

PĒTERA STUČKAS LATVIJAS VALSTS
UNIVERSITĀTE

AUDZINĀŠANAS JAUTĀJUMI
PADOMJU SKOLĀ

III

IZDEVNIECĪBA «ZVAIGZNE»
RĪGĀ 1967

PĒTERA STUČKAS LATVIJAS VALSTS UNIVERSITĀTE

ZINĀTNISKIE RAKSTI
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Sējums 84 том

PEDAGOĢIJAS UN PSIHOĢIJAS
ZINĀTNES

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

3. LAIDIENS — ВЫПУСК 3

AUDZINĀŠANAS UN PERSONĪBAS ATTĪSTĪBAS
JAUTĀJUMI PADOMJU SKOLĀ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

IZDEVNIECĪBA «ZVAIGZNE»
RĪGĀ 1967

~~B-67~~
~~1238~~

~~P7-75~~
~~84~~

1

Латвийский Государственный университет им. Петра Стучки.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Издательство «Звайгзне»

На латышском языке.

REDAKCIJAS KOLEĢIJA

Doc., ped. zin. kand. J. Anspaks
Doc., ped. zin. kand. O. Ivaščenko
Doc. v. i. N. Klēģeris
Vec. pasn. V. Zelmenis (atbildīgais redaktors)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Доц., канд. пед. наук Я. И. Анспак
Доц., канд. пед. наук О. А. Иващенко
И. о. доц. Н. П. Клегерис
Ст. преп. В. Ф. Зелменис (ответственный редактор)



554.2-67

PRIEKŠVārDS

P. Stučkas Latvijas Valsts universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas katedras trešais rakstu krājums sagatavots izdošanai laikā, kad mūsu republikas darbaļaudis vienotā brāļu tautu saimē rozumē pusgadsimtā notikušās dziļās sociālās un ekonomiskās pārmaiņas un kad gūti lieli sasniegumi zinātnē, kultūrā un tautas izglītības attīstībā.

Par nepieredzēti plašajām iespējām, ko padomju valsts devusi mūsu jaunatnei izglītības jomā, plaši un vispusīgi stāstīts A. Buiļa rakstā. Statistiskie dati par tautas izglītības līmeņa celšanos, skolu materiālās bāzes nostiprināšanu, skolotāju kadru sagatavošanu liecina par ļeņinskās kultūras revolūcijas norises nozīmīgu posmu Padomju Latvijā, kas ir Lielās Oktobra sociālistiskās revolūcijas tiešs rezultāts.

Skolas vēsture Latvijā nesaraujami saistīta ar visu revolucionāro un progresa spēku cīņu par skolas demokratizēšanu, par ļeņinisko ideju ietekmes nostiprināšanos jaunatnē. Šai sakarā ievēribu pelna A. Karules raksts par revolucionārā Tautas dzejnieka Jāņa Raiņa centieniem tautas izglītības laukā.

Mūsu pedagoģiskajā literatūrā līdz šim tikpat kā nav plašāku publicējumu par bērnu komunistiskās kustības rašanos un attīstību Latvijā. Plašajā A. Šponas apcerējumā lasītājs atradīs līdz šim vēl nezināmus faktus par Latvijas skolu jaunatnes revolucionārajām tradīcijām, par pirmo pionieru grupu rašanos, to daudzveidīgo un saturā bagāto darbību, kas tika izvērstā LKP un komjaunatnes vadībā.

Rakstu krājuma otrā daļa veltīta aktuāliem jaunā cilvēka personības attīstības un veidošanas jautājumiem.

J. Anspaka rakstā skolēnu profesionālā orientācija aplūkota

A. Builis

TAUTAS IZGLĪTĪBAS IZAUGSME UN SASNIEGUMI PADOMJU LATVIJAS 25 GADOS

Divdesmit piecos gados, kopš Latvijā atjaunota padomju vara, Komunistiskās partijas un Padomju valdības vadībā paveikts liels, radošs darbs tautas izglītības pārkārtošanā. Izmantojot Krievijas Federācijā un citās brālīgajās republikās uzkrāto pieredzi, pašos pamatos izmainīts jaunās paaudzes mācīšanas un audzināšanas saturs un metodes. No buržuāzijas šķiras kundzības ieroča skola ir pārvērsta par sabiedrības komunistiskās pārveidošanas ieroci.

1. Tautas izglītības sistēmas un mācību satura pārkārtošana

Padomju skolas veidotājiem Latvijā 1940. gadā bija jāsalauž vecā buržuāziskā skolu sistēma.

Kā viens no galvenajiem izvirzījās uzdevums dot jaunu saturu mācības iestāžu dzīvei, mācību programmām, grāmatām un audzināšanas darbam. Skola bija jāiztīra no tām melu mācībām, vēstures un dabas parādību viltojumiem, antizinātniskām «teorijām», kas mudžēt mudžēja vecajā skolā.

Jau pirmajos padomju varas mēnešos visas mācību iestādes savā pārziņā pārņēma valsts. Skolu atdalīja no baznīcas. Ceļu uz izglītību pavēra visiem darbaļaužu bērniem. Ar Izglītības ministrijas rīkojumiem 1940. gada jūlijā un augustā tika izveidota visiem pieejama vienotas skolas sistēma. Sešgadīgās pamatskolas iesāka pārveidot par septiņgadīgām nepilnām vidusskolām, visu tipu ģimnāzijas pārveidoja par vidusskolām. Pārtrauca reliģijas mācīšanu, pastiprināti sāka mācīt matemātiku, fiziku, ķīmiju, bioloģiju.

Lai pārkārtotu mācību un audzināšanas darba saturu uz zinātniskiem pamatiem, izdeva jaunas programmas un mācību grāmatas, kurās dabas un sabiedriskās parādības tika apgaismotas un izskaidrotas zinātniski, atbilstoši objektīvai īstenībai. Tomēr padomju varas laiks 1940. un 1941. gadā bija pārāk īss, lai visu izglītības sistēmu pārkārtotu uz jauniem pamatiem. Tās istā izugsme sākās pēc Lielā Tēvijas kara. Pirmā pēckara piegade radīja apstākļus, lai varētu realizēt likumu par obligāto septiņgadīgo izglītību un dot izglītību ne vien skolas vecuma bērniem, bet arī tiem jauniešiem, kas kara gados pārtrauca mācības. Šo uzdevumu skolas veica.

1959./60. mācību gadā sākās pāreja uz vispārējo obligāto astoņgadīgo izglītību, ko pabeidza valdības noteiktajā laikā — līdz 1962./63. mācību gadam.

PSKP ārkārtējais XXI kongress 1958. gadā apstiprināja PSKP CK un PSRS Ministru Padomes izstrādātās tēzes «Par skolas sakaru nostiprināšanu ar dzīvi un par tautas izglītības sistēmas tālāku attīstību mūsu zemē». Uz šo tēžu pamata Latvijas PSR Augstākā Padome pieņēma likumu, kas radikāli izmainīja līdzšinējo skolas mācību un audzināšanas darba saturu. Astoņgadīgajā skolā ieviesa rokdarbus, darbmācību un sabiedriski derīgo darbu, bet vidusskolu izveidoja par vispārīzglītojošu politehnisko darba vidusskolu ar ražošanas apmācību.

Mācību plānos mērķtiecīgi paredzēja stundas kā humanitārajos, tā arī politehniskajos mācību priekšmetos, praktiskās ražošanas apmācības darbam, estētiskajai un fiziskajai audzināšanai. Bez tam zināmu stundu skaitu paredzēja fakultatīvajām nodarbībām.

Nozīmīgu vietu skolu dzīvē ieguvusi audzināšana darbā un darbam. Jau 1.—4. klašu skolēni apgūst pirmās vienkāršās pašapkalpošanās un sabiedriski derīgā darba prasmes un iemaņas, mācās cienīt darbu sabiedrības labā. No piektās līdz astotai klasei tiek veikta skolēnu profesionālā orientācija. Vairākas skolās, kā, piemēram, Daugavpils internātskolā, Dundagas, Valmieras 11 varoņu komjauniešu vidusskolā un citu skolu mācību darbnīcās skolēni gatavo bērnudārziem mēbeles un apģērbu.

Laukos plašu popularitāti ieguvušas skolēnu ražošanas brigādes, kurās cieši saliedējas teorētiskā un praktiskā apmācība. Šādas mācību un ražošanas brigādes organizējas arī rūpniecības uzņēmumos un celtniecībā. Skolā iegūtās praktiskās iemaņas un darba rādījums ievērojami paplašinājis skolu audzēkņu vispārējo redzes loku un palīdzējis labāk izvēlēties īsto ceļu dzīvē.

Pēdējos gados Padomju Latvijā izveidotas arī vairākas skolas, kurās pastiprināti māca matemātiku, fiziku, ķīmiju un svešvalodu.

Lai īstenotu uzdevumus, ko tautas izglītībā izvirza partijas programma, daudz darīts ne vien mācīšanas un audzināšanas saturs, bet arī pedagogu darba metožu pilnveidošanā.

Runā Komunistiskās Jaunatnes Savienības Viskrievijas III kongresā V. I. Leņins norādīja: «... mūsu skolai jānodrošina jaunatnei zinātnes pamati, prasme pašiem izstrādāt komunistiskus uzskatus, jāizaudzina no viņiem izglītoti cilvēki» (1; 255).

Zināšanu iekalšanas vietā galveno uzmanību padomju skolotāji pievērš skolēnu radošas aktivitātes izraisīšanai, uzskates pastiprināšanai, patstāvīgajam darbam. Sākumā mācību un audzināšanas procesa aktivizēšana noritēja gausi, jo skolās trūka nepieciešamās materiālās bāzes un vairums skolotāju nezināja, kā strādāt jaunam. Buržuāziskajā izglītības sistēmā sagatavotajiem pedagogiskajiem kadriem bija grūti pārslēgties no ierastajiem verbālajiem mācīšanas paņēmieniem uz radoša darba organizēšanu mācību stundās. Tas prasīja, lai skolotāji labi pārzinātu un dziļi izprastu marksisma-leņinisma pamatjautājumus. Daudz šajā ziņā palīdzēja PSKP CK lēmumi par ideoloģiskajiem jautājumiem, kā arī Latvijas KP CK nemitīgās rūpes un gādība par ideoloģiskā darba uzlabošanu republikas skolās, sistemātiskais propagandas darbs.

Laikā līdz PSKP XX kongresam tika veikta zināšanu pamatu apguves metožu pilnveidošana un pārkārtošana atbilstoši marksisma-leņinisma metodoloģijas pamatprincipiem. Galvenā vērība tika pievērsta tādu metožu tālākai izstrādāšanai un ieviešanai skolu praksē, kas maksimāli sekmētu skolēnu sagatavošanu praktiskajai dzīvei, līdzdalībai komunisma celtniecībā. Krasi tika palielināts skolēnu patstāvīgā darba īpatsvars mācību procesā, plašāk, daudzveidīgāk un mērķtiecīgāk sāka izmantot tādas darba formas kā mācību ekskursijas, nodarbības skolu darbnīcās, mācību un izmēģinājumu laucīņos un ražošanas objektos. Mācību stundās svarīga vieta tika ierādīta darbam ar mācību grāmatu, dažādiem avotiem, izdales materiālu.

Lai stimulētu skolēnu radošo aktivitāti un labāk sagatavotu audzēkņus pēc skolas beigšanas patstāvīgai zināšanu apguvei, vecāko klašu skolotāji izmanto seminārus, plašāka apjoma patstāvīgā darba uzdevumus, skolēnu referātus, kas prasa saistīt teorētiskās zināšanas ar praksi, pētnieciska rakstura uzdevumus pēc zinātniskās pētniecības iestāžu norādījumiem u. c. Daudz vērtīgu ierosmju republikas skolotāji guvuši no brālīgo republiku piere-

dzēs, ar to iepazīstoties gan mācību ekskursijās, gan arī pēc presē publicētajiem materiāliem. Daudzi no viņiem ar labiem panākumiem radoši izmanto Maskavas un Ļeņingradas, Ļipeckas, Rostovas, Uljanovskas, Tjumeņas, Novosibirskas apgabala un citu skolu pieredzi.

Positīvi vērtējama arī mūsu republikas labāko skolu pieredze, kurās atzīmējams saturīgs un idejiski mērķtiecīgs mācību darbs.

Sistemātiskas pedagoģiskās literatūras studijas ļāvušas arī daudziem mūsu republikas skolotājiem gūt ievērojamus panākumus gan atsevišķās audzināšanas jomās, gan izveidot mērķtiecīgu audzināšanas sistēmu skolā. Plaši pazīstama republikā un arī aiz tās robežām ir Rīgas 6. vidusskolas un Jelgavas internātskolas pieredze skolēnu estētiskajā audzināšanā, Kandavas internātskolas panākumi skolēnu spēju vispusīgā attīstīšanā, daudzpusīgais un saturīgais ārpusklases darbs. P. Stučkas LVU pedagoģijas un psiholoģijas katedras vadītāja J. Anspaka un Kandavas skolas direktora K. Ēdelnieka sadarbības rezultātā radusies grāmata par šīs skolas audzināšanas darba sistēmu. Rīgas 9. un 45. vidusskolas, Bauskas 1. vidusskolas, Valmieras rajona Kocēnu astoņgadīgās skolas pieredze pionieru un komjaunatnes darbā un skolēnu internacionālajā audzināšanā atklāj lielās iespējas, kas pieejamas katram radoši strādājošam pedagogu kolektīvam.

PSKP CK 1963. gada jūnija Plēnuma lēmumā izvirzītā prasība par mācību un audzināšanas darba saliedēšanu radīja jaunu radoša darba rosmi mācību un audzināšanas padziļināšanā un pilnveidošanā. Svarīga vieta tika ierādīta dažādām kolektīvā darba metodēm, skolēnu un vecāku darba vietu kolektīvu savstarpējai tuvināšanai, tādējādi realizējot padomju pedagoga A. Makarenko izvirzīto principu — audzināt kolektīvā, kolektīvam un ar kolektīva palīdzību.

Mācību un audzināšanas darbs skolās liecina, ka dziļākas un noturīgākas kļuvušas skolēnu zināšanas, tās vairāk saistītas ar dzīvi, ar komunisma celtniecības praksi, augusi vispārējā sekmība. Labākajās republikas skolās likvidēta otrgadība. 1945./46. mācību gadu republikas skolas nobeidza ar 78,1% sekmību, bet 1964./65. m. g. pavasara un rudens pārbaudījumu rezultātā sekmība jau bija 96,6%. Katra trešā klase republikas skolās kā vienots kolektīvs pārceļta nākamajā klasē, un 9 astoņgadīgās skolās un 128 pamatskolās mācību gadu sekmīgi nobeiguši visi skolēni. Palielinājies arī to audzēkņu skaits, kas mācās labi un teicami. Zelta medaļas 1963./64. mācību gadā saņēmuši 52, bet sudraba — 131 dienas un vakara skolu audzēknis.

Sistemātisks darbs skolēnu komunistiskā pasaules uzskata veidošanā tiek veikts arī ārpusskolas darbā. Aizvadītajos gados jaunas formas ieviesušās pionieru un komjaunatnes organizāciju darba pedagoģiskajā vadībā, cēlies pionieru un komjauniešu apzinīguma līmenis, aktivitāte un patstāvība. Pašlaik pionieru organizācijā darbojas 97% no attiecīgā vecuma skolēniem, bet komjaunatnes organizācijā — 71% skolēnu. Labus panākumus skolēnu komunistiskajā audzināšanā guvušas Naukšēnu, Ērgļu, Baldones, Rīgas 9., Daugavpils 1. vidusskolas komjaunatnes organizācijas.

Padomju Latvijas skolu vēsture ir brālīgo padomju republiku nesavtīgas palīdzības un uzkrātās pieredzes apgūšanas vēsture. Bez šīs palīdzības un neizsīkstošā radošās pieredzes avota nav domājami Padomju Latvijas skolu sasniegumi. 1960. gadā notikušie skolotāju kongresi savienotajās republikās vēlreiz demonstrēja mūsu skolu un pedagoģiskās domas savstarpējos ciešos sakarus un nesaraujamo draudzību.

Republikas skolās plaši izvērsta internacionālā audzināšana. Apvienotajās skolās ar latviešu un krievu mācību valodas plūsmām mācās katrs trešais republikas skolēns. Arvien vairāk nostiprinās sadarbība starp skolām ar latviešu un krievu mācību valodu. Veidojas arī cieša skolu draudzība ar pārējām brālīgajām padomju republikām un tautas demokrātijas valstīm, un mūsu skolu jaunatne aug par pārliecinātiem internacionālistiem. 1953. gadā Latvijas PSR skolas pirmo reizi piedalījās Vissavienības lauksaimniecības izstādē. No 1953. līdz 1958. gadam izstādē ņēmuši dalību 149 jauno naturālistu pulciņi, 262 jaunie naturālisti, 21 jauno tehniķu pulciņš, 48 jaunie tehniķi, 56 skolotāji. Daudzi no viņiem apbalvoti ar izstādes medaļām un goda rakstiem.

Kopš 1959. gada Vissavienības tautas saimniecības sasniegumu izstādē republikas skolas piedalās paviljonos «Izglītība PSRS» (Bauskas 1., Rīgas 6., Jaunpils vidusskolas, Kandavas internātskola, Rīgas 13. un 109. bērnudārzs) un «Jaunais naturālists un tehniķis» (Neretas, Jelgavas 2., Jaunpiebalgas, Auces, Madonas 1., Valmieras 11 varoņu komjauniešu vidusskola, Smiltenes, Mazsalacas, Gulbišu vidusskola, Skrundas astoņgadīgā skola).

Laikā no 1960. līdz 1964. gadam republikā apbalvoti ar mazo zelta medaļu Kandavas internātskolas direktors K. Edelnieks, ar lielajām sudraba medaļām Kandavas internātskolas skolotāji E. Lapiņš un A. Špillers, Mazsalacas vidusskolas direktors J. Osis, Madonas 1. vidusskolas skolotājs A. Trencis u. c. Skolotāji saņēmuši 8 mazās sudraba medaļas, 14 sudraba, 51 bronzas medaļu. 81 skolēns apbalvots ar medaļu «Юный участник ВДНХ».

Padomju Latvijas skolēnu darbi eksponēti ārzemēs rīkotajās PSRS bērnu darbu izstādēs. 1964. gadā vien ar tiem iepazīnušies Japānas, Itālijas, Čehoslovākijas, Vācijas Demokrātiskās Republikas izstāžu apmeklētāji. Daudz diplomu un atzinības rakstu par piedalīšanos ārzemju izstādēs glabā Rīgas pionieru pils, Gaujienas, Kandavas un Rīgas 3. internātskolas, Cēsu 1. un Rūjienas vidusskolas lietišķās un tēlotājas mākslas pulciņu dalībnieki.

Mācību un komunistiskās audzināšanas darba pilnveidē liela nozīme ir visas sabiedrības atbalstam un atbildībai, kas īpaši pastiprinājusies pēdējā laikā. Pēc likuma «Par skolas sakaru nostiprināšanu ar dzīvi un par tautas izglītības sistēmas tālāku attīstīšanu Latvijas PSR» pieņemšanas stipri pieaudzis to cilvēku skaits, kas nodarbojas ar jaunatnes audzināšanu. Par to liecina klausītāju skaits Tautas universitāšu pedagogijas fakultātēs, kur 1964./1965. mācību gadā papildina zināšanas audzināšanas jaunajumos ap 19 000 cilvēku.

2. Skolotāju kadri, kvalifikācijas celšana

Progresīvie Padomju Latvijas skolotāji 1940. gadā uzsāka plašu politiskās audzināšanas un kultūras darbu, lai iedzīvinātu ne vien skolu jaunatnē, bet arī tautas masās padomju valsts demokrātijas un patriotisma principus.

Ievērojams darbs tika veikts pedagoģisko kadru sagatavošanā un viņu kvalifikācijas celšanā. Jau 1940. gada vasarā tika organizētas skolotāju apspriedes, kursi un semināri, kuros skolotāji iepazinās ar padomju pedagoģijas un mācīšanas metodikas pamatiem.

No 1940. līdz 1941. gadam visos republikas apriņķos un republikāniskās pakļautības pilsētās nodibinājās pedagoģiskie kabineti, tika veikti nepieciešamie sagatavošanas darbi, lai izveidotu republikānisko skolotāju kvalifikācijas celšanas institūtu.

Sākoties Lielajam Tēvijas karam, daļa progresīvo skolotāju iestājās Padomju Armijas rindās, daļa cīnījās partizānu vienībās. Daudzi no viņiem izveidojās par lieliskiem komandieriem, kuru nopelnus Dzimtenes atbrīvošanās cīņās augstu novērtējusi Komunistiskā partija un Padomju valdība. Kurš gan mūsu republikā nezina drosmīgos Padomju Savienības Varoņus — latviešu partizānu kustības tēvu Otomāru Oškalnu, bijušo Balvu pagasta sešklasīgās pamatskolas skolotāju, un Vili Samsonu — vienu no ievērojamākajiem partizānu kustības vadītājiem Latvijā, kas līdz kara sākumam bija Ludzas apriņķa skolu inspektors.

Citādi veidojās fašistu okupētajā teritorijā palikušo skolotāju dzīve. Iebrucēji nežēlīgi izrēķinājās ar progresīvajiem skolotājiem. Viņus atlaida no darba, daudzus ieslodzīja cietumos un koncentrācijas nometnēs, nošāva vai aizdzina verdzībā uz Vāciju. 1941. gada 23. oktobrī Biķernieku mežā tika nogalināts pazīstamais izglītības darbinieks — skolotājs un vēsturnieks, Komunistiskās partijas biedrs kopš 1919. g. Jānis Lieknis. No 1927. gada līdz fašistiskajam apvērsumam viņš bija Raiņa vakara vidusskolas direktors. 1940. gadā J. Lieknis aktīvi darbojās kā Tautas saeimas deputāts un tautas izglītības jautājumu kārtotājs.

Par fašistiskā terora upuriem kļuva arī viņa dzīvesbiedre E. Vitenberga (Liekne), Rīgas 3. vidusskolas direktore, Liepnas skolas skolotājs V. Ropšs, Bejas skolas pārzinis Ozoliņš, Dūres skolas skolotājs Viksna un daudzi citi progresīvi izglītības darbinieki, kas ar lielu entuziasmu bija piedalījušies padomju skolas izveidošanā. Vācu okupācijas laikā Padomju Latvijas skola pazaudēja ap 3000 skolotāju (9; 153).

Tūlīņ pēc Padomju Latvijas atbrīvošanas no vācu fašistu jūga progresīvie skolotāji iekļāvās skolu atjaunošanas un jauncelsmes darbā. Viņu darbs palīdzēja ātri pārvarēt okupācijas gados tautas izglītībā cirstos robus.

Aizvadītajos 25 gados skolotāju saime izaugusi ne vien skaitliski, bet radikāli izmainījies arī tās kvalitatīvais sastāvs.

1945./46. mācību gadā tikai 9,9% skolotāju bija augstākā izglītība, 41,7% — nepabeigta augstākā, 37,5% — vidējā pedagoģiskā vai vispārējā vidējā izglītība, turpretī pašreiz no mūsu vispārīzglītojošo skolu 21 000 skolotājiem ar augstāko izglītību ir 41,1%, ar nepabeigtu augstāko 21,9%, bet ar vidējo pedagoģisko — 27% (2; 296.—297.).

Pedagoģisko kadru kvalifikācijas celšanā un metodiskā darba sistēmas pilnveidošanā ievērojama nozīme ir 1944. gadā noorganizētajam Izglītības ministrijas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūtam. Institūta kolektīvs sekmīgi veic savu galveno uzdevumu: iepazīstināt skolotājus ar marksisma-ļeņinisma pamatjautājumiem, ar padomju pedagoģijas un psiholoģijas pamatprincipiem, skolu programmām, kā arī skolēnu komunistiskās audzināšanas darba saturu un metodiku.

Kopš 1961. gada institūts katru gadu kursos apmāca ap 3000 skolotāju. Lekcijas lasa un vada praktiskās nodarbības gan zinātniskie darbinieki, gan pieredzes bagāti skolotāji un metodiķi.

Sākot ar 1961. gadu, Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts

uzsāka labākās pieredzes skolu organizēšanu izcilu pedagogu vadībā. 1961./62. mācību gadā darbojās tikai 12 šāda veida skolas, bet 1964./65. mācību gadā skolu skaits jau sasniedza 237. Šī kvalifikācijas celšanas forma ir ļoti iedarbīga, jo klausītājiem iespējams sīki iepazīt labāko skolotāju darba sistēmu, praktiski apgūt darba paņēmienus un metodes.

Pedagoģiskās domas radošu attīstību sekmējis 1952. g. izveidotais Izglītības ministrijas Skolu zinātniskās pētniecības institūts. Institūta darbinieki palīdzējuši risināt svarīgas mācību un audzināšanas darba problēmas, kā arī sastādīt mācību grāmatas.

Par nopelniem jaunās paaudzes mācīšanas un audzināšanas darbā vairāk nekā 200 skolotājiem piešķirts Latvijas PSR Nopelniem bagātā skolotāja nosaukums. Vairāk nekā 2400 skolotāju apbalvoti ar Izglītības ministrijas krūšu nozīmi «Teicamnieks tautas izglītības darbā».

Skolotāju un skolu vadītāju J. Oša, L. Zariņas, O. Zeltiņas, L. Ābeles, L. Žukova, D. Ustinova, H. Vasiļjevas, M. Ritmeistes un daudzu citu pedagoģiskā darba pieredze ir plaši pazīstama republikas skolotāju vidū.

No viņiem mācās ne vien pedagoģiskā darba iesācēji, bet arī jau pieredzējuši skolotāji. Savstarpējā pieredzes apmaiņa, jauno skolotāju iepazīstināšana ar viņu priekšteču bagāto darba un dzīves pieredzi ļauj saglabāt un veidot tālāk jaunatnes audzināšanas darba labākās tradīcijas.

3. Skolu tīkla attīstība un materiālās bāzes nostiprināšana

Buržuāziskās Latvijas varasvīru politika tautas izglītības jomā un skolu tīkls kalpoja mantīgo šķiru interesēs un nedeļa iespēju darbaļaužu bērniem gūt izglītību.

Lai gan no 1919. gada pastāvēja «vispārīgās izglītības» likums, kurā bija noteikts, ka katram Latvijas pilsonim obligāti jāmacās no pilna sestā līdz sešpadsmitajam mūža gadam, materiālo apstākļu dēļ skolu neapmeklēja vai pēc pāris mācību gadiem to pameta desmitiem tūkstošu bērnu. Šis neapskaužamais stāvoklis atspoguļots pat Izglītības ministrijas oficiālajā izdevumā:

«Pirmizglītību sešklasīgās pamatskolas kursa apjomā iegūst samērā vēl niecīga daļa mūsu dzimtenes iedzīvotāju... Mūsu zemē izglītoti cilvēki nevar atrast darbu, bet reizē ar to tepat 300 000 pilsoņu grimst galējā tumsībā.» («Izglītības ministrijas Mēnešraksts». 1933. g. 5./6. num., 380. lpp.)

