienu skolēns un latviskā kultūra*. No: Skolu jaunatnes kultūrintegrācija. Pedagogu izglītības atbalsta centrs. R.: RaKa, 1999. - 6.-26.lpp.
387. **Zimule, Ē., Freidenfelds, I.** *Nacionālā komponenta būtība, tā izpausme izglītības saturā*. No: Latviskās izglītības saturu veidojot. R.: 1992.-5.-31.lpp.
388. **Žogla, I.** *Didaktikas teorētiskie pamati*. R.: RaKa, 2001. 275 lpp.
389. **Žukovs, L.** *Pedagoģijas vēsture*. RaKa, 1999. 303 lpp.
390. **Žukovs, L., Kopeloviča, A.** *Pedagoģiskā doma Latvijā. I daļa*. R.: RaKa, 1997. 222 lpp.
391. **Žukovs, L., Kopeloviča, A.** *Skolotāju izglītība un pedagoģiskā doma Latvijā. 1.daļa*. R.: RaKa, 1997.- 82.lpp.
392. **Žukovs, L.** *Pedagoģijas vēsture*. RaKa, 1999. -303 lpp.
393. [http://isec.gov.lv/pedagogiem/program/pamskol/prog.shtml?lit4\\_91](http://isec.gov.lv/pedagogiem/program/pamskol/prog.shtml?lit4_91). Mācību priekšmetu programmas paraugs literatūrā 4.-9.klasei. 1.variants. Atbildīgā par izdevumu A. Skalberga. Programmas autori J. Rudzītis, E. Stikute, A. Sprinģe.
394. **Maslow, A.H.** *The Farther Reaches of Huma Nature*. Harmondsworth: Penguin, 1971, 440 p.
395. **Showalter, E.** *Teaching literature*. Blackwell Publisging, 2007, 166 p.
396. **Арнхейм, Р.** Новые очерки по психологии искусства. М.Прометей. 1994.-352 с.
397. **Асмусс, В.** Чтение как труд и творчество. В кн.: Вопросы теории и истории эстетики. М., 1969.
398. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация учебно- воспитательного процесса. М., 1982. 198 с.
399. **Брунер, Дж.** Процесс обучения. Москва: АПН РСФСР, 1962, с.13-29
400. **Выготский, Л.С.** *Искусство как катарсис*. Из: Психология искусства. Москва, Лабиринт, 2001. 345-412 с.