Šo drūmo ainu apstiprināja daudzie darba meklētāju sludinājumi «Jaunākajās Ziņās», piemēram, «Kas varētu izgādāt darbu pret atlīdzību ģimnāzijas absolventei» («Jaunākās Ziņas», 1939. gada 5. I). — «Ar 300 latu lielu drošību meklē jauns cilvēks ar tehnisko izglītību kaut kādu piemērotu darbu» («Jaunākās Ziņas», 1939. gada 15. II).

Trūcīgo apstākļu dēļ pat pamatskola bija maz pieejama strādnieku un zemnieku bērniem.

«Vispārīgās izglītības» likums tā arī palika uz papīra visā buržuāziskās Latvijas pastāvēšanas laikā. 1931./32. m. g. 6. klasi beidza 8,2 tūkstoši skolēnu, t. i., 27% no tiem, kas savā laikā iestājās 1. klasē, bet tikai 6,9 tūkstoši ieguva apliecības ar tiesībām iestāties vidusskolā. Pat 1937./38. mācību gadā, ko pati buržuāzija uzskatīja par uzplaukuma gadu, 6. klasi absolvēja 32,9% no to skolēnu skaita, kas pirms sešiem gadiem uzsāka mācības. Tiesības mācīties vidusskolā ieguva tikai 23,3% pamatskolas beidzēju. Tātad pat ne katrs trešais beidza pamatskolu, un tikai katram ceturtajam — piektajam skolēnam izdevās iegūt tiesības iestāties vidusskolā (3; 12.). Tādēļ buržuāziskajā Latvijā vairāk nekā 11% pieaugušo iedzīvotāju neprata lasīt, bet Latgalē trešā daļa iedzīvotāju bija analfabēti (8; 35).

Jau ar Padomju Latvijas pirmajiem soļiem sākās grandiozs skolu pārkārtošanas darbs, ko pārtrauca nodevīgais fašistiskās Vācijas uzbrukums Padomju zemei.

Okupācijas laikā daudzas skolas tika sagrautas, vairākās ierīkotas kazarmas un lazaretēs. Okupantiem nerūpēja tautas izglītība, tādēļ mācību gadu stipri saīsināja, daudz bērnu palika ārpus skolas.

Fašistisko iebrucēju saimniekošanas rezultātā skolu skaits Latvijā samazinājās par 405, bet skolēnu skaits — par vienu trešdaļu. Bēgot no Latvijas, okupanti barbariski iznīcināja skolas.

Pēc Padomju Latvijas atbrīvošanas visas nesagrautās skolas tika nodotas izglītības iestāžu pārziņā. Daļēji bojātās ēkas ar skolēnu vecāku un sabiedrības palīdzību ātri atjaunoja. Republikas Izglītības ministrija ieplānoja atjaunot visas, kā arī atvērt lielu skaitu jaunu septiņgadīgo skolu, lai tās būtu pieejamas visiem bērniem. Šie pasākumi deva iespēju arī grūtajos pēckara gados pilnībā realizēt likumu par obligāto izglītību un sagatavot skolēnus mācību turpināšanai vispārīgizglītojošās vidusskolās un vidējās speciālās mācību iestādēs.

Sakarā ar lielo skolu jaunceltņu stāšanos ierindā kopējais skolu skaits 1964./65. mācību gadā salīdzinājumā ar 1940./41. mācību

gadu samazinājies, jo modernajās, labiekārtotajās skolās iespējams mācīt daudz vairāk audzēkņu.

1940./41. m. g. 1586 skolās mācījās 237,6 tūkstoši skolēnu, turpretim 1964./65. m. g. 1334 skolās mācās 294,1 tūkstotis skolēnu (2; 292—293).

Plaši izvērsusies arī skolu internātu celtniecība. Skolu internātos dzīvo vairāk nekā 45 tūkstoši skolēnu. Internātskolu audzēkņi vien saņēmuši 32 internātu korpusus 7716 skolēniem, bet šo skolu pedagoģiskie un tehniskie darbinieki 20 dzīvojamās ēkas ar 7256 kv. m lielu platību.

Ar 1964. gadu republikā noteikts, ka maršrutu autobusiem bez maksas jāved skolēni uz skolu un no skolas uz mājām. Šis priekšrocības 1965. gadā izmantoja 53 tūkstoši skolēnu.

Buržuāziskajā Latvijā vidusskolu bija maz, un tās gandrīz visas atradās tikai pilsētās (laukos atradās tikai 5) (9; 154). Darbaļaužu bērniem nebija iespējams samaksāt augsto mācību maksu (120 latu gadā). Šī maksa lauciniekiem bija ievērojami lielāka, jo vajadzēja irēt dzīvokli pilsētā.

Padomju varas laikā atzīmējams straujš vidusskolu skaita pieaugums, jo bezmaksas izglītība deva iespēju mācīties visai darba jaunatnei. 1940./41. mācību gadā 67 vidusskolās 8.—11. kl. mācījās 12 tūkstoši skolēnu, turpretī 1964./65. mācību gadā 259 vidusskolās 9.—11. kl. mācījās vairāk nekā 31 tūkstotis skolēnu, tātad vidusskolas klašu audzēkņu skaits Padomju Latvijā pieaudzis vairāk nekā 2,5 reizes (2; 292). Šie skaitļi pārliecinoši pierāda, kādas rūpes un gādību padomju vara veltījusi, lai darbaļaužu bērniem dotu iespēju iegūt vidējo izglītību.

Padomju Savienības Komunistiskā partija kā vienu no galvenajiem uzdevumiem izglītībā un audzināšanā izvirza mērķi realizēt obligāto vispārējo vidējo izglītību visiem skolas vecuma bērniem. «Laikā, kad notiek pāreja uz komunismu, nepieciešams audzināt un sagatavot komunistiski apzinīgus un labi izglītotus cilvēkus, kas spēj darīt gan fizisku, gan garīgu darbu, aktīvi darboties dažādās valsts un sabiedriskās dzīves nozarēs, zinātnē un kultūrā» (4; 109).

Nostiprinājusies skolu materiālā bāze. Īpaša vērība pievērsta mācību kabinetu, darbnīcu, sporta zāļu un laukumu, mācību izmēģinājumu lauku iekārtošanai un mācību iekārtas un inventāra iegādei atbilstoši mācību programmām.

1964./65. m. g. Padomju Latvijas skolās bija 466 ķīmijas, 570 fizikas, 289 bioloģijas, 100 mašīnmācības, 44 elektrotehnikas

un 328 pārējie mācību kabineti, bez tam astoņgadīgajās skolās un vidusskolās iekārtotas vairākas klases — kabineti. Visās skolās izveidotas mācību darbnīcas.

Lai skolu audzēkņos nostiprinātu dabas zinību stundās iegūtās zināšanas, pie skolām izveidoti 1220 mācību un izmēģinājumu lauki, bet 277 iekārtoti kolhozos un padomju saimniecībās.

Realizējot PSKP Programmā izvirzītās prasības, pēdējo gadu laikā mācību procesā strauji pieaugusi tehnisko līdzekļu lietošana.

1964./65. mācību gadā 741 skolā bija sava kinoaparātūra, vairāk nekā 500 skolās iegādāti televizori, 92% vidusskolās un 78% astoņgadīgajās skolās iegādāti magnetofoni, 311 skolās darbojās radiomezgli. Vairākās skolās ar labiem panākumiem izmanto ierīces programmētai apmācībai. Izglītības ministrija skolu vajadzībām iekārtojusi filmotēku, fonotēku un mācību radio un televīzijas kabinētu.

Zināmi panākumi gūti arī maiņu samazināšanā skolās. Daugavpils, Jēkabpils, Ludzas, Preiļu, Cēsu skolas strādā tikai vienā maiņā, bet 8 rajonos ir pa vienai skolai, kurā darbojas 2. maiņa. Maiņu likvidēšanā skolās mūsu republika ieņem 2. vietu visā Padomju Savienībā (aiz Uzbekijas PSR), tomēr 1965. g. otrajā maiņā mums vēl mācījās 46 405 (15,7%) skolēni. Tāpēc sāktais darbs maiņu likvidēšanā jāturpina.

4. Internātskolu, pagarinātās dienas skolu un speciālo skolu tīkla attīstība

Atzinību vecāku un sabiedrības vidū ieguvušas jauna tipa mācību iestādes — internātskolas, kurās radīti vislabākie apstākļi jaunatnes audzināšanai. Šīs skolas saskaņā ar PSKP XX kongresa lēmumu sāka organizēt 1956. gadā, un aizvadīto deviņu gadu laikā to skaits pieaudzis septiņas reizes. 1964./65. mācību gadā mūsu republikā jau darbojās 34 internātskolas, kurās pavisam mācījās 10 830 audzēkņi.

Lielākā daļa internātskolu izvietotas tipveida jaunceltnēs, kas uzceltas gleznainos upju un ezeru krastos, tādos bērnu veselībai labvēlīgos klimatiskos rajonos kā Siguldā, Vaiņodē, Daugavpilī, Liepnā, Aglonā, Drabežos, Gaujienā u. c. Skolēnu rīcībā šajās skolās ir ne vien gaišas un plašas klases un mācību kabineti, bet arī labiekārtotas darbnīcas praktiskajām un pulciņu nodarbībām, laboratorijas, atpūtas telpas, aktu un fizikultūras zāles un laukumi, bibliotēkas un lasītavas.



Viena audzēkņa uzturēšanai internātskolā gada laikā valsts vidēji izdod 595 rubļus. No šīs summas vecāku iemaksas sedz ļoti niecīgu daļu. Piemēram, Dobeles rajona Šķibes sovhoza strādnieks par savas meitas Dzintras, 9. b. klases skolnieces, uzturēšanu Rīgas 2. internātskolā katru mēnesi iemaksājis tikai 15 rubļus. Jelgavas celtniecības tresta strādniece par meitas Tamāras uzturēšanu Jelgavas sanatorijas tipa internātskolā gadā maksā tikai 80 rubļu, lai gan šajā internātskolā viena bērna uzturēšana valstij gadā izmaksā 931,20 rubļus. Bērnu, kam nav vecāku, internātskolās ņem pilnīgā valsts apgādībā. Valdības lēmumā par internātskolām noteikts, ka 25 procentus no audzēkņu skaita rajonu (pilsētu) darbaļaužu deputātu padomju izpildu komitejas par uzturēšanu internātskolā var pilnīgi vai daļēji atbrīvot no maksas.

Lai uzlabotu bērnu sabiedrisko audzināšanu un novērstu viņu atstāšanu bez uzraudzības tai laikā, kad vecāki aizņemti darbā, sākot ar 1960. gadu, organizēja arī pagarinātās dienas skolas un grupas. Tajās skolotāju un audzinātāju uzraudzībā bērni atrodas līdz tam laikam, kad vecāki atgriežas mājās no darba. Divas reizes dienā audzēkņi saņem siltu ēdienu, skolēnu mācības, atpūta un mājas uzdevumu sagatavošana notiek pedagogu vadībā un uzraudzībā. Šo skolu un grupu lielo popularitāti pārliecinoši apstiprina šādi rādītāji. Salīdzinājumā ar 1959./60. mācību gadu 1964./65. mācību gadā pagarinātās dienas grupu skaits pieaudzis 8 reizes un audzēkņu skaits tajās sasniedz 25 000. Turpmākajos gados, ievērojot iedzīvotāju vēlēšanos, pagarinātās dienas grupu skaits pieaugs vēl vairāk.

Lielu uzmanību un gādību padomju valsts veltī to bērnu apmācībai, kas fiziskās un garīgās attīstības traucējumu dēļ nevar sekmīgi mācīties vispārējā tipa obligātajā skolā. Šo bērnu apmācībai republikā noorganizētas 33 speciālās skolas, kurās audzēkņi atrodas pilnīgā valsts apgādībā.

Rīgā, Juglas ezera krastā paceļas skaista, moderni iekārtota jaunceltne — vājredzīgo un neredzīgo bērnu internātskola, kurā mācās un ārstējas 209 bērni no visas republikas. Ar šīs skolas atvēršanu tiek nodrošināta apmācība visiem bērniem. Skolas celšanā valsts ieguldījusi 463 tūkstošus rubļu, bet katra bērna uzturēšanai gada laikā izdod 894 rubļus.

Cēsu rajonā, gleznainā Raiskuma ezera krastā iekārtota speciāla internātskola bērniem, kas slimojuši ar poliomiēlītu. 1965. g. te uzcelts jaunākajām ārstēšanas un audzināšanas prasībām atbilstošs, moderni iekārtots mācību un kopmītnes korpuss, kas izmaksāja 688,5 tūkstošus rubļu.

5. Ārpusskolas iestādes

Jaunatnes izglītošanā un komunistiskajā audzināšanā skolām lielu atbalstu sniedz dažādās bērnu ārpusskolas iestādes, kuru skaits Padomju Latvijā laikā no 1947. līdz 1965. gadam palielinājies četras reizes.

Pašreiz mūsu republikā noorganizētas 58 bērnu ārpusskolas iestādes, to skaitā 14 pionieru nami, 35 bērnu sporta skolas, 4 jauno tehniķu stacijas, kur skolēni lietderīgi pavada brīvo laiku un attīsta savas spējas un intereses.

Lai raksturotu ārpusskolas iestāžu lielo nozīmi audzēkņu spēju attīstīšanā un izkopšanā, var minēt ļoti daudz piemēru.

Rīgas Pionieru pils šaha pulciņa bijušais audzēknis ir šaha lielmeistars Mihails Tāls. Kuģu modelistu pulciņa audzēknis Viktors Zvaigzne tagad ir republikas DOSAAF kuģu modelistu instruktors. Ksilofonistu pulciņa audzēknis Albickis turpināja mācīties konservatorijā un tagad ir Valsts filharmonijas solists. Ventspils Jauno tehniķu stacijas raķešu pulciņa audzēknis Dancigs mācās neklātienē Rīgas Politehniskajā institūtā un ir Rīgas Jauno tehniķu stacijas raķešu pulciņa vadītājs.

Rīgas Jauno tehniķu stacijas aviomodelistu pulciņa dalībnieki Jānis Zaķis un Ēriks Leitnands kļuviši par 1. klases lidotājiem.

Ārpusskolas iestādes, veicot plašu darbu skolu jaunatnes vispusīgā interešu apmierināšanā un skolēnu profesionālās orientācijas jautājumos, rajonos un pilsētās kļuvišas par metodiskajiem centriem ārpusskolas darba izvēšanā attiecīgajās nozarēs. Tāpēc ārpusskolas iestāžu tikla tālākai paplašināšanai un tā darba uzlabošanai veltījama vislielākā uzmanība.

6. Pirmsskolas audzināšanas attīstība

1939. gadā Latvijā bija 87 bērnudārzi, no kuriem tikai nedaudzī bija valsts pārziņā, pārējie bija privāti uzņēmumi.

1940. gadā privāto bērnudārzu vietā tika noorganizēti valsts bērnudārzi, kuri darbojās tautas izglītības nodaļu pārziņā.

Pēckara laikā pirmsskolas bērnu iestāžu skaits ievērojami pieaudzis.

Lai izveidotu vienotu audzināšanas sistēmu no bērnu dzimšanas līdz skolas gaitu sākumam, sākot ar 1960. gadu, arī mazbērnu novietnes tika nodotas izglītības iestāžu pārziņā, un sākās mazbērnu novietņu un bērnudārzu apvienošana vienotās pirmsskolas

iestādēs. Līdz 1965. gada janvārim no kopējā pirmsskolas bērnu iestāžu skaita 37% bērnu iestāžu jau bija apvienotas.

1965. gadā jau darbojas 578 bērnu iestādes, kuras apmeklē 46 000 bērnu.

Par bērnu audzināšanu rūpējas audzinātājas, ārsti un medicīnas māsas. 1965. gadā šo darbinieku kopskaits republikas pirmsskolas iestādēs ir ap pieci tūkstoši.

Pirmsskolas iestāžu pedagoģisko kadru sagatavošanai 1946. gadā noorganizēta speciāla mācību iestāde — Rīgas pedagoģiskā skola.

Mazbērnu novietņu un bērnudārzu uzturēšanai 1965. gadā valsts budžetā šim nolūkam vien atvēlēti 14 miljoni rubļu. Valsts katra bērna uzturēšanai parasta tipa pirmsskolas iestādē caurmērā mēnesī paredzējusi 31 rubli vai 372 rubļus gadā. Vecāku iemaksas sedz no šīs summas tikai niecīgu daļu. Piemēram, vecāki, kuru kopējā darba alga mēnesī pārsniedz 120 rubļus, par katru bērnu mēnesī maksā tikai 12,50 rubļus.

Lai pilnīgi apmierinātu darbaļaužu vajadzības, pirmsskolas vecuma bērnu sabiedriskajā audzināšanā turpmākajos gados veicams vēl liels darbs šo iestāžu tikla paplašināšanā. (4; 110)

7. Strādājošās jaunatnes izglītošana

Padomju Latvijas divdesmit piecos gados daudz darīts strādājošās jaunatnes izglītības līmeņa celšanā. 1940. gadā republikā bija tikai viena vakarskola, kas nespēja uzņemt visus darba jauniešus, kuri ticās pēc izglītības. 1944./45. mācību gadā jau atvēra 6 strādnieku un lauku jaunatnes vakarskolas, kurās mācījās ap tūkstoš audzēkņu. Ar katru gadu plašāku vērienu ieguva vakara un neklātienes izglītība.

Komunistiskās partijas Programmā izvirzīta prasība līdz 1970. gadam nodrošināt astoņgadīgo izglītību tai jaunatnes daļai, kas nodarbināta tautas saimniecībā un kam nav attiecīgās izglītības.

Lai radītu iespējas visiem strādājošiem mācīties, izveidotas dažādas apmācību formas.

1957./58. mācību gadā tika noorganizētas pirmās maiņu klases dažādās Rīgas vakarskolās, bet 1964./65. mācību gadā strādājošie jau varēja mācīties 29 maiņu skolās (Rīgas pilsētā no 26 vakarskolām 21 darbojas kā maiņu skola). Ērtāku mācību apstākļu ra-

dīšanai un audzēkņu laika ietaupīšanai noorganizētas arī klases uzņēmumu telpās.

1962./63. mācību gadā pirmo izlaidumu — 50 absolventus deva klases ar saīsinātu apmācības laiku. Tajās strādnieki un kalpotāji ir ar lielu dzīves un darba pieredzi un pamatskolas izglītību, astoņgadīgo izglītību var iegūt 2,5 gadu laikā. Šīm klasēm Izglītības ministrija apstiprinājusi speciālu mācību plānu un programmas. Pašreiz republikā 154 saīsinātā apmācības laika klasēs mācās 3200 skolēnu.

Republikas darba jaunatne var turpināt savu izglītību arī neklātienēs vidusskolās un neklātienēs nodaļās. 1964./65. mācību gadā 26 neklātienēs nodaļās un divās neklātienēs skolās mācījās 15731 audzēknis.

Rīgas 46. vidusskolā Vecmīlgrāvī darbojas speciāla neklātienēs nodaļa transporta un zvejas jūrnieku vajadzībām, bet Rīgas pilsētas neklātienēs vidusskolai ir īpašs jūrnieku konsultāciju punkts. Skolotāji dodas uz ostām, lai sniegtu konsultācijas un pieņemtu ieskaites.

Katrs strādājošais pilsonis, kas nav ieguvis astoņgadīgo vai vidusskolas izglītību, var to iegūt arī kā eksterns. Katrā rajonā un pilsētā ir skolas, kur eksterni var kārtot eksāmenus kopā ar attiecīgās skolas skolēniem.

Veidojas arī tādas apmācību formas kā klātienēs un neklātienēs apmācība un meistarību klases.

Vakara (maiņu) skolu un neklātienēs nodaļu lielo īpatsvaru vidējās izglītības iegūšanā pārliecinoši apliecina dati par vidusskolu absolventu skaitu. Ja 1950. gadā no visiem 6892 vidusskolu absolventiem 1047 bija vakarskolu audzēkņi, tad 1964. gadā no 11918 vidusskolu absolventiem 6766 bija dienas skolu audzēkņi, bet 5152 absolventi bija ieguvuši vidējo izglītību, apvienojot darbu ar mācībām, pie tam daudzi no viņiem turpina neklātienē iegūt arī augstāko izglītību.

Visas šīs apmācību formas pilnīgi nodrošina iespējas strādājošiem laukos un pilsētās iegūt vispārējo astoņgadīgo un vidējo izglītību.

Pēdējie valdības un partijas lēmumi par strādājošās jaunatnes vispārējās izglītības līmeņa tālāku celšanu ievērojami sekmējuši sabiedrisko organizāciju un saimniecisko iestāžu vadības aktivitāti un līdzdalību strādājošās jaunatnes izglītības līmeņa celšanā. Līdz ar to palielinājies arī audzēkņu skaits. Pavisam 1964./65. mācību gadā mācījās 41529 strādājošie jaunieši, tai skaitā 5.—8. klasēs 21278.

8. Augstākās un vidējās speciālās mācību iestādes

Buržuāziskajā Latvijā augstākā izglītība bija pieejama tikai mantīgajām šķirām. Daudzi studenti, kam arī bija izdevies iestāties augstskolā, materiālo apstākļu dēļ drīz vien bija spiesti mācības pārtraukt un meklēt līdzekļus eksistencei. Nereti līdzekļus studiju turpināšanai jaunieši cerēja rast ar aprēķina laulībām. Ik dienas buržuāziskajā presē parādījās sludinājumi, kas padomju jaunatnei ir pilnīgi sveši. Piemēram, kāds ap 30 gadu vecs vīrietis «Jaunākajās Ziņās» 1933. gada 4. janvārī ievietojis sludinājumu, ka «... vēlas tūlīt nopietnā precību nolūkā iepazīties ar inteligentu dāmu, kura var dot līdzekļus studiju nobeigšanai».

Padomju vara atvēra mācību iestāžu durvis darbaļaudīm — nodrošināja studentus ar stipendijām, kopmītnēm, noorganizēja sagatavošanas kursus strādājošiem jauniešiem, kam buržuāziskās Latvijas apstākļos bija liegta iespēja iegūt vidējo izglītību. 1939. gadā buržuāziskajā Latvijā bija tikai 4 augstākās mācību iestādes, kur mācījās apmēram 8000 studentu (5; 4), turpretī 1964./65. mācību gadā Padomju Latvijā ir 10 augstākās mācību iestādes ar vairāk nekā 31 000 studentu (8; 35). Pētera Stučkas Latvijas Valsts universitātē vien tagad mācās vairāk nekā 6000 studentu. Tautas saimniecībā nodarbināto speciālistu skaits ar augstāko izglītību kopš 1941. gada palielinājies 5 reizes.

Buržuāziskās Latvijas 20 pastāvēšanas gados (1919.—1939.) augstskolas sagatavoja tikai 8000 speciālistu, tai skaitā 800 inženieru. Pašreiz republikas augstākās mācību iestādes ik gadus beidz apmēram 3000 speciālistu, no kuriem vairāk nekā 1000 ir inženieri (5; 4).

Vairāk nekā 70 procentus dienas nodāju studentu valsts nodrošina ar stipendijām. Visās augstākajās mācību iestādēs darbojas sagatavošanas kursi strādājošiem jauniešiem. Padomju Latvijā no 10 000 iedzīvotāju 125 ir studenti, Anglijā — 41, VFR — 34 (5; 149). Bez tam ievērojams skaits studentu mācās citu republiku augstskolās.

Pēckara gados saskaņā ar pastāvīgi pieaugošām tautas saimniecības un kultūras dzīves prasībām ne tikai palielinājies augstskolu uzņemšanas kontingents, bet atvērtas vairākas jaunas augstākās mācību iestādes: Politehniskais, Medicīnas, Civilās aviācijas inženieru institūts, Fiziskās kultūras institūts, kā arī Daugavpils un Liepājas Pedagoģiskie institūti. Republikā vēl darbojas dažādu Vissavienības augstāko mācību iestāžu filiāles un konsultāciju punkti.

Ievērojami kapitālieguldījumi izlietoti augstskolu mācību un laboratorijas korpusu, sporta būvju un studentu kopmītnu celtniecībai. Izveidotās laboratorijas un kabineti apgādāti ar modernu iekārtu. Arvien neatlaidīgāk apmācībā ievieš tehniku: skaitļošanas mašīnas, kino, magnetofonus u. c. Studentu sagatavošanā ietilpst arī prakse Zinātņu akadēmijas zinātniskajās laboratorijās, kā arī tieši ražošanā.

Augsti kvalificētu kadru sagatavošanā liela nozīme ir neklātienēs un vakara apmācībai. Gandrīz puse no visiem studentiem strādā un mācās.

Komunistiskā partija un Padomju valdība piešķirusi neklātienēs un vakara nodaļu studentiem ievērojamus atvieglinājumus, kā arī apmaksā papildu atvaļinājumus sesiju laikā, valsts eksāmenu kārtošana un diplomdarbu aizstāvēšanai. Teorētiskā apmācība saistīta ar dažāda veida praksi, kas organizēta arī brālīgo republiku vadošajās zinātniskajās iestādēs. Arvien vairāk uzlabojas kursu darbu, diplomdarbu un diplomprojektu kvalitāte. Rīgas Politehniskajā institūtā sekmīgi darbojas studentu konstruktoru birojs, kas pēc rūpniecības uzņēmumu un citu iestāžu pasūtījuma izstrādā kompleksus projektus. Ievērojams studentu skaits aktīvi piedalās katedru zinātniskās pētniecības darbā.

Izveidots arī plašs vidējo speciālo mācību iestāžu tīkls. 1963./64. mācību gadā darbojās 54 šādas mācību iestādes ar 34,3 tūkstošiem audzēkņu, turpretī 1940./41. mācību gadā audzēkņu skaits tajās nepārsniedza 9,6 tūkstošus (5; 7).

Padomju Latvijas ārkārtīgi straujie attīstības tempi visās tautsaimniecības jomās ir spilgta liecība tam, kādas milzu iespējas paveras tautai, ja tā atbrīvojas no kapitalisma važām, kāds kolosāls un dzīvinošs spēks ir padomju tautu brālīgajai draudzībai un sadarbībai.

Tālu pagātnē palicis laiks, kad buržuāzijas idejiskie kalpi pūlējās iepotēt jaunajā paaudzē šovinisma indi, ieaudzināt ideālistisku pasaules uzskatu, audzināt jaunatni buržuāziskā individuālisma garā, padarīt to par paklausīgu ekspluatācijas jūga nesēju. Padomju jaunā paaudze aug tautu draudzības un padomju patriotisma garā, aug par nākošajiem komunisma cēlājiem, kas mīl savu Padomju Dzimteni un ir bezgalīgi uzticīgi Komunistiskajai partijai un Padomju valdībai. Padomju Latvijas skolās un augstskolās mācās paaudze, kurai ir svešs kapitālistiskais dzīves veids, cilvēku pazemošana un ekspluatēšana. Mūsu jaunatnes izglītošanai, tās garīgajai un fiziskajai izaugsmei radīti tādi ap-

stākļi, par kādiem kapitālisma pasaules darba jaunatne var vie-
nīgi sapņot.

Milzīgo uzmanību, kāda Padomju Savienībā tiek veltīta tautas
izglītības attīstībai, spilgti apliecina asignējumi tautas izglītībai,
zinātnei un kultūrai. Latvijas PSR valsts budžetā 1965. gadam
vien šīm nozarēm atvēlēti 142,7 miljoni rubļu.

Latvijas PSR pēc 1959. gada ziņām no 1000 iedzīvotājiem 21 ir
augstākā un 344 vidējā vai nepabeigta vidējā izglītība (6; 28).
Republikā uz katru 1000 iedzīvotāju vispārīzglītojošās skolās mā-
cās 140 cilvēku, uz katriem 10 tūkstošiem iedzīvotāju ir 125 stu-
denti. Buržuāziskās Latvijas laikā uz 1000 iedzīvotājiem bija
112 skolēnu un 40 studentu.

Pēc iedzīvotāju skaita ar vidējo un nepabeigtu vidējo izglītību
uz 1000 iedzīvotājiem pēc 1959. gada ziņām Latvijas PSR citu
republiku starpā ieņem pirmo vietu (7; 36).

Vidējās izglītības plašais vēriens nodrošina republikas augstā-
kajām mācību iestādēm plašu bāzi studentu uzņemšanai augstāka-
jās mācību iestādēs un augstākās kvalifikācijas speciālistu sagra-
tavošanai tautas saimniecības un kultūras dzīves vajadzībām.

Komunisma celtniecība prasa apzinīgus un augsti izglītus
cilvēkus, kas spēj darīt gan fizisku, gan garīgu darbu, aktīvi dar-
boties dažādās valsts un sabiedriskās dzīves nozarēs — zinātnē un
kultūrā. Šā uzdevuma atrisināšanai Padomju Latvijā izveidota at-
bilstoša tautas izglītības sistēma, kas bērnu audzināšanā ģimenes
ietekmi arvien vairāk apvieno ar viņu sabiedrisko audzināšanu.
Komunistiskās partijas vadībā notiek plaša pirmsskolas iestāžu,
skolu, ārpusskolas un kultūras iestāžu attīstība. Visa tautas iz-
glītības sistēma sekmīgi kalpo komunisma celtniecības, tautas in-
teresēm. No tautas dzīlēm tā ik gadus sagatavo jaunu, talantīgu
un kvalificētu papildinājumu visām tautas saimniecības un kultū-
ras nozarēm.

Republikas ekonomiskajos sasniegumos savu ieguldījumu de-
vuši arī tautas izglītības darbinieki, kas vienmēr atsaukušies zi-
nātnes, ražošanas un kultūras dzīves vajadzībām. Tūkstošos
ģimeņu mācās ne vien bērni un pusaudži, bet arī viņu vecāki sek-
mīgi izmanto dažādās vakara, neklātienes, eksternāta un citas mā-
cību formas. Ne velti republikā mācās katrs ceturtais iedzīvotājs.

Padomju Latvijas tautas izglītības darbinieki aizvadītajos
25 gados gājuši kopsolī ar visas tautas cīņu par komunisma uz-
celšanu. Arī turpmāk pēc labākās sirdsapziņas viņi savas zināša-
nas un dzīves pieredzi nodos jaunās paaudzes ziņā.

1. V. I. Ļeņins, Raksti, 31. sēj., R., LVI, 1951.
2. Padomju Latvija skaitļos. Izdevn. «Statistika» Latvijas nodaļa, R., 1965.
3. V. Samsons, Lielais Oktobris un tautas izglītība Latvijā. «Padomju Latvijas Skola», 1957., 10. num.
4. PSKP Programma, R., LVI, 1961.
5. Augstākā un vidējā speciālā izglītība Latvijas PSR, R., LVI, 1964.
6. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года. Латвийская ССР, Госстатиздат, М., 1962.
7. Численность, состав и размещение населения СССР. Госстатиздат, М., 1961.
8. Ziedi, Padomju Latvija! R., LVI, 1965.
9. J. Ostrovs, Kultūras revolūcija Latvijā, R., LVI, 1960.

A. A. Буџлис

РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ЛАТВИИ ЗА 25 ЛЕТ

В статье использован широкий статистический материал, на основе которого показаны достижения в народном образовании Советской Латвии за 25 лет (1940—1965). За этот период в республике под руководством коммунистической партии осуществлены идеи В. И. Ленина о культурной революции. Создана и глубоко укоренилась система советской школы, которая обеспечивает хорошо подготовленными кадрами все отрасли народного хозяйства и культуры. Охарактеризована работа по подготовке кадров и повышению квалификации учителей.

Наряду с ростом общеобразовательных дневных школ и вузов показано развитие вечернего и заочного образования, а также создание сети дошкольных детских учреждений. Отражены глубокие демократические изменения в размещении школьной сети, широкий размах строительства и достижения в укреплении материальной базы.

Путь развития школ Советской Латвии неразрывно связан с работой всех школ многонационального Советского государства.

THE GROWTH AND ACHIEVEMENTS OF PUBLIC EDUCATION IN SOVIET LATVIA DURING THE 25 YEARS OF ITS EXISTENCE

On the basis of vast statistic data the article shows the growth and achievements of public education in Soviet Latvia during the 25 years of its existence (1940—1965). In this time under the guidance of the Communist Party Lenin's ideas of the cultural revolution have come true in the republic. The Soviet educational system, which was established and took root, provides all the branches of national economy and culture with well-prepared specialists. The author analyses the work of training the teachers and raising their qualification.

Besides the growth of day schools providing general education and the growth of higher educational establishments the article deals with the development of evening and extramural education and the formation of a network of pre-school and extra-school institutions.

The article reflects the deep democratic changes in the disposition of the network of schools, the grand scale of school construction and the achievements in providing the material resources for teaching.

The development of education in Soviet Latvia has been inseparably joined with the work at schools of the whole of the Soviet multinational state.

A. Karule

J. RAINIS PAR TAUTAS IZGLITĪBAS DEMOKRATIZĒŠANAS JAUTĀJUMIEM

Liels pamatšķiras dzejnieks J. Rainis ieņem nozīmīgu vietu latviešu progresīvās pedagoģiskās domas attīstības vēsturē. Bez viņa skaistās dzejas — neizsīkstošā jaunās paaudzes audzināšanas avota — vērtīgi ir arī J. Raiņa prozas materiāli — publicistika, runas, vēstules, dienasgrāmatas u. c. Tie spilgti raksturo viņa uzskatus par nākotnes cilvēku, kā arī par tautas izglītības un kultūras attīstības jautājumiem cariskās Krievijas un buržuāziskās Latvijas apstākļos.

Tā kā šie materiāli līdz šim pedagoģiskajā literatūrā ir mazāk aplūkoti, tad tuvāk pievērsīšos to apskatam, un tieši — Raiņa uzskatiem tautas izglītības demokratizēšanas jomā. Svarīgas atziņas šai jautājumā viņš izsaka Jaunās strāvas un 1905. gada revolūcijas laikā, kā arī vēlāk buržuāziskās Latvijas gados.

Dzejnieka pedagoģiskie uzskati veidojas ciešā saskaņā ar viņa pasaules uzskata attīstību. Viņa revolucionārās teorijas meklējumu ceļš ir garš — «no revolucionārā demokrātisma uz marksismu, uz proletārisko sociālismu» (3; 10).

Skolas gados viņa uzskatu veidošanos ietekmē jaunlatviešu kustība, vēlāk — revolucionārie narodņiki. Nozīmīgs posms Raiņa dzīvē ir studiju laiks Pēterburgā, kad revolucionāro demokrātu filozofija un izcilo krievu dabaszinātnieku progresīvās teorijas tuvinā viņu materiālistiskajai pasaules izpratnei. Raiņa pasvītrojumi un piezīmes Pļehanova grāmatā par Černiševski, kā arī Hercena, Beļinska, Dobroļubova, Černiševska un Pisareva rakstos liecina, cik ļoti viņš studējis šos darbus. 90. gadu pirmajā pusē viņš iepazīstas arī ar pirmo marksistisko literatūru, īpaši Pļehanova

darbiem (5; 430), kas veido viņa pedagoģisko domu revolucionārā marksisma garā.

90. gadu pirmajā pusē Rainis ir «Dienas Lapas» redaktors, izcilākais Jaunās strāvas sākumā revolucionāri demokrātiskā, vēlāk marksistiskā spārna pārstāvis. 1893. gadā, kad dzejnieks pārved no Čirihes nelegālo marksistisko literatūru (Marksa «Kapitālu», «Komunistiskās partijas manifestu», «Erfurtes programmu» u. c.), viņš uzsāk nopietnu tās studēšanu, un jau 90. gadu otrajā pusē izveidojas viņa marksistiskā pasaules izpratne. Raiņa vadītajā «Dienas Lapā» ievietotie Marksa un Engelsa darbu fragmenti, raksti par tautas izglītības jautājumiem Rietumeiropā mācīja lasītājiem, kā praksē jārisina tautas izglītības jautājums.

Viņa revolucionāri marksistiskā pārlicība nostiprinās trimdas gados, lasot V. I. Ļeņina «Iskru» un uzturot ciešas saites ar Krievijas sociāldemokrātiem, kā arī 1905. gada revolūcijas laikā, kad dzejnieks atgriezās Latvijā. Idejiski nobriedušā J. Raiņa uzskatus V. Samsons raksturo kā sava laika marksista uzskatus: «Ejot no revolucionārā demokrātisma uz proletārisko sociālismu, viņš daudzos jautājumos, sevišķi par buržuāziski demokrātiskās revolūcijas izpratni, paceļas revolucionārās sociāldemokrātijas programmas līmenī. Tāpat arī filozofijā Raiņa ateistiski materiālistiskā izpratne nobriest par dialektiski materiālistisku pasaules uzskatu, kaut arī ne bez robiem, sevišķi dažos vēsturiskā materiālisma jautājumos, kas mazāk manāmi revolucionāru ciņu posmā, bet spilgti izpaužas svārstību un meklējumu periodos» (3; 17).

Sai posmā dzejnieks izsaka arī marksistiskas pedagoģiskas domas.

XIX gs. pēdējos gadu desmitos un XX gs. sākumā bīstamākie latviešu tautas izglītības ienaidnieki bija cariskās Krievijas patvaldība un vācu muižniecība un garīdzniecība, kā arī augošā latviešu buržuāzija. «Nospiešanu, pazemotību, nomāktību un beztiesību» (1; 116), kā V. I. Ļeņins raksta par Krieviju, izglītības lietās izjuta arī Baltijas guberņās. Vācu muižniecība un garīdzniecība, kas bija faktiskā skolu pārvaldītāja, nomāca latviešu tautas cenšanos pēc gara gaismas un 1885.—1887. g. skolu reformas laikā pastiprināti īstenoja skolu pārvācošanas politiku. Attīstoties sabiedriski politiskajai kustībai 80. gados Krievijā, tai skaitā arī Baltijā, kā arī sasīnoties ārpolitiskajām attiecībām Rietumos, cariskā patvaldība sāka ierobežot Baltijas muižniecības un pilsētas vācu buržuāzijas privilēģijas izglītības jomā. 1885.—1887. g. skolu reformas, kas Vidzemes un Kurzemes skolas nodeva Tautas izglītības ministrijas pārziņā, likvidēja vācu muižniecības varu pār latviešu skolu, iekļāva

Baltijas guberņu skolas vienotā valsts skolu sistēmā. Taču cara valdības mērķis bija izplatīt tautā tādu izglītību, kas noderētu par ideoloģisku balstu pastāvošajam režīmam. Skolas tiecās aptumšot jauniešu prātu ar aplamām, dzīvei nevajadzīgām zināšanām, audzināja vienpusīgus, valdošajai šķirai padevīgus cilvēkus. Kad pātvaldība uzsāka rusificēšanas politikas īstenošanu, tā sastapa darba tautas un progresīvās inteligences sīvu pretestību.

Revolucionāri demokrātiskā, vēlāk marksistiskā spārna jaunstrāvnīeki, to vidū arī Rainis, «Dienas Lapas» slejās kritizēja gan vācu muižniecības, gan cariskās patvaldības izglītības sistēmu.

Apcerējumā «Latvieši» (11) dzejnieks, sīki iepazīsies ar 1897. gada iedzīvotāju skaitīšanas datiem Baltijas guberņās, norāda, ka vāciešu, kas uzspieduši savu feodālo zīmogu vietējai sabiedriskajai un kultūras dzīvei, ir tikai neliela saujiņa — $\frac{1}{7}$ daļa no iedzīvotāju kopskaita. Pēc Raiņa domām, vācieši nekādā ziņā nevar būt kultūras nesēji Baltijā, jo viņu izglītības līmenis ir zemāks. Dzejnieks pierāda, ka latviešu lasīt un rakstīt pratēju skaits 1897. gadā ir par 23—24% augstāks nekā to vidējais skaits visā Baltijā. Kurzemē vāciešu analfabētisma procents ir lielāks nekā latviešu zemnieku (8,98 : 6,48). Tādēļ vācieši «nevar ne sava mazā skaita dēļ, ne sabiedriskās atpalicības dēļ pretendēt uz vadošo lomu Baltijas tālākajā kultūras attīstībā» (7; 703).

Rainis vērsas pret krievu sabiedrībā valdošajiem uzskatiem, ka Baltijas tautām augstu kultūru ir atnesuši vācieši: «Baltijas kultūra, par kuru tik daudz runā un ar kuru tik daudz lepojas vācieši, tā ir latviešu kultūra, katrā ziņā tās nesēji, tās subjekti ir latvieši. Vācieši ir iniciatori un ne vairāk; viņi turēja kultūru, ko paši saņēmuši no citām agrāk civilizētām tautām, turēja to Baltijā aiz atslēgas» (7; 705). Visu laiku, kamēr vācieši patstāvīgi pārvaldīja latviešu skolas, nevarēja būt ne runas par kaut kādu tautas izglītošanu. Viņi vienmēr likuši vislielākos šķēršļus latviešu tautas izglītošanai, uzskatīdami Baltiju par koloniju, no kuras jāiegūst pēc iespējas vairāk labuma. Vācieši baidījās izplatīt tautā izglītību, lai tādējādi neattīstītos zemnieku pašapziņa. Latvieši varēja būt tikai zemākā šķira — zemnieki un vienkāršā darba strādnieki, iegūstot izglītību, tie varēja kļūt bīstami valdošajai šķirai. Arī turīgo latviešu pārvācošana skolās «var tikt atļauta tiktāl, ciktāl nepieciešams un vēlams papildināt vācu rindas, lai Baltijai piešķirtu tādu izskatu, it kā tās kulturālie iedzīvotāji ir vācieši» (7; 706—709).

Rainis, tāpat kā citi jaunstrāvnīeki, uzņēma ar sajūsmu 1885.—1887. g. skolu reformas, kas likvidēja vācu muižniecības varu pār latviešu skolu un iekļāva visas Baltijas guberņu skolas vienotā

Krievijas skolu sistēmā. Apgūstot krievu valodu, latviešiem pavērās iespējas iepazīties ar krievu kultūras bagātībām, mācīties Krievijas vispārīzglītojošās un speciālajās mācību iestādēs. Rainis raksta: «Lielās reformas, kas valsts tiesiskās un sabiedriskās dzīves vadību izņēma laukā no latviešu — vācu baronu rokām, nocēla slogu no latviešu tautas. Nu viņa varēja sākt brīvi kustināt locekļus... Jaunā skola tika tuvināta tautai un drīz vien sāka modināt tautas dzīvi; jaunie skolotāji tautas garīgā un sabiedriskā dzīvē sāka darīt ļoti manāmu iespaidu un deva un sagatavoja vadošo jauno inteligenci. Visa latviešu tautas dzīve sāka mainīties...» (7; 575).

Rainis raksta, ka vāciešiem bija ļoti nepatīkama jaunā skolas reforma, ka «muižniecība pūlējās panākt, lai tiktu atcelts noteikums, ka mācībām obligāti jānotiek krievu valodā (Rainis te domā pilsētas skolas, kur pēc reformas vācu valodas vietā stājās krievu valoda — A. K.), un cerēja, ka pamatskolas atkal nodošot viņu ziņā, stāstot, ka mācīšana skolās krievu valodā esot pastiprinājusi iedzīvotāju kriminalitāti un 1905. gada revolucionāro kustību...» (7; 575).

Bet, kad cara valdība uzsāka īstenot izglītības rusificēšanas politiku Baltijas guberņās, Rainis norādīja, ka «krievu skola, ko iedzīvotāji sākumā uzņēma ar simpātijām kā glābiņu no pārvācošanas, izrādījās tikai rupjš pārkrievošanas ierocis» (7; 552). Taču viņš atzīst, ka skolu rusificēšana nodarīja mazāk ļauna latviešu tautai nekā to ģermanizēšana: «Šeit mēs nedomājam aizstāvēt krievu birokratijas skolu, bet neapstrīdams, ka daudz daudz ļaunākas bija vācu muižniecības skolas, kuras pilnīgi atradās retrogrado mācītāju rokās, kuru vienīgais mērķis bija latviešu pārvācošana un kurās mācīja tikai paklausību muižniecībai» (7; 705).

Rainis, kritizējot tā laika reakcionāro izglītības politiku, raksta par nepieciešamību demokratizēt tautas izglītību.

Vadoties no tā laika dzīves nepieciešamības, darba tautas prasībām, dzejnieks, kā to liecina viņa vadītā «Dienas Lapa», īpašu nozīmi piešķir tautas izglītošanai, tās iepazīstināšanai ar progresīvās zinātnes un kultūras sasniegumiem, tādējādi paverot ceļu marksistisko atziņu ieplūšanai inteligences un apzinīgāko strādnieku vidū.

Tomēr 90. gadu sākumā viņš dažkārt pārvērtē izglītības nozīmi, tās izšķirošo lomu tautas labklājības veicināšanā, uzskatot to par lielāko spēku un varenāko ieroci (32; 33). Taču 90. gadu otrajā pusē Rainis atzīst, ka zināšanas un izglītība cilvēkiem nepiecie-

šama ne tikai personiskajai dzīvei, bet arī nākotnes iekārtas veidošanai, proletariāta tālākai attīstībai (27).

Rainis saprata, ka patiesa izglītības izplatīšana tautā, kamēr tā nav atbrīvojusies no patvaldības un policejiskā režīma važām, nav iespējama. 1897. gada dienasgrāmatā, iecerot romānu «Nākotnes cilvēks», viņš uzsver, ka nākotnes cilvēka audzināšana būs iespējama tikai jaunā sabiedriskā iekārtā, kur būs politiska, ekonomiska, morāla un reliģiska brīvība (27).

Rainis uzskata, ka visnepieciešamākais ir labi nostādīt tautskolu, lai zemākā izglītība būtu pieejama visai tautai.

Jāpiezīmē, ka gadsimta beigās laukos pagastskolas galvenokārt apmeklēja nabadzīgo zemnieku — kalpu un bezzemnieku, bet ministrijas un draudzes skolas — saimnieku bērni. Pilsētās mantīgās šķiras jaunieši mācījās vai nu privātskolās, vai mājās, un ģimnāzijai tos sagatavoja mājskolotāji.

Šais apstākļos Raiņa vadītā «Dienas Lapa» iztīrīja jautājumu, kādai jābūt tautskolai. Tā uzsver, ka tautskolai jābūt vispārējai, vienlīdzīgai, obligātai un bezmaksas. Jau 1891. gadā Rainis raksta, ka «gara gaismai vajag apspīdēt par visiem, ne tik vien par bagātiem, bet arī par nabagiem un zemākām šķirām» (32). «Dienas Lapa» 1893. gadā, vērsoties pret to, ka mantīgā šķira izvairās no tautskolu apmeklēšanas, raksta, ka tautskolai «jābūt vispārējai, kuru apmeklē bez kāda izņēmuma visi tautas bērni, bagāti un nabagi, augstāki un zemāki» (40).

«Dienas Lapas» redakcijas rakstā «Baducietēji skolas bērni» (41) izvirzīta prasība, lai tautskola visiem bērniem kā laukos, tā pilsētās, būtu obligāta. Tālāk rakstā teikts, ka visiem pieejama tā būs tikai tad, kad par mācībām nebūs jāmaksā, kad tiks gādāts arī par uzturu un mācību līdzekļiem nabadzīgajiem bērniem.

«Dienas Lapa» bieži raksta par izglītības jautājumiem Rietumeiropā un citur, par vispārējas, vienlīdzīgas, obligātas bezmaksas tautskolas ieviešanu Baltijas guberņās cariskās Krievijas apstākļos. Ieskanas arī doma par vienotas skolu sistēmas nepieciešamību (37). Šiem jautājumiem Rainis pieskaras arī 1896.—1897. g. dienasgrāmatā, norādot, ka tautskolas demokratizēšanas nolūkā nekavējoties jāpanāk, lai skolas būtu bezmaksas un trūcīgie skolēni par brīvu saņemtu uzturu un apģādi (27).

Nemantīgās šķiras bērniem, kas spiesti jau bērnībā strādāt fabrikās, nepieciešamas fabriku skolas. «Dienas Lapas» redakcijas rakstā «Fabriku skolas» (49) izvirzītas prasības fabriku īpašniekiem, ka viņiem jādod līdzekļi mazgadīgo strādnieku izglītošanai.

Lai bērni varētu apmeklēt skolas, jāpārkarāto nepilngadīgo darbs, jāsaīsina darba laiks.

Kad cariskā patvaldība uzsāka īstenot pārkrievošanas politiku Baltijas guberņu skolās, kļuva aktuāls dzimtās mācību valodas jautājums. Jāpiezīmē, ka pilsētu skolās pēc reformas vācu mācību valodas vietā ieviesa krievu valodu. Lauku pagastskolās pēc 1887. gada 17. maija «Pagaidu noteikumiem» tikai 3. ziemā visi mācību priekšmeti bija jā māca krievu valodā. Turpmākie cariskās valdības rīkojumi un pavēles aizvien vairāk ierobežoja dzimtās mācību valodas tiesības skolās. Tomēr praksē tās lietošana bija atkarīga no vietējā skolu inspektora un pašu skolotāju nostājas.

Rainis jau 1888. gadā rakstā «Čeku cīņas» atklāj savus progresīvos uzskatus dzimtās mācību valodas jautājumā (31). Apcerējumā «Latvieši» (7; 709—713) Rainis akcentē domu, cik liela nozīme dzimtajai valodai kultūras apgūšanā. Viņš raksta, ka vāciešiem latviešu valoda ir tikai idioma, ko nevar attīstīt, latviešu buržuāzijai tā ir svētums, ar kuras palīdzību varēs panākt visas tautas apvienošanu tās vadībā, bet proletariātam tā ir nepieciešama kultūras apgūšanai. Rainis norāda, ka «to uzņemt viņš nevar citādi kā tikai ar savu nacionālo valodu. Tautas masai nevar atņemt tās dzimto valodu, to nevar pārvācot vai pārkrievot, var tikai aizsprostot tai ceļu uz kultūru.»

«Dienas Lapa» izvirza arī prasības pārkārtot mācību saturu un metodes. Rainis vērsas pret ticības dogmu mācīšanu un garīdzniecības ietekmi skolās (30; 35).

Būdams ateists, viņš jau Jaunās strāvas laikā saskata dziļas pretrunas reliģijā, atzīst, ka tā neiederas nākotnes cilvēka pasaules uzskatā (3; 66—73), ka ieradums lūgt dievu ir māņticība un nākotnes cilvēki pamazām no tās atbrīvosies (26).

Rainim tuvi ne tikai jaunās paaudzes, bet arī tautas masu izglītības jautājumi. «Dienas Lapas» ārzemju politikas nodaļa paplašināja tautas masu vispārīgās zināšanas, audzināja tās idejiski. Rainis šai laikā dienasgrāmatā atzīmē, cik ļoti nepieciešams celt visas tautas izglītības līmeni, pacelt proletariāta redzes apvārsni pāri sīkajām aroda interesēm (27). Rainis runā gan par preses (33), grāmatu (10) un tautas bibliotēku (27), gan par biedrību un to rīkoto jautājumu vakaru nozīmi tautas masu kultūras līmeņa celšanā.

«Dienas Lapa» sevišķi uzsver strādnieku vakarskolu un tautas universitātu nozīmi tautas masu izglītošanā. Stāstot par Pēterburgas strādnieku vakarskolām (39), ko par zemu mācību maksu (30—50 kap. mēnesī) noorganizējusi Tautas izglītības ministrija

un citas iestādes, laikraksts virza lasītāju domu, ka šādām skolām jābūt arī Baltijas pilsētās. Tajās strādnieki varētu apgūt viengadīgo vai arī divgadīgo ministrijas skolu mācību programmu. Popularizējot Rietumeiropas tautas universitātu izveidošanas pieredzi (36), «Dienas Lapa» netieši norāda, ka šādas universitātes būtu vajadzīgas arī Baltijas strādniekiem, lai tie varētu apgūt gan plašas vispārējās, gan speciālās zināšanas. Laikraksts pārmet Latviešu biedrības zinību komisijai, ka tā nemaz nedomā par tautas masu izglītošanu, «krāj tik vecus brunčus un apraksta pilskalnus un grib lai to atzīst par zinātnes izplatīšanu tautā» (42). Vēršoties pret augstskolu studentiem, kuriem citās zemēs ir liela nozīme tautas masu izglītības līmeņa celšanā, «Dienas Lapa» par mūsu studentiem raksta, ka viņi tikai dzied «Cik jauki ceļot Latvijā, ... paspiež nama tēva sastrādāto roku un ļaujas pacienāties ar tā gardo alu, tura runas par Jānīti un miestīņu, sierīņu un gotiņām» (42).