401. **Гербарт, И.** *Психология*. Москва: Территория будущего, 2007. 282 с.
402. **Голубов, В.В.** *Методика преподавания литературы*, УЧПЕДГИЗ, Москва, 1955. 198-199 с.
403. **Дильтей, В.** Том 1: *Введение в науки о духе*. Пер. с нем. под ред. В.С.Малахова. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В.Михайлова и Н.С. Плотникова. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000.-762 с.
404. **Дильтей, В.** Том 3: *Построение исторического мира в науках о духе* Пер. с нем. под ред. В.А.Куренного. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В.Михайлова и Н.С. Плотникова. М.:Три квадрата, 2004.-418 с.
405. **Дьюи, Дж.** *Психология и педагогика мышления*. Перевод с английского Н.М.Никольской, под редакцией Н.Д.Виноградова. Издание Т-ва "Мир", Москва, 1919, 202 с.
406. *Единый школьный режим грамотного письма и культуры речи*. Министерство просвещения Латвийской ССР. Латвийское государственное издательство. Рига, 1962
407. **Каган, М.С.** *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996, с.62, 289-299
408. **Леонтьев, А.Н.** *Психология искусства и художественная литература*. Литературная учёба, 1981, № 2, с. 177-185
409. **Лернер, И. Я.** *Дидактическая система методов обучения*. Москва, Знание, 1976. 63 с.
410. **Лернер, И. Я.** *Дидактические основы методов обучения*. Москва, Педагогика, 1981. 182 с.
411. **Лернер, И. Я.** *Качества знаний учащихся. Какими они должны быть?* Москва, Знание, 1978. 45 с.
412. **Лернер, И. Я.** *Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории*. Москва, Просвещение, 1982. 189 с.
413. **Махмутов, М. И.** *Проблемное обучение*. Москва, Педагогика, 1975.211 с.
414. **Махмутов, М. И.** *Теория и практика проблемного обучения*. Татарское книжное издательство, Казань 1972. 550 с.
415. *Методика преподавания литературы*. Под редакцией З.Я.Рез. Москва, Просвещение, 1985. 367с.
416. *Методика преподавания литературы в советской школе*. Сост. Я.А. Роткович. М., 1969. с.133.
417. *Новейший философский словарь*. Сост. А.А.Грицанов. Минск:-Изд. В.М.Скачун, 1998.-896 с.
418. **Оконь, В.** *Основы проблемного обучения*. Москва, Просвещение, 1968. 207с.
419. *Хрестоматия по истории методике преподавания литературы*. Сост. Я.А. Роткович. М., 1956. с.201.
420. **Подласый, И.П.** *Педагогика*. Москва, Просвещение, 1996. 199-398 с.
421. **Подласый, И.П.** *Педагогика*. Гуманит.изд.центр ВЛАДОС. 1999. 292-570 с.
422. *Проблемы методов обучения в современной образовательной школе*. Под редакцией Ю.К.Бабанского, И.Д.ЗвереваЮ, Э.И.Моносзона. Москва, Педагогика, 1980. 223 с.
423. **Роджерс, К.** *Становление человека*. Москва, Прогресс, 1996. 199-398 с.

424. **Рубинштейн, С. Л.** *Проблемы общей психологии.* М., 1973.
425. **Рыбникова М.А.** *Избранные труды.* М. Педагогика, 1985.-248с.
426. **Рыбникова, М.А.** *Очерки по методике литературного чтения.* М., 1945.
427. **Рыльский, М.** *Серьёзное дело-искусство.* Литературная газета,1963, N 15
428. **Твардовский, А.Г.** *Предмет, формирующий сознание.* Учительская газета, 1960.g. N.82.



## Anotācija

Promocijas darbā „Latviešu literatūras didaktika: vēsturiskā pieredze” pētīta latviešu literatūras didaktikas attīstības vēsture un atklātas literatūras didaktikas attīstības likumības, kuras integrētas literatūras didaktikas procesā mūsdienās. Analizējot publikācijās un Latvijas Valsts vēstures arhīva, Latvijas Valsts arhīva dokumentos pieejamās latviešu literatūras didaktiķu atziņas, apzināta un pirmo reizi vienotā sistēmā izpētīta latviešu literatūras vēsturiskā didaktikas pieredze, izvērtētas latviešu literatūras didaktikas būtiskās atziņas gan konkrēta laikmeta, gan mūsdienu literatūras mācību procesa nodrošinājuma kontekstā. Vēsturiskās pieredzes un didaktikas teoriju analīzē pamatoti ieteikumi mūsdienu literatūras didaktikas attīstībai.

**Atslēgas vārdi:** pedagoģijas vēsture, vēsturiskā attīstība, latviešu literatūras didaktika

## **Annotation**

The Thesis “Didactics of Latvian Literature: Historical Experience” presents a study of the historical development of the didactics of Latvian literature and reveals the development regularities of literature didactics which have been integrated into the process of literature didactics today. By analyzing the conceptions of the experts of Latvian literature didactics available in publications, the documents of the Latvian State Historical Archives and the State Archives of Latvia, the historical experience of the didactics of Latvian literature has been researched for the first time in a united system; the relevant conceptions of the didactics of Latvian literature have been evaluated in the context of both the specific period and the provision of the study process of modern literature. In the analysis of historical experience and didactic theories recommendations for the development of contemporary literature didactics have been substantiated.

**Key words:** history of pedagogy, historical development, didactics of Latvian literature.