Aktuāla tai laikā ir arī sieviešu izglītības problēma. «Dienas Lapa» (45) norāda, ka tikai sabiedriskā iekārta nosaka sieviešu tiesības un stāvokli sabiedrībā. Sievietēm jācīnās, pirmkārt, par savu ekonomisko neatkarību, tad atrisināsies arī pārējie jautājumi (46). Viņām nedrīkst liegt tiesības uz izglītību, jāatver arī augstskolu durvis (29; 43).

Par svarīgu nosacījumu sekmīgas tautas izglītības īstenošanai Rainis uzskata skolotāju biedrošanās un materiālās nodrošinātības jautājumu. Par to viņš runā 1891. gadā rakstā «Bērnu audzināšana» (34). Dzejnieks atzīst, ka skolotājam, tautas audzinātājam jābūt ar plašu izglītību, ka tam vienmēr jāmacās un jāpapildina savas zināšanas. «Skolotājs, kas, savu amatu reiz uzņēmis, jūtas nu esam jau pilnīgs, ... nav īsts skolotājs, bet tikai kā derēts gans, kam viņa amats un viņa ganāmais pulks nav pieaudzis pie sirds. Kur tāds vīrs skolā, tur skola, pēc dārgā Kronvalda vārdiem, nebūs vis gaismas pils, nedz skolotājs pilskungs gaismas valstī».

«Dienas Lapā» rakstīts, ka skolotājam nepieciešama dziļa vispārējā, pedagoģiskā un sabiedriskā izglītība, lai viņš «mācību priekšmetus varētu pasniegt metodiski, būtu atsargāts no nedrošās tipināšanas un taustīšanās un lai caur savu mācību bērnus audzinātu» (40). Lai skolotājiem būtu vieglāk cīnīties par savām tiesībām un lai arī darbs skolā labāk sekmētos, Rainis uzskata, ka tiem nepieciešams biedroties, organizēties: «Skolotājam jāturas vienam ar otru dzīvā satiksmē un sakarā, jāstāv vienam par visiem un visiem par vienu, ... lai sekmes skolas un vispārības labā būtu pilnīgas» (34). Dzejnieks tomēr piezīmē, ka skolotājs savus uzde-

vumus varēs labi veikt tikai tad, ja viņš būs materiāli nodrošināts. Skolotājs, «kas nevar strādāt ar prieku un bez rūpēm par dienišķo uzturu, ar mazāk sekmēm strādās pie bērnu gara un prāta cildināšanas» (34). Arī citi «Dienas Lapas» raksti pauž domas par tautskolotāju materiālā stāvokļa uzlabošanu (40; 50).

Šīs idejas par tautas izglītības demokratizēšanu ar jaunu degsmi Rainis pauž pēc atgriešanās dzimtenē 1905. gada revolūcijas laikā.

1905. gada aprīlī Rainis kopā ar J. Asaru aktīvi piedalījās nelegālās skolotāju konferences darbā O. Blumbergas privātskolā, kur pulcējās 125 latviešu, krievu un ebreju tautības skolotāji. Pieņemtajā rezolūcijā, ko 5000 eksemplāros iespieda LSDSP tipogrāfijā un plaši izplatīja pilsētās un laukos, teikts: «... mēs, Baltijas guberņu tautskolotāji, kā proletārieši atzīstam par nepieciešamu ņemt dalību šķiru cīņā, un, tā kā vienīgā partija, kura sekmīgi vada proletariātu šai cīņā, ir sociāldemokrātija, tad mēs pievienojamies sociāldemokrātiskām organizācijām.» Pēc konferences revolucionārie skolotāji kopā ar J. Asaru sāka izstrādāt jauno skolu programmu (8; 50—51).

Tomēr šai laikā Raiņa uzskatos dažkārt vēl manāmas svārstības. Pretēji LSDSP II kongresa norādījumiem, «ka proletariāta prasību apmierināšana ir panākama vienīgi caur revolucionāru cīņu» (2; 20), Rainis no 1905. gada aprīļa līdz jūlijam kā jurists personiski piedalās petīciju sarakstīšanā (15). Ir saglabājušās viņa rokrakstā dažas Kauguru lauksaimniecības biedrības, latviešu sieviešu, latgaliešu u. c. petīcijas. Taču tās raksturo arī Raiņa uzskatus tautas izglītības laukā. Petīcijās norādīts, ka 1887. gada skolas reforma nav attaisnojusi uz to liktās cerības. Skolas Baltijā «padarītas par ieroci politiskiem mērķiem un ir atrautas no viņu īstā uzdevuma. Pie kam arī uzspiestie politiskie mērķi nav sasniegti, izdzenot no tautskolas mātes valodu, sašaurinot tās programmu gandrīz līdz vienīgai krievu valodas mācībai un to pašu krievu valodu mācot bez mātes valodas tik mehāniski, ka to ārpus skolas drīz aizmirst, ir panākts tas, ka starp skolu un tautu ir cēlusies dziļa plaisa un neuzticība.»

Petīcijās tautas izglītībā izvirzītas šādas prasības: 1) ieviest vispārējo obligāto bezmaksas izglītību bērniem vecumā no 8 līdz 16 gadiem, pie tam trūcīgo vecāku bērnus apgādāt ar apģērbu un uzturu; 2) noteikt dzimto mācību valodu tautskolās, semināros, zemākās rūpniecības un amatniecības skolās, pie tam krievu valodu kā obligātu mācību priekšmetu tautskolās mācīt ne agrāk par 2. mācību gadu; vidējās mācību iestādēs, kā ģimnāzijās un reāl-

skolās, latviešu valodu mācīt kā obligātu priekšmetu; 3) nodot tautskolas vietējo pašvaldību pārziņā, tomēr valdības pārziņāšanā atstāt tās uzturētās skolas; 4) paplašināt pirmsmācību audzināšanas iestāžu programmu, lai kursu beigušie varētu iestāties vidējās un tehniskās mācību iestādēs; 5) ticības mācību mācīt tiem, kas to vēlas, u. c.

Latviešu sieviešu petīcijā vēl prasīts ieviest skolās koptmācības abu dzimumu bērniem, atzīt sieviešu tiesības apmeklēt visas mācību iestādes, tai skaitā arī augstskolas, noteikt darba algu un pensijas sievietēm skolotājām tādas pašas kā vīriešiem skolotājiem. Tā kā cariskā valdība Latgalē sakarā ar 1865. g. poļu dumpi katoļticīgajiem latviešu tautības iedzīvotājiem neatļāva strādāt par skolotājiem, kā arī iestāties skolotāju semināros, latgaliešu petīcijā prasīts atcelt šos aizliegumus, kā arī likumu, kas noteica augstākās mācību iestādes beigušajiem izstāties no zemnieku kārtas.

Pēc lielajiem masu mītiņiem 1905. gada oktobrī Rīgas progresīvo skolotāju un vecāku sapulcēs izvirzīja pagaidbiroju, kam bija jāvada skolu lietas. Pagaidbirojā ar lielu sajūsmu ievēlēja revolucionāro dzejnieku Raini. Viņš piedalījās biroja sēdēs, kur iztirzāja jauno skolas programmu. Kad birojs noorganizē un no 10. līdz 14. novembrim sasauca Rīgā 1. skolotāju kongresu, Rainis piedalās tā darbā. Revolucionārais dzejnieks kongresā referē par pašvaldības iestāžu jautājumiem (52): «Pašvaldības iestādes mums līdz šim principā nemaz nav bijušas: tās tiek no augšas vadītas un netiek no visas tautas ievēlētas. Nav mums patiesas pašvaldības ne pagastā, ne draudzē, ne apriņķī, ne gubernās. Ja skolas nodotu tagadējo pagastu valžu pārziņā, tad tās tiktu novadītas purvā... Tautskolas nekādā ziņā nedrīkst uzticēt ierēdņiem, ko rīko komi-sāri, bet vienīgi pašai tautai.» Tādēļ pagastu pašvaldību pārstāvji jāievēlē visiem, arī kalpiem, kas līdz šim skaitījās tikai «desmitdaļcīlvēki». Pašvaldībām atjaunotā tautskola būs viegli uzturama, ja nealgos liekus ierēdņus un sadalīs pareizi nodokļus.

Kongresā pieņemtās rezolūcijas (51) ietvēra sociāldemokrātijas izvirzītās prasības tautas izglītības laukā: nodot tautskolas ievēlēto pašvaldību pārziņā, ieviest obligātu bezmaksas 6-gadīgo izglītību bērniem vecumā no 8 līdz 14 gadiem, apgādāt trūcīgos skolēnus ar apģērbi un uzturu, noteikt dzimto mācību valodu skolās, paturot krievu valodu kā obligātu mācību priekšmetu, paplašināt tautskolās mācību programmu, pārkārtot mācību saturu, metodes u. c. Jautājumā par ticības mācību kongresa pirmajā dienā nolēma, ka tā nav jāmaca. Taču nākošajā dienā, kā raksta «Dienas Lapa», kongresā tuvāk norādīja, ka «ievērojot to, ka reliģija ir ar zinātni

nesaskanoša mācība un tāpēc nevar tikt pasniegta skolā, ... katram skolotājam vajaga pārejas laikmetā netlaidīgi izplatīt tautā šo patiesību, ticības mācības stundās reliģiju no šāda stāvokļa aplūkojot» (52).

Jāpiebilst, ka kongresa rezolūcijās bija ietvertas prasības, kam marksistiskā spārna jaunstrāvnieki pieskārs jau 90. gados.

Pēc trauksmainajām revolūcijas dienām Rainis 1905. gada decembrī ir spiests atstāt dzimteni. Emigrācijas gados viņa filozofiski politiskie uzskati nemainās. Dzīvodams atrautībā no strādnieku revolucionārās cīņas, tautas izglītībai viņš pieskaras mazāk. Emigrācijas sākuma posmā viņš vērtē vācu muižniecības, cara birokrātijas un «tautiskās» buržuāzijas lomu tautas kultūras un izglītības apslāpēšanā (11). Tomēr šai laikā dzejnieks domā arī par tautas masu pašapziņas modināšanu, tautas kultūras limeņa celšanu. Dienasgrāmatā (12) viņš raksta, ka «... vajaga aizvien visu tautas masu vest līdz izglītībā, tā ir demokrātisma un sociālisma nepieciešamība».

Vēstulē grāmatu izdevējam A. Gulbim, kas 1911. gadā sāka izdot latviešu un cittautu literatūras darbus sērijā «Universālā bibliotēka», Rainis izsaka domu, ka tautai ļoti nepieciešams iepazīties ar vispasaules kultūras bagātībām: «... esmu uzņēmis sevī visu šo cilvēces kultūru, ... kura vienīgā spēj dot pamatu un spēku ne vien personām, bet masām un virzieniem... No kultūras visuma vien tik var izaugt kas jauns un liels... (4; 249).

Atgriezies buržuāziskajā Latvijā, lielais pamatšķiras dzejnieks vilās tās «demokrātiskajā» iekārtā. Šai laikā Rainis bija viens no tiem nedaudzajiem kreisajiem sociāldemokrātiem, kam, neskatoties uz politiskajām svārstībām un kļūdām, bija principiālas domstarpības ar meņševikiem.

Kā liecina jaunākie pētījumi, Rainim bija saskare ar LKP pagrīdes darbiniekiem (V. Dermani) (6).

Pēc LKP iniciatīvas nodibinātā komanditsabiedrība «Daile un Darbs» (25), kuras loceklis bija arī Rainis, izplatīja Latvijā Padomju Savienībā izdotās grāmatas, izdeva marksistisko literatūru, apgādāja ar papīru LKP nelegālo tipogrāfiju. Par tās politiskās literatūras redaktoru sākumā bija Dermanis.

Dzejnieks centās panākt nāves soda atcelšanu pagrīdniekiem, galvoja par politiskajiem ieslodzītajiem (4; 61).

Raiņa aktīvā līdzdarbošanās sabiedriski politiskajā dzīvē (saimes deputāts, Mākslas departamenta direktors, izglītības ministrs u. c.) liecina par viņa cīņu, lai demokratizētu tautas izglītību

buržuāziskajā Latvijā, kam viņš veltījis savus spēkus un sirdsdegsmi.

Dzejnieks atzīmē, ka buržuāziskajā iekārtā var runāt par divējādām kultūrām: veco, reakcionāro, kas ir valdošās šķiras īpašums, un proletārisko, visas tautas — pamatšķiras kultūru, kas sāka attīstīties līdz ar strādnieku šķiras rašanos (21; 292). Runādams saeimā 1924 gadā (24; 410—418) viņš norāda, ka par strādnieku šķiras attīstīšanu valdošā šķira nerūpējas. Rainis vērsas pret valdības nostāju — piešķirt budžeta līdzekļus muižniekiem «taisnīgai» atmaksai par zemi, un parāda, ka līdz ar to samazinās budžets tautas kultūras un izglītības vajadzībām (20; 163, 199).

Tāpat viņš asi kritizēja valdības balstīšanos uz vācu reakcionāro kultūru, norādot, ka latviešu tautai nav jāpakļaujas svešas, apspiedējas, nedemokrātiskas tautas kultūrai.

Taču Rainis atzīst, ka katrai tautai jāmacās no citu tautu progresīvās kultūras (24; 405). Būdams priekšsēdētājs Kultūras tuvināšanas biedrībā ar Padomju Savienības tautām, viņš vairākkārt izteicis sajūsmu par padomju kultūru, no kuras var mācīties arī pārējās tautas (3; 477). Cik lielu interesi Rainis izrādījis par Padomju Savienības kultūru, apliecina arī PSRS sūtnis buržuāziskajā Latvijā Lorencs (54).

Kad Rainis bija izglītības ministrs, progresīvajiem skolotājiem bija iespējams iepazīties ar tautas izglītības pamatprincipiem Padomju Savienībā. 1927. gada 4. maijā arodbiedrības diskusiju vakarā Rīgas skolotāji noklausījās referātu par skolu un izglītības stāvokli Maskavā sakarā ar kādas skolotāju grupas ekskursiju uz turieni. Maskavā par skolu un izglītības stāvokli Padomju Krievijā stāstījis izglītības tautas komisārs Lunačarskis (63; 333). 1927. gada oktobra beigās Rīgas 4. vidusskolā (Gaiziņa ielā 3) bija noorganizēta Padomju Krievijas pedagoģiskā izstāde, kur bija aplūkojami skolēnu darbi, zīmējumi un literatūra (65; 652).

Rainis neapmierina buržuāziskās Latvijas izglītības «demokrātija». Būdams saeimas deputāts, viņš daudzkārt izsakās, ka patiesas izglītības demokrātijas te nav. 1929. g. «Jaunākās Ziņās» 218. num. raksturots izglītības stāvoklis tai laikā, kad 2/3 no visiem skolas vecuma bērniem neiegūst likumā paredzēto izglītību, kad nemantīgās šķiras bērniem grūti pieejama vidējā izglītība (55). Arī Rainis kritizē izglītības sistēmu. Uzņemoties ministra pienākumus, viņš norāda, ka pašreizējos apstākļos «obligatoriska skolu apmeklēšana nav domājama, jo bērniem nav pat drēbju ko apģērbt aukstā laikā». Sevišķi slikts izglītības un skolu stāvoklis ir Latgalē. Izglītība nav visiem pieejama. Skolu programmas nav dzīvei

piemērotas. Skolēnu un skolotāju darbā nav jūtama ne mazākā aktivitāte. Skolotāji strādā kā ierēdņi (56; 25).

Rainis uzsver, ka buržuāziskajā Latvijā izglītība ir šķiriska. Valdošās šķiras bērniem iespējams iegūt augstāku izglītību nekā zemākajiem tautas slāņiem. Par to liecina, pirmkārt, valsts piešķirtais budžets izglītības vajadzībām. 1924. gadā saeimā Rainis norāda: «... Šinī budžetā uzkrīta tas, ka zināmā mērā lielāka labvēlība tiek izrādīta turīgām šķirām un mazāka mazuļīgām» (23. 405). Nemantīgās šķiras bērniem ir grūti pieejama pat zemākā izglītība: «... mums liels procents tādu bērnu, kuri nevar skolas apmeklēt, pirmkārt, tāpēc, ka nav pašu skolu un, otrkārt, nav viņiem iespējas iet skolās aiz materiāla trūkuma. Par maksu nevar pat runāt» (22; 389). Tālākais izglītības ceļš tai ar nolūku tiek padarīts grūts. «Var būt students tikai tas, kas ir pietiekoši bagāts, lai varētu iztikt bez uztura pelnīšanas ... augstskola ar laiku kļūst vienmēr mazāk pieejama mazuļīgām šķirām. Piemēram, ļoti liela daļa, varbūt vairāk kā puse, dažus gadus atpakaļ bija tādi, kuri paši sev pelnīja un reizē apmeklēja augstskolas. Toreiz to spēja, jo augstskolas bija tā iekārtotas, ka viņi varēja apmeklēt savas lekcijas, bet tagad tas tā vairs nav... Augstāko izglītību mēs no savas puses turam ļoti augstu, mēs nedomājam šo augstāko izglītību pazemināt, bet mēs gribam visu tautu pacelt līdz šim augstākam līmenim» (23; 405).

Rainis saeimā jautājumā par Izglītības ministrijas budžetu uzsver, cik ļoti izglītība ir nepieciešama katram pamatšķiras loceklim, «to prasa demokrātijas teorija, lai katrs pilsonis ir augsti izglītots cilvēks» (24, 410—418). Taču tikai tad, «kad uzvarēs strādniecība, ... būs skolas, būs darbs» (16), tautai būs iespējams iegūt izglītību.

Būdams buržuāziskās Latvijas izglītības ministrs, Rainis uzskata, ka svarīgākais uzdevums ir cīnīties par demokrātisku, vienotu skolu. To viņš apliecina 1927. gada 30. un 31. oktobrī Latvijas Skolotāju savienības padomes sēdē (66; 639), tādus norādījumus dod Latvijas skolu reformas komisijai 1927. g. 28. decembrī tās paplašinātajā sēdē (70; 2), par to runā 1920. gadā Latvijas Skolotāju savienības organizētajā «Demokrātiskās skolas nedēļā», kur uzsver, ka līdzšinējā skola pilnīgi jāpārveido (74; 367).

Izglītības demokratizēšanā par svarīgāko dzejnieks atzīst obligātās bezmaksas izglītības ieviešanu skolas vecuma bērniem. Tādēļ viņš kā saeimas deputāts vairākkārt runā par Izglītības ministrijas budžeta palielināšanu tautas izglītības vajadzībām. Sevišķu vērību viņš velta Latgales un baltkrievu skolu nodrošināšanai ar

līdzekļiem, kā arī skolas vecuma trūcīgo skolēnu pabalstīšanai (58; 27). Rainis — izglītības ministrs rūpējās arī par skolu celtniecību. Dzejnieks atzīst, ka skolai jābūt pieejamai visām tautām to dzimtajā valodā (67; 718).

Lai visiem strādnieku bērniem būtu pieejama 6-gadīgā pamatskolas izglītība, Rainis vērsās pret tai laikā pastāvošo likumu, kas pie vidusskolām paredz 2 sagatavošanas klases (57; 26). Viņš prasa, lai pilsētas realizē likumu par 2-gadīgo papildskolu atvēršanu pēc 6-gadīgās pamatskolas beigšanas, lai tādējādi nemantīgās šķiras bērniem būtu iespējams iegūt plašāku vispārējo izglītību.

Šai laikā, lai panāktu sekmīgāku obligātās izglītības realizēšanu, Rainis izdeva arī «Instrukciju par skolas bērnu reģistrēšanu».

Viņš cīnās par to, lai vidējo un augstāko mācību iestāžu durvis būtu atvērtas darbaļaužu bērniem, lai piešķir pabalstus arodskolu un skolotāju institūtu trūcīgajiem jauniešiem (57; 26) un rūpējas par pabalstu un aizdevumu piešķiršanu augstskolu studentiem.

Lai pārkārtotu mācību saturu, metodes un audzināšanas darbu skolā, Rainis nodibināja skolu reformu komisiju (53), kurā ietilpa progresīvie skolotāji un kuras uzdevums bija izstrādāt projektu par skolu darba pārkārtošanu, diemžēl tā darbojās īsu laiku un pēc Raiņa atcelšanas no izglītības ministra amata pārtrauca darbu. Skolu reformu komisija bija uzsākusi skolu programmu pārkārtošanu, kā arī izvērsusi cīņu par mācību metožu aktivizēšanu. Rainis uzsver īpaši krievu valodas mācīšanas nozīmi (59; 88) un fiziskās audzināšanas (56; 25) nozīmi skolās. Aizstāvot vienotās skolas principus, viņš uzskata, ka nepieciešams saskaņot visu pakāpju skolu programmas (56; 25). Mācību un audzināšanas darbā Rainis atzīst tādas metodes, kas attīsta skolēnu aktivitāti (75; 517). Lai veicinātu pedagoģiskās domas apmaiņu skolotāju vidū, celtu to pašizglītību, Rainis izdod rīkojumu par hospitēšanas organizēšanu skolu iecirkņos (60; 95). Tas rada lielu sašutumu tā dēvētajos «nacionālajos» skolotājos. Vēlāk pēc Raiņa norādījuma šie hospitēšanas iecirkņi pārveidojās par skolotāju darba apvienībām (71; 26).

Lai jaunā paaudze aktīvāk varētu piedalīties sabiedriskajā darbā, Rainis izvirza prasību atcelt aizliegumu skolēniem piedalīties ārpuskolas organizācijās (14).

Raiņa piezīmēs atrodam, ka dzejniekam ir tuva strādnieku izglītošanas problēma tautas augstskolās (18; 118), viņš aktivizē to darbu. 1928. gadā Rainis atklāj Tautas augstskolas 9. kultūras

svētkus Saules dārzā. Visi svētku dalībnieki sajūsmā nodzied Internacionāli.

Strādādams par izglītības ministru, viņš sevišķu uzmanību velta skolotājiem, jo uzskata, ka mācību programmu pārkārtošana neko nedos, ja skolotāji necels sava darba kvalitāti (70; 20). Jau sākumā viņš pārkārto skolotāju kadrus, iesaistot darbā progresīvos skolotājus. Saeimā par izglītības ministra rīcību pat tika iesniegts opozīcijas grupu pieprasījums ministru prezidentam (64; 610). Viņa laikā skolotājiem rīko kursus, uzlabo darbu skolotāju institūtos. Rainis ap sevi pulcina, kā viņš pats saka, demokrātiski noskaņotos skolotājus (13).

Rainis rūpējās arī par skolotāju materiālo nodrošinātību, pensiju piešķiršanu (14; 19; 163, 192). Jau 1920. gadā saeimā viņš runā par to, ka skolotāju atalgošanas jautājums nav nokārtots. Reizēm pat 6 mēnešus no vietas lauku skolotāji nesaņem algu. Skolotāju algas ir pārāk mazas, tās jāmaksā valstij nevis pašvaldībām. Kad Rainis bija izglītības ministrs, tika panākti arī daži uzlabojumi skolotāju algu lietā (69). Pieņēma lēmumu, ka obligāto skolu skolotājiem turpmāk visu algu izmaksās valsts, līdz tam vienu pusi maksāja valsts, otru — skolu uzturētāji.

Lielā proletariāta dzejnieka ieceres tautas izglītības demokrātizēšanas jomā buržuāziskās Latvijas laikā maz īstenojās, jo viņš par izglītības ministru strādāja īsu laiku (1 g. 1 m.). Cīņā par tautas izglītības demokratizēšanu viņš gāja vienpatņa ceļu. Kad 1928. g. 21. janvārī saeima izteica uzticību jaunajai labā spārna valdībai (72; 68) un par izglītības ministru iecēla prof. Tenteli, Raiņa uzsāktais izglītības demokratizēšanas darbs tika pārtraukts. Tā laika presē bija izteikti daudzi pārmetumi viņam «par Krievijas metožu pielietošanu un nacionālo skolotāju pastāvīgo terorizēšanu» (73; 235), par to, ka Rainis skolas «reorganizē pēc Padomju parauga», ka izglītības ministra nepārdomātais rīkojums par pārceļšanas eksāmenu atcelšanu vidusskolās «tuvinājis mūsu vidusskolas par veselu soli Padomju Krievijas vidusskolām» (28).

* *
*

Lielajam tautas audzinātājam Jānim Rainim ir izcila un paliekoša nozīme cīņā par tautas izglītības demokratizēšanu kā cariskās Krievijas, tā buržuāziskās Latvijas apstākļos. Kritizējot cariskās patvaldības un vācu muižniecības reakcionāro izglītības politiku, Rainis jau Jaunās strāvas laikā pauž marksistiskās pedagoģijas

uzskatus par tautas izglītības demokratizēšanu: par vispārēju, vienlīdzīgu, obligātu bezmaksas izglītību dzimtajā valodā tautskolās, pret baznīcas ietekmi skolās, par plašu darba tautas masu izglītošanu. 1905. gada revolūcijas uzplūdu laikā Rainis piedalās nelegālajās skolotāju sanāksmēs, kurās iztīrā jauno skolu programmu, kā arī I. Latvijas skolotāju kongresa darbā.

Emigrācijas laikā, dzīvodams atrautībā no strādnieku revolucionārās cīņas, dzejnieks mazāk pieskaras tautas izglītības jautājumu risināšanai.

Buržuāziskās Latvijas gados, būdams gan saeimas deputāts, gan vēlāk izglītības ministrs, Rainis cīnās pret buržuāziskās valdības reakcionāro izglītības politiku jautājumos par demokrātisku, vienotu skolu, skolotāju un skolēnu darba aktivizēšanu, skolotāju materiālo nodrošinātību u. c. Tomēr, neatradis ceļu uz Komunistisko partiju, Rainis cīņā par tautas izglītības demokratizēšanu palika vienpatis, kaut arī savos uzskatos līdz mūža beigām bija patiesss savā proletāriskajā pārliecībā. Rainis atstāja neizdzēšamu un paliekošu ietekmi uz plašu progresīvo skolotāju audzi, kas sava lielā audzinātāja idejas par izglītības demokratizēšanu sekmīgi īstenoja padomju skolas veidošanas gados.

LITERATŪRA

- 1 V. I. L e n i n s. Raksti, XIX, LVI, 1951.
2. Latvijas Komunistiskās partijas kongresu, konferenču un CK plēnumu rezolūcijas un lēmumi, I, Rīgā, 1958.
3. Latvijas PSR Zinātņu akadēmija. Literārais mantojums, I, Rīgā, 1957.
4. Latvijas PSR Zinātņu akadēmija. Literārais mantojums, II, Rīgā, 1961.
5. Latvijas PSR Zinātņu akadēmija. Latviešu literatūras vēsture, IV, Rīgā, 1957.
6. J. K i p e r s, M. Š a c s. Kvēlais tribūns. LVI, Rīgā, 1964.
7. J. R a i n i s. Kopoti raksti, XIV, Rīgā, 1951.
8. J. R u b e r t s. Latvijas skolotāji un skolu jaunatne 1905.—1907. g. revolūcijā. Izdevniecība «Zvaigzne», Rīgā, 1965.
9. Runu uzmetumi. 1925. g. RVL M Inv. num. 312
8. maijā
10. Literāri materiāli. Par mūsu valodas nodibināšanos. 1887. g. " " " 358
11. Latvieši " " " 424
12. Raiņa ieraksti dienasgrāmatā. " " " 453
1912. g. 18. maijā
13. Piezīme dienasgrāmatā. 1928. g. " " " 22832
11. maijā
14. Rainis — izglītības ministrs " " " 22980
15. 1905. g. peticijas " " " 23009
16. Raiņa runa ģildes vēlēšanās. " " " 23013
1922. g. 19. februārī

	RVLM	Inv. num.	23013
17. Raiņa runa saeimā 1922. gada 27. jūnijā			
18. Runas uzmetums	"	"	23013
19. Runas saeimā 1920. gadā	"	"	23013
20. Raiņa runa 1920. g. 1. septembra sēdē	"	"	23013
21. Raiņa runa. Jaunie ideāli. 1921. gada 4. decembrī	"	"	23013
22. Raiņa runa par atlīdzības jautājumiem 1924. g. 3. aprīlī	"	"	23013
23. Raiņa runa, apspriežot Izglītības ministrijas budžetu. 1924. gada 16. maijā	"	"	23013
24. Raiņa runa saeimā 1924. gada 26. maijā. Mūsu kultūras jautājumi	"	"	23013
25. Komanditsabiedrības «Daile un Darbs» protokolu grāmata	"	"	25134
26. Nākotnes cilvēks	"	"	59034
27. Dienasgrāmata. 1896.—1897.	"	"	59035
28. Kur novedīs Pliekšāna politika izglītības laukā?	«Brīvā Zeme»,	1927. g. 48. num.	
29. Pliekšāns. Sievietes par ārstiem ārzemēs	«Dienas Lapa»,	1887. g. 209. num.	
30. (Rainis) Vecčeki un jaunčeki	"	"	1888. g. 190. num.
31. (Rainis) Čeķu ciņas	"	"	1888. g. 277. num.
32. Pliekšāns. Cienjamiem lasītājiem	"	"	1891. g. 284. num.
33. (Rainis) Par attīstību	"	"	1891. g. 288. num.
34. (Rainis) Bērnu audzināšana	"	"	1891. g. 289. num.
35. (Rainis) Jaunais kurss Prūsijā	"	"	1892. g. 15. num.
36. Visiem pieejamas universitātes	"	"	1892. g. 89. num.
37. Angļu jaunais tautskolu likums	"	"	1892. g. 259. num.
38. Tautas skolas	"	"	1893. g. 33. num.
39. Vakara skolas strādniekiem	"	"	1893. g. 78. num.
40. Kāds skolu draugs. Skola un sadzīves jautājums	"	"	1893. g. 98—100. num.
41. («Dienas Lapas» red.) Bauducietēji skolas bērni	"	"	1893. g. 243. num.
42. Par dāņu zemnieku augstskolām	"	"	1894. g. 257. num.
43. Zeņevas students	"	"	1895. g. 54. num.
44. Tagadējo ģimnāziju organiskā indeve	"	"	1895. g. 121. num.
45. R o d r i g o. Vai sieviešu attiecība uz sabiedrību pie mums grozījusies?	"	"	1895. g. 191. num.
46. Sieviešu jautājums	"	"	1895. g. 194. num.
47. Baltijas pilsētu naudas trūkums priekš zemākām skolām	"	"	1895. g. 201. num.
48. Vietējās ziņas	"	"	1895. g. 218. num.
49. («Dienas Lapas» red.) Fabriku skolas	"	"	1895. g. 239. num.

50. Ārzemju kronika. Par tautskolotāju materiālā stāvokļa pārlabošanu	«Dienas Lapa», 1895. g. 264. num.
51. Skolotāju kongresā	„ „ 1905. g. 252. num.
52. Rainis skolotāju kongresā	„ „ 1905. g. 253. num.
53. Nodibināta sevišķa Latvijas skolu reformas komisija	«Jaunākās Ziņas», 1927. g. 21. sept.
54. Sēras par J. Raiņa nāvi	„ „ 1929. g. 210. num.
55. Ko mūsu skola 10 gados saņiegusi un kā tai trūkst?	„ „ 1929. g. 218. num.
56. Izglītības ministra J. Raiņa domas par sava resora uzdevumiem	«Mūsu Nākotne», 1927. g. 1. num.
57. Pārgrozījumi Izglītības ministrijas budžetā	„ „ 1927. g. 1. num.
58. Pabalsti trūcīgiem skolēniem	„ „ 1927. g. 1. num.
59. Ko dara Izglītības ministrijā	„ „ 1927. g. 3. num.
60. Izglītības ministrijas rīkojums	„ „ 1927. g. 3. num.
61. Uzrēķini skolotājiem	„ „ 1927. g. 6. num.
62. Izglītības ministrijā	„ „ 1927. g. 7. num.
63. Skolu dzīves kronika	„ „ 1927. g. 10. num.
64. Pieprasījums saeimā par izglītības ministra rīcību	„ „ 1927. g. 20. num.
65. Skolu dzīves kronika	„ „ 1927. g. 21. num.
66. Latvijas Skolotāju savienības padomes sēde	„ „ 1927. g. 21. num.
67. Skolu dzīves kronika	„ „ 1927. g. 23. num.
68. Instrukcija par skolas bērnu reģistrāciju	„ „ 1927. g. 23. num.
69. Skolotāju algu izmaksa	„ „ 1927. g. 24. num.
70. Latvijas skolu reformas komisijas paplašinātā sēde	„ „ 1928. g. 1. num.
71. Norādījumi hospitēšanas iecirkņiem par skolotāju darba apvienību organizēšanu	„ „ 1928. g. 1. num.
72. Skolu dzīves kronika	„ „ 1928. g. 2. num.
73. Izglītības ministrijas reformēšana	„ „ 1928. g. 8. num.
74. Demokrātiskās skolas nedēļa	„ „ 1929. g. 11./12. num.
75. Liepiņš Reinis. Rainis — izglītības ministrs	„ „ 1929. g. 17. num.
76. Medards Oļis. Neaizmirstami vārdi	„ „ 1929. g. 17. num.

А. Я. Каруле

Я. РАЙНИС О ДЕМОКРАТИЗАЦИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изложены взгляды латышского пролетарского писателя и поэта Я. Райниса по вопросам демократизации народного образования в царской России и в буржуазной Латвии.

Автор использовал неопубликованные материалы писателя: дневники, записи, тексты речей и т. д. Особое внимание заслуживает период «Нового течения» (90-ые годы XIX в.), так как Я. Райнис был одним из ведущих деятелей этого общественного движения. Я. Райнис показан в статье как страстный пропагандист марксистских педагогических идей. В период революции 1905—1907 гг. Я. Райнис, борясь против реакционной политики русского царизма и немецкого дворянства в Прибалтике, выступает с требованиями всеобщего, обязательного и бесплатного обучения для всех детей. Наряду с требованием обучения на родном языке Я. Райнис призывает к борьбе за школу, свободную от влияния церкви и церковников, за просвящение широких народных масс. Автор показывает борьбу двух культур в буржуазной Латвии, где Я. Райнис выступает против реакционной политики буржуазии в области народного образования.

A. Karule

J. RAINIS ON DEMOCRATIZATION OF PUBLIC EDUCATION

The article deals with the views of the distinguished Latvian proletarian poet J. Rainis on questions concerning the democratization of public education in his prose heritage. Rainis already drew some important conclusions on the subject when he was of the first to popularize the marxist pedagogical conceptions during the period of the «Jaunā strāva» (the «New Stream») and during the tide of the revolution in 1905. Opposing the reactionary policy of education of the tsarist autocracy and the German landed gentry the poet expresses marxist pedagogical views on the democratization of public education; he stands for universal, equal, compulsory, free of charge education in the mother tongue in elementary schools, against the influence of the church, for education of broad masses of the people.

In the irreconcilable combat between the two cultures during the period of bourgeois Latvia Rainis always had a clear resolute standpoint against the reactionary educational policy of the bourgeoisie.

A. Špona

BĒRNU KOMUNISTISKĀ KUSTĪBA BURŽUĀZISKĀS LATVIJAS APSTĀKĻOS

Latvijas darba jaunatnes politiskās kustības sākumi saistīti ar 1905. g. revolūciju. 1905.—1907. gada buržuāziski demokrātiskā revolūcija bija pirmā lielā latviešu tautas revolucionārās cīņas pārbaude.

Plašajā revolucionārajā cīņā Krievijā, tajā skaitā arī Latvijā, strādniekiem un zemniekiem blakus stāvēja inteliģence, jaunatne. Latvijā šajā revolūcijā sevišķi aktīvi piedalījās tautskolotāji un skolu jaunatne (50).

Progresīvie skolotāji un vidusskolu skolēni Rīgā un citās Latvijas pilsētās prasīja pārtraukt ticības mācīšanu skolās un tiesības organizēt pulciņus, sapulces un lekcijas.

1905.—1907. gada revolūcijas cīņas, sociāldemokrātu-boļševiku darbība, sabiedriskās iekārtas acīm redzamā netaisnība un nevienlīdzība sagatavoja proletāriskās jaunatnes masas aktīvai organizētai cīņai.

Asās šķiru sadursmes, vecāko klašu skolēnu tiešā piedalīšanās cīņās ietekmēja arī jaunāko cīnītāju paaudzi — bērnus. Bērnu acu priekšā izrēķinājās ar demonstrāciju, mītiņu dalībniekiem — tēviem, mātēm, brāļiem un māsām. Tas radīja jaunatnē rūgtumu un naidu pret bagātajiem, labāk palīdzēja saprast, ka pret netaisnību jācīnās.

Progresīvie latviešu rakstnieki atstāja jaunajai paaudzei aprakstus, stāstus un romānus par bērnu pārdzīvojumiem skaudrajos revolucionāro cīņu laikos. Vērtīgs ieguldījums mūsu bērnu literatūras fondā ir E. Birznieka-Upīša «Pelēkā akmens stāsti», O. Rihtera romāns «Meži šalc» u. c., kas ievada mūs laika posmā pēc 1905. gada revolūcijas un parāda, kā bērni Latvijā izveidojas par aktīviem revolucionāriem cīnītājiem.

Jaunatnes kustība Latvijā sevišķi aktivizējās, nobriestot Lielajai Oktobra sociālistiskajai revolūcijai. Jaunieši dibina pulciņus.

Darba jaunatnes lielākā daļa ieplūst nelegālās partijas organizācijās. Dažās no tām jaunieši ir pārsvarā. Imperiālistiskā kara periodā, kad tiek mobilizēti visi pieaugušie vīrieši, bērnu un pusaudžu darba izmantošana pieņem plašus apmērus. Jaunieši agri tiek ierauti asā cīņā starp darbu un kapitālu, nonāk ciešos sakaros ar apzinīgajiem strādniekiem, nelegālās sociāldemokrātu partijas biedriem. «Tas bija laikmets, kad partijas darbs prasīja drosmi, pašizliedzību un pašuzturēšanos. Tas viss piemita apzinīgajiem jauniešiem,» tā savās atmiņās šo laika posmu novērtē revolucionārs K. Mika (3).

1917. gada sociālistiskās revolūcijas attīstības gaitā visā Latvijā darba jaunatne organizē savus pulciņus, kas tieši saistīti ar partiju. Tāds ir 1917. gadā noorganizētais Cēsu pulciņš «Kvēle» (4). Pulciņa pārstāvis piedalījās partijas rajona komitejas sēdēs. Vislielāko uzmanību pulciņā pievērsa biedru pašdarbībai. Jaunieši gatavoja un nolasīja referātus, piedalījās debatēs. «Kvēles» biedri piedalījās skolas reorganizēšanā. Pēc «Kvēles» parauga tika dibināti pulciņi arī laukos.

Revolūcijas uzvara Krievijā 1917. g., padomju varas nodibināšanās Ziemeļvidzemē jaunatnē rada spēku cīņai par patiesas brīvības pilnīgu uzvaru. Jaunatne cīnījās līdzās Komunistiskajai partijai un 1918. gada beigās pēc bruņotās sacelšanās tika nodibināta padomju vara Latvijā.

1919. gada 28. februārī Rīgā, Vidzemes bruņniecības namā (tagadējā LPSR Augstākās Padomes ēkā) atklāja Latvijas Komjaunatnes Savienības I kongresu. Tajā piedalījās 36 delegāti, kas pārstāvēja 812 biedrus. Komjaunatnes I kongress pieņēma organizācijas statūtus un nosprauda komjaunatnes organizācijas uzdevumus. Statūti noteica, ka jaunatnes pulciņi strādā partijas organizāciju vadībā un ka par pilntiesīgiem to biedriem var kļūt darba jaunieši 14—20 gadu vecumā. Darba jaunatnes pulciņos obligāti jāastāv visiem partijas biedriem, kas jaunāki par 20 gadiem (49). Kongress lika pamatus vienotai komunistiskajai jaunatnes organizācijai Latvijā. Tikai piecus mēnešus, no janvāra līdz maijam, visā Latvijā (Latgalē visu gadu) pastāvēja padomju vara. 1919. g. 22. maijā kontrrevolucionāru rokās krīt sarkanā Rīga. Līdz ar sarkanajiem latviešu strēlniekiem Latviju atstāj daudzi cīņās rūdīti komjaunieši. Viņi dodas uz Padomju Krieviju.

Pēc padomju varas krišanas Latvijā līdz 1922. gadam trakoja kontrrevolūcijas terors. Buržuāziskā valdība ieveda kara stāvokli Latvijā. Asinīs tiek noslīcināts viss jaunais, tiek sagrautas strādnieku šķiras organizācijas. 1919. g. decembrī Valmierā noslepk-

voja 11 varonīgos komunistus un komjauniešus. Teroram par upuri 1921. gadā krita arī Komunistiskās partijas Centrālās Komitejas locekļi Jānis Šilfs-Jaunzems un Augusts Arājs-Bērce, «bēgot» tika nošauti Vidzemes komjaunatnes vadītājs Jānis Vintēns un Latgales komjaunatnes vadītājs Jānis Zvīdra. 1922. gada 7. augustā buržuāziskie bendes pakāra Komunistiskās Jaunatnes Savienības Centrālās Komitejas sekretāru Arnoldu Puriņu-Upmali.

Latvijas buržuāziskās valdības mērķis bija nostiprināt buržuāzijas pozīcijas pilsētā un laukos, apspiest pieaugošo strādnieku šķiras revolucionāro kustību. Arī Latvija, tāpat kā citas buržuāziskās valstis, saglabāja asas kapitālisma pretrunas.

1. Bērnu stāvoklis buržuāziskajā Latvijā

Strādnieku bērnu stāvoklis buržuāziskajā Latvijā bija beztiess. Tos nomāca kā grūtie ekonomiskie, tā politiskie apstākļi. Bērība un jaunība pagāja nogurdinošā darbā. Daļa bērnu un jauniešu neapmeklēja pat skolas, neredzēja teātra izrādes, nedzirdēja koncertus.

1923. gadā kāds no buržuāziskās varas līderiem saeimā izteicās, ka vispirms valstij jārūpējas par priekšzīmīgu cūku kūts ierīkošanu, pēc tam tik par skolām un teātriem (39).

Kapitālistisko pretrunu saasināšanās, dziļā saimnieciskā krīze divdesmito gadu beigās atstāja sevišķi dziļu iespaidu uz jaunatni, uz tās sabiedrisko dzīvi.

Pusaudži un bērni strādāja necilvēcīgos apstākļos. Lai gan Latvijas likumi formāli aizliedza nodarbināt obligātā skolas vecuma bērnus, tomēr 1929. gadā 30% no tiem nevarēja mācīties, jo bija spiesti rūpēties par iztiku. Tāpat buržuāziskās Latvijas likumi aizliedza nodarbināt pusaudžus no 14 līdz 18 gadu vecumam un ne ilgāk par 6 stundām dienā, aizliedza nodarbināt virsstundās, naktīs, svētdienās un svētku dienās. Istenībā 1929. gadā 60% no strādājošās jaunatnes 14—18 g. vecumā strādā 8 stundas, vairāk nekā 25% jauniešu 9—12 stundas un tikai 15% strādā mazāk par 8 stundām. Patiesībā 30 000 bērnu 7—13 gadu vecumā (gani) strādā 12—16 stundas dienā un neizmanto atpūtai ne svētdienas, ne svētku dienas. Pārmērīgi smagie darba apstākļi sagrāva darba jaunatnes veselību. Pavisam maz brīvā laika paliek atpūtai, sportam un mācībām. Ar to saistīts bērnu zemais izglītības līmenis kapitālisma apstākļos. Strādnieku zemās algas un bezdarbs nelāva bērnus sūtīt skolā, tādēļ maz jauniešu varēja beigt pamat-

skolu. 1929. g. visās 1944 pamatskolās mācījās 172 702 skolēni. No tiem:

1. klasē — 25 445
2. klasē — 20 407
3. klasē — 17 194
4. klasē — 13 627
5. klasē — 10 032
6. klasē — 8 167 (6).

Stāvokli vēl spilgtāk raksturo šāds fakts. Rīgas pilsētas izglītības nodaļa 1930. g. sākumā organizēja sīku aptauju par obligātajā skolas vecumā esošo bērnu mājas apstākļiem. Līdz martam tika apmeklēti 2192 bērni. No tiem 915 jeb 42% atradās ļoti lielā trūkumā. Viņiem nebija piemērota apģērba un apavu. Lai nopelnītu uzturu, 159 bērni, t. i., 7,2% strādāja fabrikās. No tiem:

13 gadus vecs ir	1 bērns,
14 „ veci „	33 bērni,
15 „ „ „	122 bērni,
16 „ „ „	3 bērni.

Tātad no apmeklētajiem 2192 obligātajā skolas vecumā esošajiem bērniem 50% nevarēja mācīties, jo ģimenē valdīja trūkums un bērnu darbaspēks bija jāpārdod (7).

1934. gadā sešklasīgās pamatskolas pilnu kursu beidza tikai ap 30% bērnu, kas sāka mācīties 1. klasē. Tātad īstenībā tikai bagātnieku bērni varēja turpināt izglītību pēc pamatskolas beigšanas.

Darba apstākļi un politiskais stāvoklis pasliktinājās pēc Ulmaņa fašistiskā apvērsuma 1934. gadā. Latvijas komjaunatnes vēstulē Maskavas autorūpniecības komjauniešiem teikts: «4 mēnešus jau Latvijā pastāv fašistiskā diktatūra, kas bez žēlastības izrēķinās ar katru, kas nedanco pēc fašistu stabules... Pilsētu bērnu patversmes un jaunatnes namus slēdz un jauniešus izdzen uz ielas badā un salā. Lielāko jaunatnes namu fašisti gatavojās slēgt taisni uz Ziemassvētkiem, kad visstingrākais sals, kad pat lauku budžiem puīšu un ganu nevajaga. Slēgtas mazākumtautību skolas, kā arī lielākā latviešu ģimnāzija — Rīgas pilsētas IV vidusskola, kuru apmeklēja ap 600 audzēkņu. Latviešu skolā notiek atgriešanās pie drūmajiem viduslaikiem. Skolā no rītiem jāskaita lūgšanas un jādzied: «Dievs kungs ir mūsu stiprā pils.» Dabas zinību stundu skaits samazināts uz reliģijas stundu rēķina. Skolās mācības gada sākums tiek atklāts ar baznīcu apmeklēšanu. Skola tiek pārvērsta par kazarmu, kur gatavo uzticamus kadrus nākošajam karam. Pa-

vairots militārās apmācības stundu skaits, kurās praktiski un ideoloģiski sagatavo karam». (8)

Tā buržuāzija centās iznīcināt bērnu tieksmi pēc zināšanām. Bērnu un jaunatnes apziņas kropļošanai pēc Rietumeiropas buržuāzijas parauga jau 20. gadu sākumā tika radītas skautu, vilcēnu un vanagu organizācijas. Ar šo organizāciju palīdzību buržuāzija centās jauniešu dzīvei piedot romantisku noskaņu. Skautu pulciņi rīkoja ekskursijas, organizēja nometnes, dažādus svētkus. Ar šādiem pasākumiem buržuāzija centās jaunatnei iepotēt brīvības ilūzijas, padarīt to par sev uzticamu kalponi.

Jaunatnes stāvoklis pasliktinājās un kļuva beztiesīgs ekonomiskās krīzes laikā (1929.—1933. g.). Valdībai pastiprināti realizējot valsts fašizāciju, pieauga nabadzība, bezdarbs, saasinājās šķiru pretrunas. Terors pret revolucionāri noskaņotajiem darbaļaudīm pieņēma milzīgus apmērus. Sākot ar 1928. gadu, slēdza revolucionārās strādnieku organizācijas. Šai periodā buržuāzija nežēlīgi izrēķinājās ar komunistiem, komjauniešiem un progresīvi noskaņotajiem strādniekiem. Ja 7 pirmskrīzes gados (1923.—1929. g.) revolucionāriem piesprieda 2061 gadu spaidu darbos un ieslodzījumu cietumā, tad 3 krīzes gados (1930.—1932. g.) piesprieda gandrīz tikpat daudz — 1670 gadus. Bet 1932. gadā revolucionārajiem strādniekiem piespriedo spaidu darbu un ieslodzījuma gadu skaits palielinājās 4 reizes salīdzinājumā ar iepriekšējiem gadiem (47). Par upuri šim teroram krita arī daži jaunie pionieri. 1929. g. Liepājā notika plašas kratīšanas un aresti. Arestēto vidū bija vairāki 8—12 gadus veci pionieri: Segliņš, Osipovičs, Veinbergs, Mendelsons, Lihters, Teledovičs. Tai pašā laikā slēdza Liepājas Darba pionieru biedrību (10), «arestēta RA BCB apkalpotāja ar ģimeni — pats, sieva un 12 gadus veca meitiņa» (9). Rīgā «arestēta 8 gadus veca meitenīte par puķu pasniegšanu Laičēnam» (11).

Arī Rasmai Osei (tagad Rīgas Medicīnas institūta pasniedzējai Rasmai Samsonai) bija tikai 7 gadi, kad viņa iepazinās ar pratināšanu Politpārvaldē. 1931. g. par piedalīšanos nelegālā darbā arestēja Rasma māti, bet meitenei «iestājās pats grūtākais periods viņas dzīvē — pastāvīga pratināšana Politpārvaldē, kur gribēja, lai viņa visu pastāsta.» Protams, ka Rasma zināja par nelegālās tipogrāfijas darbu vecāku dzīvoklī, pazina cilvēkus, kas nāca pie vecākiem, bet viņa klusēja. Pateicoties viņas klusēšanai, palika nē-arestēti 8 pagrīdnieki (12).

Buržuāzija cerēja, ka ar plašiem partijas un komjaunatnes organizāciju vadītāju arestiem un šo organizāciju aizliegšanu tā

iznīcinās komjaunatnes darbību un pārtrauks jauno pionieru grupu darbu Latvijā. Politpārvaldes spiegi darbojās ne tikai strādnieku un darba jaunatnes organizācijās, bet arī skolās. Sevišķi aktīva «špiku» darbība bija tajās skolās, kur strādāja progresīvi noskaņoti skolotāji un «nepaklausīgi» skolēni, piemēram Rīgas 1. un 4. vidusskolā, 1. un 2. arodskolā, vairākās Rēzeknes un Daugavpils skolās. Šai periodā bērni tomēr uztvēra un izprata idejas, ko pauda komunisti un komjaunieši, tādēļ cīņa nerima.

2. Komjaunatnes organizatoriskais darbs buržuāziskajā Latvijā, veidojot bērnu komunistisko kustību

Latvijas Komunistiskā partija un komjaunatne 20. un 30. gados augstu vērtēja jaunatnes audzināšanas nozīmi un šai darbā izmantoja Padomju Savienības pieredzi.

1920. gadā saasinājušās šķiru cīņas apstākļos LKP XVIII un XIX konferencē tika izlemti vairāki ļoti svarīgi partijas darba jautājumi. Partija izvirzīja uzdevumu izmantot legālās revolucionārā darba formas masās (pašvaldības orgānos, kooperatīvos, slimokasēs u. c. organizācijās). Šīs cīņas formas pārņēma arī komjaunatne.

1921. gada janvārī Latvijas komjaunatne grūtos pagrīdes apstākļos organizēja savu otro konferenci. Viens no galvenajiem uzdevumiem, kuru izvirzīja konferencē, bija: «Mūsu skolu jaunatnei jāapvienojas ar strādnieku jaunatni, jo tikai tad tā varēs sasniegt savu mērķi — darba skolu» (13).

Sanāksme norādīja, kas veicams skolu jaunatnei:

«1. Visās mācību iestādēs attīstīt visplašāko agitāciju par vietu darba skolu un vest komunistisko propagandu skolu jauniešos.

2. Katrā skolā pēc iespējas jāorganizē komunistiskās jaunatnes šūniņas...» (14).

Šai pašā gadā notiek Rīgas pilsētas komjaunatnes otrā konference, kas nolemj, ka arī skolās darbs jāvirza plānveidīgi un jāmeklē jaunas formas.

Komjaunatnes agitācijas un organizatoriskā darba rezultātā LKJS II kongresā 1922. gada janvārī delegāti ziņo par darbu skolās. Lejaskurzemes organizācijas ziņojumā lasām, ka rosīgi darbojas viens pulciņš Kuldīgā. Biedri paši gatavo un lasa referātus. Arī skolā noorganizēta skolnieku frakcija. «Mūsu biedru rokās faktiski atrodas visa skolas sabiedriskā dzīve. Tiek izdots rokrakstā žurnālis. Kā Liepājā, tā Kuldīgā tiek kaisītas proklamācijas un izkārti karogi» (15).

Interesantas ir LKJS II kongresa tēzes par darbu skolu jaunatnes vidū.

«Tagadējā Latvijas skola ir pārvērsta par vienu no valdošās šķiras stiprākiem balstiem. Skolās tamdēļ valda vispriekšzīmīgākā cara laika audzināšana — dresūra. Izglītības ministrijas rīkojumi no augšas un «skolmeistaru autoritāte uz vietām» cenšas nopiest katru patstāvīgu domu un brīvāku centienu, kas pamostas skolniekos... nabadzīgākā skolniecības daļa, kura bez ekonomiskiem iemesliem ir zināmā mērā iespaidota arī no 1919. g. politikas skolās un tamdēļ viņā valda un briest protests pret tagadējo kārtību skolās, kuras pašreiz viņiem vairāk neko nesola kā labākā gadījumā inteliģenta proletārieša stāvokli. Mūsu uzdevums ir šos revolucionizējušos faktoros uztvert, apvienot un novirzīt komunistiskā gultnē.

Pamatskolas pa lielāki daļai apmeklē darba jaunatne. Tamdēļ pamatskolu jaunatnei piegriežama liela vērība, pirmām un galvenām kārtām, aģitācijai. Pamatskolu jaunatnē, kas zināmā mērā viengabalainā elementā, aģitācijai par komunismu varēs atrast veselīgu un stipru atbalstu. Par praktiskiem lozungiem jābūt skolnieku pašvaldībai, trūcīgo apgādāšanai ar mācības līdzekļiem par brīvu, internātu ierīkošanu pie skolām uz valsts vai pašvaldības rēķina, pret ticības mācības pasniegšanu skolā...» (16)

Šajā kongresā arī nolēma komjaunatnes organizāciju darbu saistīt ar legālo darbu jaunatnes legālajās organizācijās un arod biedrībās.

Šai laikā Padomju Savienībā komjaunatne Komunistiskās partijas vadībā veido jauno pionieru organizāciju. V. I. Ļeņins par organizācijas nepieciešamību runāja Viskrievijas I komunistu — skolēnu kongresā 1919. gada 17. aprīlī: «Svarīgi ir tas, ka jaunatne, komunistiskā jaunatne, organizējas. Svarīgi ir tas, ka jaunatne pulcējas, lai mācītos celt jaunu skolu». Bet 1919. gada 25. maijā Sarkanajā laukumā, uzrunājot jaunus komunistus, V. I. Ļeņins konkrēti norādīja, ka tieši «bērniem, augošiem proletāriešiem, jāpalīdz revolūcijai. Bērnu organizācija — tas ir pats labākais ceļš jauno komunāru audzināšanai.»

Šī V. I. Ļeņina izteiktā doma kļuva par teorētisku pamatu bērnu organizācijas radīšanai PSRS. Par jaunatnes darba un cīņas programmu jaunatnei kļuva V. I. Ļeņina runa «Jaunatnes Savienības uzdevumi» KKJS III kongresā 1920. g. 2. oktobrī (1).

1922. gada 19. maijā Padomju Krievijā tika radīta jauno pionieru organizācija. No šā laika Komunistiskā partija kopā ar kom-

jaunatni, uzskatīdama jaunos pionierus par «trešo komunistu paudzi», viņus vadīja un audzināja.

Latvijas komjaunatne divos gadu desmitos deva bērniem zināšanas, stāstīja patiesību par PSRS un atmaskoja buržuāzijas melus, deva teorētiskus pamatus par šķiru cīņu un iesaistīja viņus šajā cīņā praktiski.

Partijas un komjaunatnes ieaudzinātā šķiras apziņa mudināja bērnus aktīvi darboties un palīdzēt pieaugušajiem viņu taisnīgajā cīņā.

Komjaunatne, organizējot jauniešu un bērnu vidū marksisma pamatjautājumu un jēdzienu izskaidrošanu, vadījās no 1923. gada jūlija lēmuma, kurā izvirzīts izglītības darba galvenais uzdevums: «apzinīga revolūcijas un jaunatnes kustības dalībnieka audzināšana» (17).

Labākais ierocis komjaunatnei, ko tā izmantoja cīņā pret bērnu un jauniešu apziņas sagandēšanu ar buržuāzisko ideoloģiju, bija zināšanas par proletariāta cīņas mērķiem un par šīs cīņas pieredzi Padomju Savienībā.

Dzīves pareizas uztveres un izpratnes audzināšanā liela nozīme bija LKJS centrālajam orgānam «Jaunais Komunārs». Laikraksts 1923. gadā atmaskoja valdošās šķiras politiku ar dažādu organizāciju palīdzību ietekmēt jaunatni sev vēlamā virzienā.

«Kam pieder jaunatne, tam pieder nākotne. To labi ir iegaumējusi visu zemju buržuāzija... Biedri jaunieši, nepadodieties dvēseļu zvejotājiem. Neviens darba jauniešiem nedrīkst atrasties pretinieka nometnē.

Krievijā un dažās citās valstīs pastāv «jauno pionieru» organizācijas, kur darba jaunieši tiek audzināti šķiru cīņas garā. Latvijas buržuāzija šādas organizācijas neatļauj, tā grib sagrābt savās ķetnās visus darba jauniešus. Jaunieši, nepadodieties provokācijai!...

... Jaunais darba rūķi! Buržuāzija netaupa spēkus, lai iekaltu važās tavu miesu un apziņu. Esi modrs!» aicināja laikraksts (39). Šādu uzdevumu laikraksts «Jaunais Komunārs» veica visu buržuāziskās Latvijas laiku.

Jaunatnes vadīšanai un organizēšanai tika izmantots arī jaunatnes rakstu rājums «Jaunā Gvarde». Izsekojot «Jaunās Gvardes» visiem numuriem, mēs gūstam priekšstatu, ka komjaunatne, bērnus vedot vienā solī ar strādnieku cīņu, audzina viņus internacionālisma garā. 1928. g. «Jaunā Gvarde» maija numurā raksta par komunistisko jaunatni Padomju Savienībā, Vācijā, Ķīnā; 1928. g. oktobra numurā nodaļā «Revolucionārā jaunatne ārzemēs» aplūkota

jaunatnes kustība Beļģijā, Austrijā, Ungārijā, Čehoslovākijā, Zviedrijā, Vācijā, Francijā un Anglijā.

Kaut arī šķēršļu bija daudz, bērnus Latvijā daļēji izdevās iepazīstināt ar Maskavā iznākušiem žurnāliem latviešu valodā «Jaunie Ceļi», «Jaunā Maiņa», «Mazais Kolektīvis», laikrakstu «Darba Bērni» u. c.

20. gados komjauniešiem radās iespēja iepazīties ar pedagogiskās domas un bērnu kustības attīstību Padomju Savienībā.

1925. g. Maskavā latviešu valodā sāk iznākt rakstu krājums pionieru darbiniekiem «Ļeņina pionieri».

Rakstu krājums sākas ar V. I. Ļeņina vārdiem: «Mēs cīnīsimies labāk nekā mūsu tēvi. Mūsu bērni cīnīsies vēl labāk, un viņi uzvarēs.» Krājuma ievadā aplūkots bērnu organizāciju stāvoklis Eiropā un Amerikā. Krājuma centrālā daļa veltīta jaunatnes audzināšanai Padomju Savienībā un organizatoriskiem jautājumiem: «Kas jādara Jaunatnes Savienībai?», «Kā organizēt pionieru grupas?», «Kas ir oktobrēni?», «Mums jāattaisno lielā vadoņa nosaukums». Raksti sniedz derīgus padomus un ierosinājumus pionieru darba organizēšanai. Krājumā iztirzāti arī Ļeņina novēlējumi jaunatnei, kurus viņš deva 1920. g. 2. oktobrī III Krievijas komjaunatnes kongresā. Tulkoti arī N. Krupskajas raksti «Pionieri sādžā» un «Pionieru kustība un skola», kā arī XIII partijas kongresa lēmuma punkts par pionieriem.

Krājuma pēdējā nodaļa «Ļeņina Jauno Pionieru Komunistiskā bērnu organizācija» stāsta par Padomju Savienības jauno pionieru organizācijas struktūru, vadību, likumiem, paradumiem, tur iespiests svinīgais solījums, atšķirības zīmes, saluts un nolikums, kas apstiprināts 1924. g. 4. augustā (51).

Tāds krājums palīdzēja Latvijas komjauniešiem pionieru darba organizēšanā izmantot Padomju Savienības uzkrāto pieredzi. Jau pašos pirmajos buržuāziskās varas pastāvēšanas gados, pildot 1922. g. LKJS II kongresa lēmumus, komjaunieši organizēja skolēnu sabiedrisko dzīvi — pašdarbību, sienas avīžu izdošanu, kā arī dažādus pulciņus.

Dažās skolās šie pasākumi radīja nelegālās komjaunatnes šūnas vai pionieru pulciņus. Sai laikā sevišķi rosīgi strādāja revolucionārie skolēni Rīgas 4. vidusskolā Gaiziņa ielā. Skolu pamatoti dēvēja par «sarkano skolu». Te mācījās un darbojās aktīvi komjaunieši — pagrīdniece Ērika Melnalksne, Aina Sukute (tagad A. Deglava — Valsts bibliotēkas direktore), dzejnieks Andrejs Balodis u. c. Skolēni rosīgi piedalījās literārajā pulciņā un korī, izdeva

savu literāro žurnālu, uzveda ludziņas. Skolā nelegāli darbojās arī MOPR'a organizācija.

Līdzās darbam skolā komjaunatne organizēja bērnus arī pie dažādām strādnieku organizācijām — arodbiedrībām, kultūras un sporta biedrībām. Ar nelegālās komjaunatnes iniciatīvu 1924. gadā Rīgas Arodbiedrību Centrālais birojs kopā ar Latvijas Darba Jaunatnes kultūras biedrību nodibināja bērnu klubu, kur bērni piedalījās pašdarbībā, organizēja tikšanos ar Leonu Paegli, izdeva savu rakstu krājumu «Strādnieku bērnu vienība» (1925. g.). Rakstu krājuma materiālus, arī nelielu ludziņu, sagatavoja bērni paši. Drīz pēc tam — maija beigās preses un biedrību nodaļa nosūtīja krājumu «Strādnieku bērnu vienība» izglītības ministram «zināšanai» (37).

Pēc trim nedēļām Izglītības ministrija paziņoja skolu virsvaldes atsauksmi. Redakcija bija strādājusi tik uzmanīgi, ka skolu virsvalde konstatēja: «Rakstu krājumā «Strādnieku bērnu vienība» nav nekā piedauzīga, izņemot sapulces aprakstu 5. lappusē, kurš nemaz nav bērnu garā un ir pilns tendenciozu izteicienu. Ludziņā «Strādnieku bērni» bērni runā pieaugušo valodā.

Būtu vēlams zināt, uz kāda lēmuma pamata RABCB klubs pulcina bērnus, nodibinādams bērnu sekciju, jo domājams, ka šis darbs neietilpst viņa kompetencēs. Visas izglītības un audzināšanas iestādes ir padotas Izglītības ministrijas pārzināšanai» (38).

Līdz ar to «Strādnieku bērnu vienība» vairs neiznāca, taču bērnu klubs turpināja darboties. Pie šā kluba komjaunieši pēc Padomju Savienības parauga 1927. gadā nodibināja pirmo jauno pionieru grupu Latvijā. Līdzīgas jauno pionieru grupas organizējās Tukumā, Ventspilī un citās Latvijas vietās.

1927. gadā LKJS Vislatvijas konference atzīmē, ka «liek vesta zināma darbība pionieros caur vadītāju — kreiso jaunatni» (18).

1927.—1928. g. latviešu proletariāta revolucionārā aktivitāte ievērojami pieauga. Tautas masās palielinājās Komunistiskās partijas un kreiso arodbiedrību ietekme.

1928. un 1929. gads raksturīgs ar revolucionārajiem uzplūdiem. Šai periodā proletariāta cīņa pieņēma ilgstošāku, neatlaidīgāku raksturu un tajā iesaistījās arvien plašākas tautas masas. Valdība uzbruka strādniecības legālajām organizācijām un centās tās sagraut. 1928. gada 25. jūlijā iekšlietu ministrs paziņoja, ka tiks slēgtas 19 revolucionārās strādnieku organizācijas. Tika apcietināti daudzi revolucionāro arodbiedrību darbinieki. Naktī no 21. uz 22. augustu politiskā pārvalde visā valstī izdarīja masveida krati-

šanas un arestus. Tikai Rīgā vien apcietināja apmēram 100 revolucionāro strādnieku.

1929. gadā Komunistiskās partijas vadībā notika plaša cīņa par legālo arodbiedrību un tās kultūras un sporta organizāciju saglabāšanu. Daļēji tas izdevās. Rīgā bērnu pulciņi turpina darboties puslegālos apstākļos pie Darba jaunatnes sporta un kultūras biedrības, pie Latvijas Darba jaunatnes kultūras biedrības Pārdaugavas nodaļas. Pionieru grupas pastāvēja arī citās Latvijas vietās, un komjaunieši visur jūta atbildību par šo grupu organizēšanu.

Komjaunatnes Latgales konferencē 1929. gada augusta pārskatā norādīts, ka «daudz darīts skolu jaunatnes vidū. Dažās skolās vairums skolēnu organizēti puslegālos pulciņos, kuros pēc dotām programmām viņi apgūst «komunistiskās mācības dažādās specialitātēs». Skolās bija veiksmīgi organizēti streiki. Kampaņu laikā tiek organizētas skolēnu «masovkas». Uzsākta nelegāla pionieru grupu organizēšana.» (19) Konferencē komjaunieši atzīmēja, ka sevišķi labi pionierus izdevies iesaistīt 1. augustā organizētajā antimilitārajā kampaņā. «1. augustā tika organizēti skolēnu un pionieru mītiņi, izlaistas skrejlapas jaunatnei. Neviena kampaņa nav tik labi izvesta kā 1. augustā» (20).

Ventspilī 1929. gadā komjaunieši noorganizēja pionieru grupu un Ventspils Kurzemes apgabala komitejai ziņo, ka «pionieri ir ap 20 cilvēku — visi mūsu rokās» (21). Bet Lejaskurzemes apgabala konferences delegāti līdzās ziņojumiem, ka «Kuldīgā... noorganizēti pionieri pie strādnieku kooperatīva» u. c., nolemj, ka «jāķeras pie pionieru organizācijas radīšanas un nostādīšanas» (22).

Revolucionāro uzplūdu laikā 1929. gada 21. jūlijā sanāca LKJS Rīgas pilsētas konference, kurā LKJS CK sniedz politisko pārskatu. Pārskatā īpaši aplūkota bērnu audzināšana. Šīs konferences tēzes tiek izstrādātas un izplatītas «kā CK vadošais materiāls LKJS izveidošanai par darba jaunatnes masu vadoni.»

«Kā viena no revolucionārās cīņas augošām spēku bāzēm ir strādnieku trešās paaudzes ieraušana strādnieku šķiras dzīvē un cīņās: bērnu darbam, ievērojot šī darba īpatnību, ir jābūt LKJS un darba jaunatnes uzmanības centrā. Politiskai bērnu audzināšanai jānes noteikts naida pilns pret kapitālistisko iekārtu vērsts saturs, kas bērnos ieaudzinātu cīņas elementus par proletariāta diktatūru — ietverot šo saturu vieglās — bērniem saprotamās formās, piegriežot sevišķu vērību bērnu praktiskai nodarbināšanai...

Visā darbā jāievelk organizētie darba jaunieši. Pionieru grupām rīkot savstarpējus konkursus kā darba labuma, tā skaitliskā pieauguma ziņā. Kā legālai, tā ilegālai presei jāierāda sevišķa vieta

bērnu korespondencēm un rakstiņiem. Bērnu komisijām jāizstrādā sevišķi plāni un jāraugās par šo plānu ieviešanu dzīvē. Bērnu darbā sākt organizēt bērnu pašdarbības formas ar noteiktu saturu (koris, dramsekcija, bērnu izrīkojumi, ekskursijas, bērnu pašiniciatīva, avīzītes utt.). Lai bērnu kustība pieņemtu plašākus apjomus, organizēt bērnu organizāciju, puslegālus pulciņus, izstrādāt bērnu audzināšanas programmu, izlaist speciālus uzsaukumus, skolu mītiņus, bērnu bibliotēku. Strādnieku streiku gadījumā izmantot bērnus literatūras izplatīšanai, ziedojumu vākšanā» (23).

Revolucionāro uzplūdu laikā (1928. un 1929. g.) komjaunatnes veikto darbu augstu novērtējusi Latvijas Komunistiskā partija. 1929. gada «LKP CK rezolūcijā jaunatnes jautājumā» lasām: «Šķiru cīņai saasinoties, arvien plašākas darba jaunatnes masas nostājas uz aktīvi revolucionārā cīņas ceļa. Visās pēdējo gadu šķiru cīņu sadursmēs... darba jaunatne spēlējusi izcilu nozīmi. Bieži vien darba jaunatnei piekrit iniciatora loma šai cīņā... Atzīmējama sekmīga darbība skolniekos» (24).

Trīsdesmito gadu mijā darbs kļuva arvien grūtāks. Kapitālistiskā pasaule bija iegājusi savā kārtējā ekonomiskajā krīzē (1929.—1933. g.). Latviju šī krīze sāka skart 1930. g. pēdējā ceturksnī. Pastiprinājās reakcijas uzbrukumi revolucionārajām strādnieku organizācijām.

Latvijas Komunistiskās partijas VIII kongresā 1931. gada 8. marta rezolūcijā par komjaunatnes darbu norādīts, ka jāpanāk jaunatnes audzināšanā lūzums, jāorganizē proletariāta un nabadzīgo zemnieku bērnu masas ap legālām organizācijām, nopietni jāstrādā, lai sagatavotu pionieru vadošos kadrus un izdotu attiecīgo pionieru literatūru (25).

1931. gadā Latvijas valdība aizliedza kreiso arodbiedrību kultūras biedrības. Sākās vēl nežēlīgāks terors, kas skāra arī jaunatni. Vajadzēja pārkārtot arī jauno pionieru audzināšanu. Jaunie apstākļi prasīja no visām partijas organizācijām, bet it sevišķi no komjaunatnes, vēl nopietnāk pievērsties pionieru kustībai. Tādēļ arī saprotams, ka Latvijas komjaunatnes IV kongresā 1931. gada novembrī un decembrī pionieru darba analīzei pievērsa tik lielu nozīmi. Kongress atzīmēja, ka pionieru kustības jautājums nav atrisināts. Komjaunieši paškritiski vērtē paveikto un atzīst, ka līdz šim viņi nav pietiekami izpratuši šā darba nozīmi. Lai sagādātu literatūru, komjaunieši griezās pie biedriem PSRS. Kongresā nolēmj ieviest legālās darba formas revolucionāro bērnu kustībā, bet vienlaikus atkarībā no apstākļiem neatsacīties no nelegālās kustības organizēšanas. «Trešās paaudzes eksistēšana revolucionārā

cīņā — tas ir neatliekams un svarīgs KJS organizāciju cīņas uzdevums» (26).

Komjauniešiem divdesmito gadu beigās un trīsdesmito gadu sākumā līdzās pionieru grupu vadīšanai bija jāveic revolucionārais aģitācijas darbs sociāldemokrātu organizēto jauno pionieru grupās. Arī sociāldemokrātu bērnu organizāciju sauca par sarkanajiem pionieriem. Ievērojamu daļu strādājošās jaunatnes un skolēnu, sociāldemokrātiem, uzstājoties ar kreisām frāzēm, bija izdevies iesaistīt savās organizācijās. Tajās jaunatni novirzīja no revolucionārās cīņas, aģitēja pret komunistiem, piekopa izlīgšanas politiku ar buržuāziju. Tādēļ komjaunieši izvirzīja uzdevumu atkarot sociāldemokrātiem bērnus un darba jaunatni. Liepājā komjaunietis Imants Sudmalis sadraudzējās ar vairākiem Liepājas sociāldemokrātu pionieriem, kā Pūci, Janušku, Petenko, Romanoviču un pārliecināja tos, ka komjaunieša ceļš ir katra drosmīga darba jaunieša ceļš. Rezultātā viņi kļuva par nelegālās komjaunatnes organizācijas biedriem, bet F. Pūce par Liepājas pilsētas komjaunatnes komitejas tehniķi, kas nelegālo literatūru sadalīja starp organizācijām. 1933. gadā Pūci izvirzīja par Liepājas pilsētas organizācijas sekretāru, bet 1934. gada sākumā par Lejaskurzemes komjaunatnes organizācijas organizatoru-sekretāru (48).

Cik aktuāls bija komjauniešu darbs sociāldemokrātu pionieru vidū, liecina arī LKJS 1931. gada IV kongresa materiāli, kuros atrodam ziņas par komjaunatnes darbību sociāldemokrātu pionieru vidū. Komjaunieši nolemj lielu daļu no viņiem piesaistīt sev. Rīgā komjauniešu ietekmē bija sociāldemokrātu pionieru grupa 18 cilvēku sastāvā. (27)

Lai nelegālos apstākļos labāk veiktu pionieru audzināšanu, pēc Komjaunatnes Centrālās Komitejas norādījuma sāka organizēt pagrīdes grupas galvenokārt no strādnieku bērniem (5—7 bērni grupā). Šīs grupas nosauca par kolektīviem. Pionieru kolektīvi tika izveidoti visos Rīgas rajonos un daudzās provinces pilsētās. Komjaunatnes nelegālās rajonu komitejas bija atbildīgas par kolektīvu darbu un izvirzīja katrai grupai savus vadītājus.

Sevišķi grūti bija strādāt pēc fašistiskā apvērsuma (1934. gada 15. V), kad Latvijā nodibinājās fašistiskā diktatūra. Tomēr pionieru nelegālās grupas turpināja pastāvēt, un 1934. gada jūlija sākumā Latvijā bija 8 kolektīvi ar 87 pionieriem (28), bet 1937. gadā 11 kolektīvi ar apmēram 100 pionieriem (29). Komjaunieši šajos grūtajos gados mācījās paši un mācīja savu maiņu, daudz strādāja ar skolu jaunatni, cīnījās pret skolu fašizāciju.

Ja organizatoriskais darbs ar bērniem un skolu jaunatni vispār

veicās labāk pilsētā, tad grūtāks stāvoklis bija laukos, kur sevišķi aktīvi darbojās mazpulki. Komjaunatne sūtīja savus biedrus šajās organizācijās un uzturēja sakarus ar atsevišķu mazpulku pārstāvjiem.

Katrs pionieru grupu vai atsevišķa pioniera solis legālā vai nelegālā darbā buržuāziskās Latvijas apstākļos bija saistīts ar komjaunatnes vadību.

Pēc fašistiskā apvērsuma vajadzēja organizatoriski pārkārtot arī pionieru organizāciju vadīšanu. Komjaunieši to veica grūtos pagrīdes apstākļos. 1935. g. janvārī laikraksts «Jaunais Komunārs» rakstā «Strādnieku bērnu loma šķiru cīņā» stāsta par pionieru organizācijas vadības struktūras uzlabošanu.

Lai uzlabotu vadību, katrai pionieru grupai piestiprināja īpašu komjaunatnes šūnas pārstāvi, kas palīdzēja pionieru grupai darbā un par šo grupu atbildēja komjaunatnes šūnai.

Vadītājam, ko izvirzīja komjaunatnes šūna, bija jābūt atbildīgam par grupas sapulcēm un nodarbībām, jādod norādījumi, kā veikt nosprausto darbu, jākontrolē pašdarbība, jāuztur sakari ar KJS šūnu, pionieru rajonu biroju.

Līdz ar to tika izvirzīts jautājums par pionieru rajona vadību — pionieru biroju pie KJS rajona komitejas, kura sastāvā būtu pionieru vadītāji un viens komjaunatnes rajona komitejas pārstāvis. Tādā pašā veidā tika ieteikts tur, kur ir pionieru kolektīvi, izveidot pilsētas un apgabala birojus (41).

Lielu un grūtu darbu veica komjaunieši — pionieru vadītāji. Komjaunatnes organizācijā iegūtās teorētiskās zināšanas vajadzēja nodot jaunajai maiņai. Šis darbs prasīja milzīgu izdomu, drosmi un pašizliedzību.

3. Pirmo pionieru grupu darba saturs un formas

Komjauniešu organizēto pirmo pionieru grupu darba saturs atbilda tā laika strādnieku kustības mērķiem. Arī bērnus vajadzēja audzināt par apzinīgiem revolucionārās kustības dalībniekiem. Komjaunatne to saprata, un tādēļ buržuāziskās Latvijas apstākļos pionieru grupu darba saturs tika vērsts uz šķiru cīņas būtības atsegšanu un pašu bērnu aktīvu piedalīšanos šai cīņā.

Latvijā 20. gadu sākumā komjaunieši organizēja sabiedrisko darbu skolās. Pie RABCB kluba 1921. gadā izveidotā bērnu sekcija 1924. gadā jau izauga par bērnu klubu. Līdz šim klubs, kas galvenokārt nodarbojās ar māksliniecisko pašdarbību, bērnu inte-

reses pilnīgi apmierināt nevarēja, tādēļ komjaunieši pēc Padomju Savienības pionieru organizācijas parauga 1927. gadā nodibināja pionieru grupu «Jaunais pionieris». Bērnus aizrāva jaunā organizācija: posmi, posmveži, grupa, atšķirības zīmes, bet pats galvenais — sarkanais kaklauts. Šai grupai sekoja citas. Pionieru pulciņi organizējās pie Latvijas Darba jaunatnes sporta un kultūras biedrības, kas atradās Rēveles (tag. Tallinas) ielā, Tukumā pie kreisajām arodbiedrībām, Daugavpili, Kuldīgā, Ventspilī, Rēzeknē, Krāslavā u. c. Pirmās pionieru grupas strādāja legālos apstākļos, kaut arī nodarbības bieži vien pārtrauca politpārvaldes špiki. Pionieri lasīja īsus referātus par revolucionāro svētku nozīmi un strādnieku cīņu, izgatavoja sienas avīzes, palīdzēja pieaugušajiem izlīmēt plakātus, izplatīt žurnālus, laikrakstus un skrejlapas. Pionieri piedalījās 1928. g. 1. Maija demonstrācijā.

Pēc Padomju Savienības parauga pionierus sadalīja posmos. Posmu sanāksmēs viņi gatavoja sienas avīzes, plakātus, kopīgi lasīja grāmatas, mācījās jaunas dziesmas. Pulciņa «Jaunais pionieris» biedri organizēja arī plašākus sarīkojumus. Viens no tādiem sarīkojumiem notika 1928. gadā Starptautiskajā sieviešu dienā. Sevišķi plaša un veiksmīga bija «Jaunā pioniera» kolektīva uzstāšanās 1928. gada 8. jūlija Darba svētkos Saules dārzā ar uzvedumu «Maiņa maiņai nāk». Svētkos pionieri izgāja ar sarkano karogu, dziedādami bērnu Internacionāli (46).

«Jaunā pioniera» biedriem bija forma — tumšas bikses vai svārki un balta blūze vai kreklis un sarkans kaklauts. Pionieriem bija arī īpašas nozīmītes. Tajā attēlotais zobrats simbolizēja ciešu tuvību strādnieku šķirai, bet tā vidū sarkanais trīsstūris — nesaraujamo komunistu, komjauniešu un pionieru draudzību.

Pirmo pionieru pulciņu vadīja Austra Ivane-Putniņa. Viņa ielika visu savu komjaunietes degsmi un enerģiju, lai audzinātu jauno maiņu strādnieku šķiras interešu garā.

Līdzīgi darbu veica pionieri Ventspilī, kur darbojās pionieru pulciņš ar 26 pionieriem.

Atmiņās par Ventspils pirmajiem pionieriem Olga Rozenberga raksta:

«Starp pionieriem bija pirmsskolas vecuma bērni, bet vairākums gan dažādu klašu skolēni, kam iestāšanās pionieru pulciņā bija jāslēpj, jo par to draudēja izslēgšana no skolas. Tāpēc pionieri nedrīkstēja arī nēsāt sarkanos kaklautus, lai gan tik ļoti to vēlējās.

Fizikultūras pulciņa vadību uzņēmās Žanis Rozenbergs, dramatisko pulciņu vadīju es, bet rotaļu grupu — Alīse Bašbauere. Bērni

bija ļoti artistiski, ieskaitot pašus mazākos, ar sajūsmu piedalījās gan vingrošanā, gan ludziņu iestudēšanā.

... Pionieri centās palīdzēt un pielikt savas mazās rokas, kur vien tas bija iespējams. Pirmā Maija gājienā, kad strādnieki izgāja uz ielām ar savām prasībām un demonstrēja savu vienotību, viņu rindās soļoja arī Ventspils jaunie pionieri...» (52)

Latgales komjaunieši pionieru frakciju Daugavpilī noorganizēja 1928. gada jūnijā 5 cilvēku sastāvā, bet 1929. gada sākumā tajā jau bija 7 pulciņi ar 35 pionieriem. Pulciņos pionieri lasīja referātus, pārrunāja jaunatnes un strādnieku stāvokli Latvijā, runāja par strādnieku kustību, strādnieku svētkiem, represijām, šķirām, karu, reliģiju u. c. jautājumiem. Jautājumu loks, ar kuriem nodarbojās pionieru pulciņi, liecina par nopietnu politiskās audzināšanas darbu.

Interesanta pionieru darba forma Daugavpilī bija tā saucamās «masovkas». «1928. gada 1. septembrī organizētajā «masovkā» piedalījās 25 pionieri, viņi nolasīja referātus par PSRS pionieriem, par strādnieku stāvokli kapitālistiskajās zemēs, noslēdza «masovku» ar stāstu un dzejoļu lasīšanu un revolucionāro dziesmu dziedāšanu. «Masovka» iedvesmoja un ciešāk saliedēja pionieru organizāciju un izsauca vēlēšanos iesaistīt tajā jaunus biedrus.

Kādu citu «masovku» organizēja krievu pionieri novembrī kādā dzīvoklī. Piedalījās 25 bērni, kurus uzaicināja krievu pionieru pulciņš. «Masovku» pārsteidza policija. Bērni paspēja aizbēgt, bet dzīvokļa saimnieku arestēja» (30).

Pēc šo pulciņu pieredzes komjaunatnes CK 1929. g. augustā pionieru grupās ieteica «organizēt bērnu pašdarbības formas ar noteiktu saturu: izlaist speciālus uzsaukumus, organizēt skolu mītiņus, bērnu bibliotēku, bērnu literatūras izplatīšanu, ziedojumu vākšanu» (31).

Pionieru grupu darbā vajadzēja izvēlēties tādu saturu un formu, kas interesē bērnus un kas tai pašā laikā saistītas ar strādnieku kustību.

Kā praktiski ieviesās šīs komjaunatnes CK ieteiktās darba formas, liecina Rīgas komjaunatnes organizācijas atskaite 1929. gadā par laiku no 15. septembra līdz 15. decembrim: «Pašlaik bērnu sekcijās 90 bērni, kuri sanāk un darbojas 3 reizes nedēļā. Darbojas arī bērnu vadītāju seminārs. Notikuši 8 pionieru vakari. Darbojas arī pionieru dramkolektīvs, izlaistas 4 sienas avīzes, ir domāts organizēt pionieru vadītāju kursus. Nolemts uzņemt sakarus ar Vācijas un PSRS pionieriem.»

Svarīgi, ka komjaunatne, ieteicot saviem biedriem darbā ar bēr-

niem jaunas formas, veicināja pašiniciatīvu un pašdarbību.

Kreisās jaunatnes žurnālā «Jaunā Gvarde» rakstā «Strādnieku bērnu kustība» teikts: «Strādniecība organizē bērnus, lai audzinātu tos revolucionārai šķiru cīņai un ieaudzinātu viņos proletārisko ideoloģiju. Šo organizēšanās nepieciešamību rada... pastiprināta bērnu darba ekspluatācija.

... Strādnieku bērnu organizācijas ir revolucionāras audzinātājas un cīnītājas.

Audzināšanas metode — aktīva cīņa. Vācijā strādnieku bērnu grupas iet demonstrācijās kopā ar pieaugušo strādniecību, izplata literatūru, prasa bērnu darba aizsardzību... ZPRS (PSRS — A. Š.) jauno pionieru organizācija, kas apvieno pāri par 200 000 bērnu, viena no aktīvākām ziedojumu vācējām cietumā smokošajiem kapitāla terora upuriem — ārzemju revolucionāriem.

Aktīva cīņa — tā ir labākā audzinātāja! Tāds ir revolucionāro strādnieku bērnu organizāciju lozungs un principi, kam pamatus liek arī Latvijas strādniecība.

... Pamatskolu jaunatnes vieta ir «Jauno pionieru» organizācijā! Tikai kopā ar pieaugušo strādniecību zem sarkanā Jauno pionieru karoga pamatskolu jaunatne varēs sagraut neciešamo pilsonisko skolu režīmu, veidos savu ideoloģiju un uzvarēs» (45).

No Maskavas radiatorajumiem bērni iepazīs ar dzīvi Padomju Savienībā. Latvijas pionieri sekoja līdzī Papanina un viņa biedru varonīgajam dreifam Ziemeļpolā, Čkalova drosmīgajam pārlidojumam.

Bērniem aktīvā darbībā veidojās šķiriska pārliecība, raksturs, nesamierināšanās ar netaisnību. Bērnu un jauniešu vidū auga un nostiprinājās kolektīvisma, savstarpējas uzticības un pašizliedzības jūtas.

Nelegālā prese, komjaunatnes darbinieku atmiņas, nopratināšanas materiāli arhīvos glabā šo grūto dienu cīņu lappuses — draudīgas un izaicinošas kapitālam, uzticības, drosmes un uzņēmības pilnas cīņā par komunistiskās partijas ideāliem.

Daugavpils pionieri bija piedalījušies visās protestu akcijās, kas notika pirms un pēc fašistiskā apvērsuma, izdevuši vairākus uzsaukumus un avīzītes Daugavpils strādnieku bērniem, piedalījušies nelegālās literatūras izplatīšanā utt.

Rīgas pionieri ņēmuši aktīvu dalību 1934. g. 1. Maija demonstrācijas revolucionarizēšanā. Viņi skandināja lozungus, kaisīja uzsaukumus un palaida gaisā sarkanus balonus. Ar saviem uzsaukumiem un avīzītēm pionieri piedalījušies arī 1. augusta un Ok-

tobra svētku kampaņās, bet vēlāk kāpināja pretfašisma cīņu skolās (41).

Viens no nozīmīgākajiem virzieniem jauno pionieru darbā bija cīņa pret buržuāziskās valdības ieviesto reakcionāro režīmu skolās, cīņa pret jaunatnes audzināšanu šovინisma garā. Visiem līdzekļiem skolās kultivēja naidu pret zinātnisko marksisma-leņinisma pasaules uzskatu un centās nomelnot Padomju zemes panākumus sociālisma celtniecībā. Tādēļ komjaunieši pionieru kolektīvos mācīja, kāds ceļš ejams, atmaskoja buržuāziskās valdības politikas būtību. Vairākās Rīgas skolās 1934./35. mācību gadā parādījās protesta plakāti pret ticības mācību. Daļa skolēnu šīs stundas nesagatavoja, neatbildēja uz skolotāju jautājumiem, trokšņoja, izsvieda sprāgstvielu korķus utt. Skolēnus par to pratināja, pat izslēdza no skolas.

Nozīmīgs pionieru darbības veids pagrīdē bija līdzekļu vākšana revolucionāriem, kas atradās cietumos vai koncentrācijas nometnēs. Pionieri krāja naudu, pirka dažādas uzturvielas, apģērba gabalus, grāmatas, rakstāmpiederumus. Sevišķi šis darbs sāka aktivizēties 1934., 1935. gadā. «Pēdējos divos mēnešos pionieri ir stipri aktivizējušies MOPR-a darbam. Skaidrā naudā par janvāri un februāri ir savākti 24 lati 35 santīmi», bet par savāktajām mantām «pirmajā vietā iet «Sarkanā zvaigzne» — 1 klade, 5 dzēšlapas, 1 zīmuļu asinātājs, 10 grāmatas, 1 šalle, 1 adīta cepure». (44)

Līdzīgi strādāja arī «Sarkanā fronte», «Marksa kolektīvs», «Tēlmaņa kolektīvs». No šiem nepilnajiem ziņojumiem tomēr redzam, kādu palīdzību pionieri snieguši politiskajiem ieslodzītajiem (44). No viņiem pionieri savukārt saņēma vēstules. Lūk, kādas vēstules īss saturs.

«... Strādnieku jaunatnei nav ne laika, ne līdzekļu iegūt visas vajadzīgās zināšanas uz skolas sola. Jau maziem esot, sākot no septiņi, astoņi gadi, viņiem jāšak vergot, un no šā laika katra diena, katra stunda aiziet, strādājot svešu kungu jūgā.

... Priekš kam? Tikai lai nopelnītu to visnepieciešamāko savai iztikšanai. Un kā lai strādnieku jaunatne nesauc līdzī saviem vecākiem: «Prasām taisnību!»

... Strādnieku kustību var vienā otrā vietā noslīcināt asinīs, bet ne iznīdēt. Nē! To neviens nevar. Strādnieku kustība zem sava karoga ies līdz uzvarai. Un jaunatne nevar palikt malā. Viņai jāstājas cīņas pirmajās rindās! Pionieri! Tamdēļ esat gatavi katrā laikā droši ieņemt veco cīnītāju vietas.

... Pionieri! Es, Valmieras apriņķa cietumā ieslodzītais Jūsu

biedrs, sūtu Jums vissirsnīgākos sveicienus un novēlu vislabākās sekmes mūsu kopīgi iesāktā darbā, kurā bija visa mana dvēsele un kuram es ziedoju visus savus spēkus. Turpiniet viņu! Veidojat viņu! Esat modri! Esat sveiki!» (36)

Politieslodzīto vēstules komjaunieši bieži vien pionieru sanāksmēs izmantoja kā pārrunu materiālu par šķiru cīņu, par politisko stāvokli, par citiem nozīmīgiem politiskās audzināšanas jautājumiem. Līdz ar vēstulēm pionieri par veikto darbu saņēma siltus pateicības vārdus.

Pionieri savu kolektīvu nodarbības centās organizēt katru nedēļu un pārrunāja par Ļeņina, Lībknehta, Luksemburgas u. c. ievērojamu komunistu dzīvi un darbu. Bet 1935. g. Ļeņina piemiņas dienā Tēlmaņa kolektīva pionieri izlaida balodi ar sarkano karodziņu. Uz karodziņa bija uzraksts «Ļeņins mira, bet dzīvo viņa pionieri!» Viņi balodi izlaida «no rīta uz ielas, pa kuru lieli ļaužu bari iet uz sīkumtirgu. Viņi apstājās un skatījās, kā sarkanais karodziņš plīvo gaisā. No tuvējām pamatskolām visi bērni izskrēja laukā» (42).

1935. gadā sakarā ar 1. Maija svētkiem pionieri izgatavoja sarkanas zvaigznītes ar lozungiem un izplatīja tās skolās. Pie tam paši šīs zvaigznītes «atrada», nēsāja un stāstīja, ka «tās ir komunistu pionieru». 1. Maijā pionieri palaida balodi ar karodziņu, uz kura bija uzrakstīts: «Lai dzīvo 1. Maijs!» (43).

Pionieri centās piedalīties sabiedriski nozīmīgajā šķiru cīņā pret fašistisko diktatūru. Bērni redzēja, ka šķiru naidis nebūt nemazinās, gluži otrādi — tas aizvien pieaug.

Pionieri savās nodarbībās, ko vajadzēja organizēt dziļā pagridē, nepagāja garām arī 1936. gada pilsoņu karam Spānijā un veltīja tam savos kolektīvos īpašu uzmanību, jo arī latviešu tautas dēli cīnījās revolucionārajā Spānijā.

«Katrā no bērniem iedzirkstījās griba iespējami labāk iepazīties ar varonīgās spāņu tautas cīņas vēsturi. Nolēma sagatavot lielāku sarīkojumu, veltītu Spānijas cīnītājiem, un, sanākot kopā pa 3—4 kolektīviem, parādīt, ko katrs kolektīvs sagatavojis šai dienai.

Zēni no saplākšņiem pagatavoja lielu Spānijas karti, izkrāsoja to un ar maziem karodziņiem atzīmēja republikāņu ieņemtās pilsētas. Populārākās spāņu dziesmas, ko pārraidīja no Maskavas, kā, piemēram, «Bandera rossa» — (Sarkanais karogs) un citas krievu valodā pārraidītās dziesmas, pārtulkoja. Ārzemju žurnālos sameklēja spāņu cīnītāju fotoattēlus, tos ievietoja albumos un papildināja ar aprakstiem. Pionieri rakstīja dzejoļus, piemēram, «Mei-

tene ar šauteni» — par divām spāņu revolucionārēm, «Mazais cīnītājs» un citus. Iepazinās ar I. Ērenburga grāmatu «No passaran», kurā aprakstītas Spānijas pilsoņu kara epizodes, un mācījās ar izteiksmi stāstīt no galvas atsevišķus izvilkumus. Bija organizēts arī pionieru vakars. Viens no Spānijas pilsoņu karam veltītajiem vakariem norisinājās kādā dzīvoklī Jumāras ielā. Ārēji viss bija sagatavots tā, it kā Lija — šī dzīvokļa saimnieka meita — «svinētu savu dzimšanas dienu», savās atmiņās raksta komjauniete, viena no pagrīdes pionieru kolektīva vadītājām L. Vitiņa (Futlika) (54). Šādas nodarbības audzināja jaunajos pionieros internacionālisma jūtas.

Latvijas pionieru darbu 30. gados nenoliedzami ietekmēja Padomju Savienības V. I. Ļeņina pionieru organizācija. Viena no galvenajām sazināšanās formām bija sarakstīšanās starp atsevišķiem pionieriem, atsevišķiem kolektīviem. Pionieri sarakstījās ar Ļeņingradas pionieriem. Partijas arhīva materiāli stāsta, ka Latvijas pionieri uzzināja, kāda ir Ļeņingradas pionieru bērnība, skolas gaitas un pionieru organizācija 30. gadu vidū.

No vēstulēm var secināt, ka Ļeņingradas pionieri uzņēmušies īstu šefību pār mūsu pionieru kolektīviem. «Mēs lasījām Jūsu vēstuli, un mums ļoti žēl, ka Jums tik slikti un grūti dzīvot, ka Jums vajag maksāt skolā par mācībām, ka Jūsu vecāki ir bezdarbnieki vai nopelna ļoti maz.

Mums, Padomju Savienības bērniem, dzīve ir ļoti laba; mūsu vecāki strādā, un trūkuma mēs nejūtam. Skolā mēs mācāmies bez maksas un saņemam siltas brokastis, grāmatas un skolēnu piederumus pērkam par lētu maksu.

... Mums ir savs īpašs Bērnu kultūras nams, kur mēs skatām bērnu kinofilmas un teātrus. Līdz teātra izrādes vai kinofilmas sākumam ar mums kustību rotaļas un galda spēles organizē Bērnu kultūras nama vadītāji. Brīvdienās mēs kopā ar skolotājiem ejam ekskursijās uz muzejiem, zooloģisko dārzu... Citreiz mēs braucam ar autobusu pa mūsu pilsētas apkārtni un svaigā gaisā pavadām savu brīvdienu. Dārgie draugi! Nākošajā vēstulē mēs Jums uzrakstīsim, kā pavadījām savas vasaras brīvdienas. Cīnieties arī Jūs par brīvu un laimīgu dzīvi, kāda ir mūsējā! Mēs vēlam Jums panākumus šai cīņā!» (32). Citā vēstulē Vasileostrovskas rajona 9. skolas pionieri par savu skolu raksta: «Mēs mācāmies lielā skolā — skola ir deviņgadīga. Mums ir pavisam 40 klases. Mēs aizņemam 2 ēkas. Skolēnu mēs esam ap 1500. Mūsu šefi ir liela rūpnīca, kura dedzīgi piedalās skolas dzīvē. Rūpnīcas komunisti seko mūsu skolēnu sadzīves apstākļiem un palīdz materiāli. Rūp-

nīca norīkoja spējīgākos biedrus pionieru darba vadīšanai. Mums skolā ir liela pionieru organizācija (17 pulciņi).

...Pie mums ir arī MOPR-a šūniņa, kurā ir daudz biedru. Daudzi no mūsu apdāvinātākajiem vecāko klašu skolēniem brīvā laikā nodarbojas speciālos pulciņos pie universitātes, kur viņu nodarbības vada profesori.

Pašlaik gatavojamies atzīmēt Oktobra revolūcijas 18. gada dienu. Mēs iesim demonstrācijā ar dziesmām, mūziku un karoģu...» (33).

Stasovas 5. vidusskolas 5. pulciņa pionieri raksta, kā viņi organizē pulciņa sanāksmes, pašdarbību, dažādus konkursus, nodarbojas ar fizikultūru, kā pionieri pavadījuši vasaru nometnēs, gājuši pārgājienos. Vēstulē izskan morāls atbalsts Latvijas pionieriem un dziļš naids pret apspiedējiem.

«Dārgie Rīgas pilsētas biedri! Mēs protestēsim pret bērnu cietuma likumu Latvijā! No Jūsu vēstulēm gribam vēl vairāk uzzināt par Jūsu dzīvi un ciņu. Ar ciņas sveicienu!...» (34).

Tāda sarakstīšanās palīdzēja Latvijas pionieriem konkrētāk izprast, kāda ir dzīve, darbs, izglītības iegūšana pirmajā sociālisma valstī. Šīs laimīgās dzīves saturs mudināja bērnus augt, veidoties.

Trīsdesmito gadu beigās pionieru darbs padziļinājās, jo bija jau uzkrājusies zināma nelegālā darba pieredze.

Pionieri uzzināja, kas ir konspirācija. Tādēļ šajos pagrīdes gados bija iespējams organizēt arī pionieru darba skates-salidojumus. Kāda rajona pionieru salidojums notika 1938. gada rudenī Lāčplēša ielā, kur dzīvoja pioniere Prigožanska. Skatē-salidojumā piedalījās rajona kolektīvu labākie, disciplinētākie un aktīvākie pionieri. Nelielajā istabiņā uz viena galda tika eksponēti pionieru rokdarbi, kokgriezumi, albums par pilsoņu kara gaitu Spānijā, albums par varonīgajiem papaiņiniešiem. Tika apbalvoti arī labākie kolektīvi, tajā pašā telpā klusināti skanēja pionieru priekšnesumi un sarunas par turpmāko darbu. Pie dzīvokļa durvīm stāvēja pionieru sardze.

Līdzās strādnieku kustībai Latvijā augs arī bērnu kustība. No 1927. gada pirmā jauno pionieru pulciņa līdz 1940. gadam veselus 14 gadus revolucionārās jaunatnes šķiriskā apziņa veidojas legālos, puslegālos un nelegālos apstākļos. Sai periodā pats galvenais, ko šie bērnu kolektīvi, šūnas un frakcijas bija ieguvušas, ir jaunas rakstura iezīmes cilvēkā — tieksme pēc patiesības, vienlīdzības, darba, patiesām zināšanām, tieksme pēc brīvības un gatavība to iegūt ciņā, tieksme veidot cilvēciskas darba un sadzīves attiecības.

Visos drūmajos pagrīdes gados nebija neviena gadījuma, kad pionieris būtu nodevis savus biedrus.

Daudzi jaunie pionieri kļuva aktīvi pionieru un komjaunatnes darba organizatori 1940. un 1941. gadā.

Rīgas Anrī Barbisa vidusskolas 1940./41. m. g. vecākā pionieru vadītāja Zigrīda Niedriņa, izgājusi grūtu pagrīdes cīņu ceļu, savā biogrāfijā ar lepnumu atzīmē: «1930. gadā iestājos pionieru rindās» (35).

Tēvijas kara dalībnieku un partizānu rindās pašreizējā cīņās «Jaunā pioniera» grupas dalībnieki. Brāļi Liepas — Rūdis un Žanis atdeva savas dzīvības Tēvijas kara frontē. Alberts Kājiņš kā drosmīgs Padomju Armijas karavīrs izstaigāja garus kauju ceļus, bet, pārnācis dzimtajā Rīgā, uzzināja, ka okupanti noslep-kavojuši viņa māti un tēvu.

Pirmajos Lielā Tēvijas kara mēnešos krita Laimonis Janulis, apdāvinātākais «Jaunā pioniera» dramatiskā kolektīva dalībnieks. Mazais Laimonis Jauntirāns kā partizāns drosmīgi cīnījās pret vācu okupantiem Cēsu apvidū, Jauntirāna jaunākais brālis Vitolds, ko Laimonis, būdams pionieris, aizvien veda līdz uz sanāksmēm, okupācijas laikā Rīgā un tās apkārtnē vadīja pagrīdes cīņu pret fašistiem. 1943. gada 14. maijā Jumpravas tuvumā cīņā pret fašistu pārspēku varoņa nāvē gāja bojā komjaunietis Vitolds Jauntirāns.

Tā daudzi pirmie Latvijas pionieri kļuva pašreizējā cīņāji par Padomju Latviju.

Pionieru pagrīdes pulciņi legalizējās reizē ar komjaunatnes organizācijām pēc 1940. gada 17. jūnija. Pionieru darba vadīšanai tika nodibināts centrs, kas organizēja pionierus pie rajona komitejām, skolām, stadioniem. Mācību gadam sākoties, pionieru organizācijas veidojās skolās. Pēc Latvijas Komjaunatnes uzņemšanas VLKJS sastāvā 1940. gada 18. oktobrī arī jaunie pionieri varēja stāties Vissavienības jaunā Ļeņiniešu saimē. Par īstiem organizācijas biedriem varēja kļūt tie pionieri, kas nodeva svinīgo solījumu. Pirmā masveida solījuma nodošana notika 1940. gada 6. novembrī. Šajā dienā Latvijas pionieri iekļāvās Ļeņina pionieru organizācijā kā tās līdztiesīga sastāvdaļa, kļuva vienota masu organizācija.

ISI SECINĀJUMI

1. Pirmie pionieru pulciņi nodibinājušies Latvijā pēc Komunistiskās partijas norādījuma, izmantojot Padomju Savienības pieredzi. Pirmais pionieru pulciņš «Jaunais pionieris» nodibinājās

1927. gadā. Šis gads uzskatāms par Latvijas pionieru organizācijas sākumu. Pionieru pulciņi darbojās komjaunatnes vadībā pie kreisajām arodbiedrībām. 20. gados veiktais komjaunatnes darbs pulciņos raksturojams kā bērnu politiskās sagatavošanas darbs — strādnieku šķiras cīņas nozīmes noskaidrošana, intereses izraisīšana par politiskajiem notikumiem, iepazīstināšana ar dzīvi Padomju Savienībā.

2. Pēc kreiso arodbiedrību un to kultūras biedrību slēgšanas pionieru pulciņi darbojās puslegālos un nelegālos apstākļos. Darba saturs šai laikā pulciņos kļuva dziļāks — pieauga interese par starptautisko proletariāta cīņu, sava stāvokļa izpratne un analīze, partijas loma cīņā, dzīves perspektīva pēc Padomju Savienības parauga — šie jautājumi bija pionieru grupu un kolektīvu darba saturā. Bērnu kustība bija vienota ar strādnieku kustību. Grūtajos nelegālajos apstākļos bērni iesaistījās arī aktīvā cīņā — izlīmēja plakātus, piedalījās skrejlapīņu izplatīšanā, palīdzēja cietumos un koncentrācijas nometnēs ieslodzītajiem komunistiem. Bērnu iesaistīšana aktīvā darbībā (pašdarbībā, albumu gatavošanā, līdzekļu vākšanā, līdzdalība revolucionārajā cīņā) kļuva par svarīgu pionieru audzināšanas metodi. Teorētiskais darbs pionieru kolektīvos deva skaidru priekšstatu par cīņas mērķi. Bērnos veidojās tieksme darboties, lai realizētu dzīves mērķi. Revolucionārā darbībā nostiprinājās cīnītāja, dzīves pārveidotāja raksturs.

3. Bērnu līdzdalību proletariāta cīņās Latvijā veicināja kapitalisma necilvēciskā bērnu darba ekspluatācija un morālā pazemošana. Partijas un komjaunatnes organizācijas veica ievērojamu organizatorisko darbu bērnu komunistiskajā audzināšanā un ievadīja bērnu kustību noteiktā formā.

4. Latvijā 20.—30. gados bērnu kustības organizatoriskās formas bija atsevišķi kolektīvi, frakcijas, grupas, šūnas, kurās politiskās izglītības un praktisko revolucionāro darbību vadīja pieredzējuši komjaunieši. Vienota V. I. Leņina pionieru organizācija Padomju Latvijā izveidojās 1940. gadā.

LITERĀTŪRA

1. V. I. Leņins. Raksti. LVI, 1951., 31. sēj.,		244.—259. lapa
2. LKP CK Partijas arhīvs, 240. f., I. apr.,	338. l.,	87. "
3. " " " " " "	"	90. "
4. " " " " " "	196. l., 10.,	14. "
5. " " " " " "	196. l.,	16. "
6. " " " " " "	196. l.,	16. "
7. " " " " " "	257. l.,	17. "
8. " " " " " "	888. l.,	2. "

9. LKP CK Partijas arhīvs, 240. f., 1. apr.,	888. 1.,	27. lapa
10. " " " " " "	888. 1.,	27. "
11. " " " " 201. f., 1. apr.,	65. 1.,	54. "
12. " " " " 240. f., 1. apr.,	181. 1.,	7. "
13. " " " " " "	181. 1.,	7. "
14. " " " " " "	7. 1.,	42. "
15. " " " " " "	7. 1.,	146. "
16. " " " " " "	15. 1.,	11. "
17. " " " " 290. f., 1. apr.,	24. 1.,	24. "
18. " " " " 240. f., 1. apr.,	37. 1.,	52. "
19. " " " " " "	37. 1.,	54. "
20. " " " " " "	50. 1.,	15. "
21. " " " " " "	38. 1.,	33. "
22. " " " " " "	30. 1.,	89. "
23. " " " " " "	29. 1.,	2. "
24. " " " " " "	65. 1.,	9. "
25. " " " " " "	71. 1.,	87. "
26. " " " " " "	71. 1.,	88. "
27. " " " " " "	114. 1.,	22. "
28. " " " " " "	248. 1.,	65. "
29. " " " " " "	202. 1.	
30. " " " " " "	30. 1.	
31. " " " " " "	677. 1.	
32. " " " " " "	677. 1.	
33. " " " " " "	677. 1.	
34. " " " " " "	65. ..	
35. CVA, 3235. f., 1. apr., 121. 1., 5		
36. " 3724. f., 1. apr., 94. 1., 597. lapa		
37. " 3724. f., 1. apr., 94. 1., 49. "		
38. «Jaunais Komunārs», 1923., 7.—8. num.		
39. «Jaunais Komunārs», 1923., 7.—8. num.		
40. «Jaunais Komunārs», 1935., 20. janv.		
41. «Jaunais Komunārs», 1935., 20. janv.		
42. «Jaunais Komunārs», 1935., 34. num.		
43. «Jaunais Komunārs», 1935., 37., 38. num.		
44. «Sarkanā Palīdzība». Latvijas Sarkanās palīdzības Centrālās un Rīgas komitejas izdevums. 1935., 2. num.		
45. «Jaunā Gvarde». Rakstu krājums, Rīgā, 1928., maijs.		
46. «Arod kustības vienība», Rīgā, 1928., 18. jūlijs.		
47. B. Lancere. «Ciņa turpinās». LVI, Rīgā, 1959., 12. lpp.		
48. B. Lancere. «Ciņa turpinās». LVI, Rīgā, 1959., 35. lpp.		
49. A. Henrišs. «Tā dzima Latvijas komjaunatne». LVI, Rīgā, 1958., 70. lpp.		
50. J. Ruberts. «Latvijas skolotāji un skolu jaunatne 1905.—1907. gada revolūcijā». Izdevniecība «Zinātne», Rīgā, 1965.		
51. «Leņina pionieri». Rakstu krājums pionieru darbiniekiem. Latvju izdevniecība, Maskavā, 1925.		
52. «Sarkanā kaklauta stāsts». Atmiņas, apraksti un tēlojumi. LVI, Rīgā, 1963., 18.—21. lpp.		
53. «Sarkanā kaklauta stāsts». Atmiņas, apraksti un tēlojumi. LVI, Rīgā, 1963., 34.—38. lpp.		
54. «Jauno komunāru ceļš». Sastādījis B. Berkovičs, LVI, Rīgā, 1948., 131.—132. lpp.		

ДЕТСКОЕ КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В УСЛОВИЯХ БУРЖУАЗНОЙ ЛАТВИИ

В статье рассмотрено положение детей в условиях буржуазной Латвии, работа комсомола по организации детского движения, содержание и формы работы первых пионерских групп. Автор показывает, что в Латвии в 1927 году при левых профсоюзах были созданы пионерские группы. С 1927 по 1928 год эти группы работали легально, в 1929—1931 годах — в полуполюгальных и в 1931—1940 — в нелегальных условиях.

Комсомольцы разъясняли юным пионерам основные вопросы классовой борьбы. Используя опыт пионерской организации Советского Союза, они организовали занятия в группах, в коллективах. Старшие пионеры включились в активную революционную борьбу: вывешивали флаги, расклеивали плакаты, распространяли литературу, участвовали в политических кампаниях. Комсомольцы знакомили детей с жизнью Советской страны, советских детей.

В результате этой работы формировались убежденные и активные борцы за Советскую Латвию, за победу социализма.

А. Шпона

CHILDREN'S COMMUNIST MOVEMENT IN BOURGEOIS LATVIA

The article deals with the condition of children in bourgeois Latvia, the organizational activities of the Young Communist League in establishing the children's movement and with essence and form of work of the first pioneer groups.

The author shows that the first pioneer groups in Latvia were organized by the Young Communist League in 1926 with the left-wing trade unions. From 1926 to 1928 these groups worked legally, 1928—1931 — half legally, while from 1931 to 1940 they worked illegally. The Y. C. L. members explained the young pioneers the basic problems of class struggle. The experience of the pioneer

organization of the Soviet Union served as a good example in organizing studies for children in groups and collectives. The senior pioneers joined in active revolutionary struggle — hoisted up flags, pasted up placards, delivered literature and took part in political campaigns. The Komsomol members acquainted the pioneers with the life of Soviet children and the constructive work in the U. S. S. R.

As a result of this work the pioneers grew up staunch and active fighters for Soviet power in Latvia, for the victory of socialism.

**PERSONĪBAS ATTĪSTĪBAS
UN VEIDOŠANAS JAUTĀJUMI**

J. Anspaks

SKOLĒNU PROFESIONĀLĀ ORIENTĀCIJA UN DAŽI PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS JAUTĀJUMI

Sakarā ar zinātnes un tehnikas progresu no jauna jāizskata jautājums, kā sagatavot, apmācīt un racionāli nodarbināt jauno paaudzi. Jāpanāk tāds stāvoklis, lai katrs strādātu pēc savām spējām, darbā gūtu jaunrades prieku, varētu nemitīgi paaugstināt darba ražīgumu.

Inženierpsiholoģijas jomā veiktie pētījumi (A. Ļeontjevs, B. Lomovs u. c.) liecina, ka mūsdienām raksturīgā tehniskā progresa apstākļos cilvēka nozīme ražošanas procesā nevis sašaurinās un vienkāršojas, bet, gluži otrādi, ievērojami paplašinās. Katra profesionālā darba raksturs kvalitatīvi strauji mainās, to iezīmē tā intelektuālā satura bagātība. Par darbinieka galvenajām funkcijām ražošanā kļūst programmēšana, vadīšana un kontrole (1; 29, 37).

Radikālo tehnisko pārkārtojumu rezultātā pieaug prasības pēc augstākas darba kultūras, darba uzdevumu, tehnoloģisko procesu zinātnisko pamatu izpratnes, izkoptas tehniskās domāšanas, attīstītām jaunrades spējām un dziļas intereses par veicamo darbu. Profesijas apguve nav iedomājama bez plašām un noturīgām vispārīgām, politehniskām un speciālām zināšanām, darba prasmes un iemaņām.

Katrā profesijā līdzās noteiktām personības psihiskajām īpašībām un attieksmēm liela vieta ierādāma darbinieka psihiskajam stāvoklim, kas, izveidojoties dažādu ārējo un iekšējo ietekmju mijiedarbībā, var labvēlīgi vai arī nelabvēlīgi ietekmēt cilvēka radošo darbību, viņa aktivitāti, gribu, emocionālo noskaņojumu un personības virzības veidošanos.

Tāpēc arī kļūst saprotams, ka skolēnu profesionālajai orientācijai pievēršama daudz lielāka uzmanība, nekā tas

darīts līdz šim. Vispirms to diktē vajadzība izveidot viengabalainas personības, racionāli sadalīt darbiniekus pa ražošanas nozarēm un darba vietām. Pareiza profesionālā orientācija mērķtiecīgi noskaidro katra cilvēka spējas, dotības un talantus, sekmē personības harmonisku attīstību.

Audzēkņu psiholoģiskā sagatavošana darbam ciešā vienotībā ar personības attīstību aplūkota B. Anaņjeva, G. Kostjuka, A. Kovaļova, N. Ļevitova, K. Platonova, A. Smirnova, P. Camatas, V. Cebiševas un vairāku citu padomju psihologu darbos. Arī vairāki pedagogi (V. Suhomlinskis, I. Svadkovskis, M. Vinogradova, A. Volkovskis u. c.) profesionālās orientācijas uzdevumus saista ar vispārīgiem jautājumiem skolēnu audzināšanā darbam.

Profesionālās orientācijas jautājumiem veltītas arī vairākas disertācijas, kuru autori K. Ariskina (2), P. Ļebedevs (3), V. Krevnevičs (4), L. Jovaiša (5), A. Esaulovs (6), M. Homutova (7) u. c. sniedz bagātu faktu materiālu par pusaudžu un jauniešu nākotnes iecerēm, noskaidro viņiem zināmās profesijas un darba veidus, rekomendē formas profesionālai konsultācijai.

Šajos darbos galvenā vērība veltīta skolēnu nodomu, it īpaši viņu interešu noskaidrošanai, toties pietiekama uzmanība nav pievērsta faktiskās profesijas izvēles avotiem un motīviem, to ciešai sakarībai ar viengabalainas personības attīstību. Pietiekoši nenovērtējot saliedētā mācību un audzināšanas procesā audzēkņu attīstības iekšējās likumības, netiek izzinātas personības objektīvās pretrunas, nedz arī to pārvarēšanas ceļi.

Kā teorētiskai, tā arī praktiskai profesionālās orientācijas jautājumu risināšanai lielu atbalstu sniedz pēdējos gados aizsāktie pētījumi personības psiholoģijā. Te vispirms minams prof. A. Kovaļova darbs «Personības psiholoģija» (8), kas palīdz pedagogam vispusīgāk un dziļāk izprast viengabalainas personības attīstības sarežģītās likumsakarības un dod iespēju izvēlēties racionālākus ceļus skolēna dzīves virzības veidošanai.

Šajā pētījumā vadījāmie pēc atziņas, ka profesionālās orientācijas efektivitāte ir atkarīga no tā, cik lielā mērā izvēlētie pedagoģiskās ietekmēšanas ceļi un līdzekļi atbilst skolēnu psihiskās izaugsmes likumsakarībām, lai tie audzināšanas procesā kļūtu par personības attīstības iekšējiem stimulētājiem.

* * *

*

Vairākās mūsu republikas pilsētu un lauku skolās (Rīgas 1., 2., 11., 19., 49., Bauskas 1., Cēsu 1., Smiltenes, Valkas 1. u. c. vidus-

skolās) 1959.—1965. gados analizēta pedagogu pieredze audzēkņu sagatavošanai turpmākā dzīves ceļa izvēlei.¹ Aptaujai pakļauti 1200 V—VIII un 1400 IX—XI klašu audzēkņi. Gūts samērā plašs ieskaits par to, kā skolēni informēti par dažādām profesijām, noskaidroti profesionālās virzības veidošanās un audzēkņu spēju izkopšanas veidi. Pētījuma laikā tika analizēti audzēkņu sacerējumi, raksturojumi, vērtēti viņu darba rezultāti, organizētas pārrunas ar audzēkņiem, skolotājiem un vecākiem. Sešu gadu laikā Kandasvas internātskolā, izsekojot 24 audzēkņu personības veidošanās gaitai no V—XI klasei, radās iespēja vispusīgāk noskaidrot atsevišķu audzēkņu profesijas izvēles galvenos motīvus, kā arī grūtības šā svarīgā jautājuma izlemšanā.

Šie pētījumi palīdzēja reljefāk atainot faktorus, kas raksturo audzēkņu gatavību apzinātai profesijas izvēlei, un izvirzīt dažus nosacījumus profesionālās orientācijas nozīmes palielināšanai skolēnu (it īpaši pusaudžu) personības attīstīšanā.

* *
*

Personība attīstās mērķtiecīgi organizēta mācību un audzināšanas darba rezultātā, tas ir viens, kompakts process, kurā radušās dažādās psihiskās un morālās iezīmes, un personības īpašības ir savstarpēji saistītas un atrodas noteiktā mijiedarbībā. Padomju psihologu (M. Mjasiščeva, A. Kovaļova, N. Ļevitova u. c.) pētījumi liecina, ka psihiskie procesi, attieksmes, stāvokļi un personības īpašības kā cilvēka psihiskās dzīves galvenie komponenti parādās ciešā kopumā. Tas attiecināms uz tām psihiskajām norisēm un iezīmēm, kuras raksturo personības dzīves virzību, skolēnu veidošanos par apzinīgām un aktīvām būtnēm.

Apzināta profesijas izvēle — tā nav tikai kāda viena noteikta personības īpašība. Profesijas izvēli nevar izsmelt tikai ar «profesionālo spēju» noskaidrošanu, ko mums mantojumā atstājusi tradicionālā funkcionālā psiholoģija. Šo skolēna gatavību raksturo visai plašs personības īpašību un citu psihisko iezīmju kopums, ar kuru noteikti jāreķinās profesionālās orientācijas darbā.

Spēja patstāvīgi realizēt savus turpmākās dzīves plānus skolēniem veidojas ilgstoši dažādu apstākļu ietekmē, nemitīgā iekšējo

¹ Pētījuma rezultāti lielā mērā atspoguļoti autora rakstā «Pusaudžu profesionālās orientācijas audzināšanā nozīme» krājumā «Audzināšanas jautājumi padomju skolā», R., 1962.

pretrunu pārvarēšanā. Vadīt personības attīstību nozīmē ievērot bērna attīstības pakāpi un psihiskās izaugsmes likumības, radīt tādus nosacījumus profesionālās orientācijas darbam, lai viss mācību un audzināšanas process, visa skolēnu dzīves un darbības organizācija sekmētu noteiktu personības īpašību un iezīmju izveidošanos. Savā laikā N. Krupskaja aicināja visu skolas darbu organizēt tā, lai audzēkņiem palīdzētu apzinīgi izraudzīties turpmākās dzīves ceļu. Ar skolēnu profesionālo orientāciju saprotam mērķtiecīgi organizētu, sistematisku un plānveidīgu pedagoģisku darbību, kas vērsta uz apzinātai profesijas izvēlei nepieciešamo personības īpašību, iezīmju un paradumu izveidošanu.

Skolēnu turpmākie dzīves plāni viņu pašu sniegtā profesionālajā motivācijā un it īpaši rīcība pēc skolas beigšanas jo spilgti iezīmē mūsu skolas absolventu sabiedriski politisko izaugsmi, parāda viņu pilsonisko briedumu. Šo audzēkņu izaugsmi nevar raksturot tikai kāds viens personības attīstības faktors. Gatavību profesijas izvēlei nosaka audzēkņu garīgā izveide, viņu morālā, psiholoģiskā un tīri profesionālā sagatavotība darbam un apzināta turpmākā dzīves ceļa izvēle. Šie faktori skolēnu profesionālo orientāciju padara mērķtiecīgāku, tā kļūst par nozīmīgu vispusīgas personības attīstītāju un sekmētāju.

Turpmākā dzīves ceļa izvēli nevar reducēt līdz šaurai tehnisko iemaņu apguvei un noteiktu profesionālo spēju izkopšanai, kā tas nereti vērojams vidusskolas ražošanas apmācības klasēs.¹

Skolu praksē varam novērot, ka galvenokārt uzmanība tiek pievērsta skolēnu iepazīstināšanai ar dažām profesijām un darba veidiem, organizējot izglītojoša un audzinoša rakstura pasākumus (pārrunas, ekskursijas uz darba vietām un sastapšanās ar speciālistiem, atvērto durvju dienas, sarīkojumus un disputus «Par ko vēlies kļūt?» utt.). Te profesionālās orientācijas uzdevumi tiek viendabīgi ar profesionālo izglītošanu. So viedokli aizstāvēt, A. Ščerbakovs un daži citi autori uzskata, ka galvenajai organizatoriskajai formai, lai jaunatni sagatavotu profesijas izvēlei, jābūt profesionālajai izglītošanai (9; 104). Protams, arī šāda rakstura

¹ Mūsu pētījumu rezultāti šajā jautājumā izklāstīti rakstā «Обогащение интеллектуального содержания труда школьников и воспитание нового человека» krājumā «Труд и коммунистическое воспитание», изд-во АН Латвийской ССР, Р., 1964.

pasākumi nepieciešami, lai audzēkņiem veidotu un paplašinātu priekšstatu un jēdzienu loku par dažādiem darba veidiem un profesijām. Tomēr ar šiem pasākumiem vien nepietiek, lai audzēkņiem pakāpeniski izkoptu strādīguma paradumus un nostiprinātu vēlēšanos strādāt, attīstītu intereses un spējas, veidotu darba prasmi un iemaņas, ieaudzinātu darba kultūru, tas ir, nostiprinātu tos nepieciešamos komponentus, kas raksturo skolēnu gatavību profesijas izvēlei.

Būtu kļūdaini uzskatīt, ka gatavību apzinīgai profesijas izvēlei skolēni iegūst tikai profesionālās orientācijas rezultātā. Šādu sagatavotību profesijas izvēlei realizē: pārvarot jebkuras vienpusības izpausmes interešu un spēju attīstībā; nodrošinot bērniem, pusaudžiem un jauniešiem vispusīgas attīstības iespējas; audzinot skolēnus ar labākajiem darba paraugiem; veidojot komunistisku attieksmi pret darbu un jaunajām darba formām; iepazīstinot audzēkņus ar visdažādākajām sociālistiskās ražošanas, zinātnes, kultūras un organizatoriskā darba profesijām, specialitātēm un nodarbību veidiem; izpētot skolēnu psiholoģiskās un fizioloģiskās īpatnības; izraisot un daudzveidīgā darbībā nostiprinot profesionālās intereses un tieksmes, izkopjot tām atbilstošas spējas un citas personības īpašības; sniedzot profesionālo konsultāciju par profesijas izvēli; palīdzot audzēkņiem uzsākt patstāvīgā darba gaitas un mācības pašu izvēlētajā darba nozarē vai profesijā.

Profesionālā orientācija ir viens no līdzekļiem profesijas brīvai un apzinātai izvēlei, savas vietas atrašanai un noteikšanai mūsu sabiedrībā. Tomēr jāatzīmē, ka līdz šim nav panākta vienota izpratne par profesionālās orientācijas nozīmi skolēnu sagatavošanā profesijas izvēlei. Piemēram, S. Arhangeliskis un vairāki citi autori profesionālās orientācijas uzdevumos ietver skolēnu iepazīstināšanu ar sastopamajām profesijām, to apguves ceļiem un turpmākās darbības raksturu izraudzītajā specialitātē (10; 43). Turpretī M. Skatkins un J. Špigels profesionālās orientācijas jēdzienu paplašina, ietverot tajā ne tikai skolēnu iepazīstināšanu ar dažādām profesijām un pazīstamiem darba veidiem, bet arī viņu profesionālo interešu izraisīšanu un audzināšanu (11; 71). Prof. I. Svadkovskis kā vispiemērotāko metodi ieteic bērnu, pusaudžu un jauniešu praktisku iepazīstināšanu ar mūsdienu ražošanas, kultūras un sabiedriskā darba profesijām (12; 45—46). Šajā gadījumā profesionālās orientācijas saturu pazīstamais padomju pedagogs saprot kā lietišķu iepazīstināšanu ar profesijām.

Skolu praksē nevar profesionālo orientāciju aprobežot vienīgi ar skolēnu iepazīstināšanu ar profesijām. Šādos gadījumos profesionālās orientācijas darbs palaikām iegūst verbālu raksturu un maz ietekmē atbilstošu profesijas izvēles motīvu, noturīgu interešu un citu «ideālo spēku» (Engelss) veidošanos. Pieredze skolā liecina, ka profesionālo interešu audzināšana nav atraujama no atbilstošu spēju izkopšanas daudzveidīgā darbībā.

Mūsaprāt, nevar vienādot profesionālo orientāciju ar skolēnu sagatavošanu brīvai profesijas izvēlei. Astoņgadīgajā skolā profesionālās orientācijas darba saturā ietilpst sistemātiska pusaudzju teorētiska un praktiska iepazīstināšana ar dažādām profesijām, sekmējot komunistiskas attieksmes ieaudzināšanu pret darbu kā pret pirmo dzīves nepieciešamību.

Profesionālās orientācijas darbā nevar kompleksi atrisināt visus jautājumus, kas saistās ar skolēnu sagatavošanu fiziskam, garīgam un organizatoriskam darbam. Tomēr mērķtiecīgi veikta profesionālā orientācija ir viens no veidiem, lai audzēkņi atbilstoši savām interesēm un tieksmēm daudzveidīgas individuālās un kolektīvās praktiskās darbības procesā attīstītu savas spējas un dotības, izveidotu augstu sabiedriskā pienākuma apziņu un iegūtu gatavību strādāt komunistiski.

Sādi izprasta skolēnu profesionālā orientācija piešķir veiktajam darbam lielāku idejisko mērķtiecību un nozīmīgumu. Profesionālā orientācija nav tikai ceļš uz orientēšanos profesijās, bet arī noteiktas gatavības sasniegšana, lai skolēns orientētos profesijās pēc būtības. Bez tam jāievēro, ka praktiski pedagoģiskajā procesā visi uzdevumi skolēnu sagatavošanā profesijas izvēlei realizējas ciešā vienotībā. Piemēram, bez dziļas un vispusīgas skolēnu iepazīšanas (pētīšanas) nav iespējama audzēkņu profesionālā orientācija. Profesionālā konsultācija (kuru mēs uzlūkojam par profesionālās orientācijas darba organisku sastāvdaļu) cieši saistās ar audzēkņu iekārtošanu darbā, ar viņu interešu pētīšanu un speciālu pārbaudi, izmantojot mūsdienu tehniku. Profesionālās orientācijas darbā jāievēro arī personības attīstības «vēsture» — audzēkņa paradumi, attieksme pret dažādām profesijām un darbu vispār. N. Krupskaja savā laikā vairākkārt norādīja, ka profesionālā orientācija cieši saistās ar apstākļu radīšanu personības harmoniskai attīstībai (13; 435—436).

Profesionālās orientācijas galveno uzdevumu īstenošana saistās ar mācībām, audzināšanu darbam, ar visu audzēkņu dzīves organizāciju. Atraula no mācībām, no audzēkņu vis-

pārīgās un politehniskās sagatavotības profesijas apguve kļūst par amatniecību, zaudē savu bagāto intelektuālo saturu. Turpretī tiem audzēkņiem, kas nav radināti strādāt, profesijas izvēle parasti izvēršas par «vieglāka» darba meklēšanu.

Parasti audzēkņu sagatavošanu dzīvei saista ar noteiktas zināšanu, prasmju un iemaņu sistēmas apguvi. Izveidotās iemaņas rīkoties ar vienkāršākajiem darba rīkiem un pietiekami plašs zināšanu loks par galvenajām ražošanas nozarēm un tehnoloģiskajiem procesiem rada nepieciešamo pamatu arī profesijas brīvai un apzinātai izvēlei. Tomēr apgūtās zināšanas un izveidotās iemaņas vēl neliecina, ka audzēknis dzīvē kļūs arī par labu speciālistu. Skolēnu sagatavošana dzīvei un profesijas izvēlei nav iespējama bez ieaudzinātas noturīgu paradumu sistēmas. Ģimenē un vēlāk skolā ieaudzinātie paradumi atbildēt par noteikta pienākuma izpildi, turēt kārtībā darba vietu, plānot darba laiku, ievērot precizitāti, sistemātiski pārbaudīt savu darbību (paškontroles ieradums) un vairāki citi ieradumi veido vispārējo darba kultūru, bez kuras nevar apgūt nevienu specialitāti.

Ieaudzinātie darba un uzvedības paradumi ir svarīgs nosacījums, lai izveidotu skolēnos pareizas attieksmes pret citiem cilvēkiem, viņu darbu, pret dažādām profesijām un specialitātēm. Tie bērni, kas jau ģimenē sistemātiski radināti darbam, arī skolā ātri iemācās dzīvot un strādāt, respektējot citu cilvēku intereses un sabiedrības prasības.

Skolēnu personības izveide savu psiholoģisko izpausmi iegūst motīvu sfēras attīstībā. Šajā sakarā derīgi pievērsties pusaudzņu profesijas izvēles motīvu izveidošanās avotiem, kas astotās klases audzēkņiem mēdz būt dažādi. Šo motīvu veidošanos nosaka profesionālās orientācijas raksturs.

Skolu pieredzes un aptaujas materiālu analīze liecina, ka profesijas izvēles motīvu veidošanā nozīmīgāko vietu (44%) ieņem audzēkņiem organizētās iespējas mācību stundās, ekskursijās, ārpusklases un sabiedriski derīgajā darbā izmēģināt savus spēkus kādā nodarbību veidā vai arī, iepazīt citu cilvēku darbu. Dažu skolu audzēkņi kā galveno profesijas izvēles avotu nosauc ierosmes, kas gūtas darb mācības stundās, praktiskajos un laboratorijas darbos, izmēģinājumos skolas dārzā, siltumnīcās un skolēnu ražošanas brigādēs. Turpretī citos skolu kolektīvos pirmajā vietā tiek izvirzītas ārpusklases nodarbības un sabiedriski derīgais darbs. Tas nozīmē, ka pusaudzņu profesionālās ievirzes un atbilstošu motīvu veidošanos lielā mērā nosaka nodarbību kvali-

tāte skolās, pedagogu autoritāte un it sevišķi audzēkņu spēku pārbaudei pavērtu iespēju daudzveidība.

Profesijas izvēles motīvu izveidošanos ievērojamā mērā nosaka vairāki ārpuskolas faktori. 38% astotās klases audzēkņu ierosmi saviem nākotnes plāniem gūst kinofilmās, televīzijas pārraidēs, lasot daiļliteratūru, ģimenes darba tradīciju ietekmē un gūstot praktiskā darba pieredzi.

Beidzot jāatzīmē, ka 18% audzēkņu ierosmi sava dzīves ceļu izvēlei guvuši vispārizglītojošo mācību priekšmetu stundās, pārrunās, disputos, konferencēs un sapulcēs, kurās runāts par profesijas izvēles jautājumiem.

Pusaudžu profesijas izvēles motīvi parasti veidojas vairāku faktoru ietekmē. Taču noteicošo vietu to veidošanās procesos ieņem skolās organizētās praktiska rakstura nodarbības, audzēkņiem pavērtās iespējas darboties, parādīt savu aktivitāti un pārbaudīt savus spēkus. Šīm nodarbībām bieži vien ir izšķirēja nozīme noturīgu profesionālo interešu audzināšanā. Tas nozīmē, ka daudzveidīgas darbības iespējas profesionālās orientācijas procesā palīdz audzēkņiem «iepažīt pašiem sevi», apzināties savas tieksmes un intereses.

Audzēkņu nākotnes plānu veidošanā liela nozīme ir arī ārpuskolas faktoru ietekmei. Taču te gūtie iespaidi un pieredze var ietekmēt gan pozitīvi, gan negatīvi audzēkņu nodomus, emocionālo noskaņojumu un personības aktivitāti. Tāpēc skolas uzdevums ir šos iespaidus ievērot skolas organizētajās mācību un audzināšanas nodarbībās un summēt. Pedagogiem jā māca audzēkņiem kritiski vērtēt apkārtējā vidē gūtos iespaidus un jābagātina skolēnu pieredze par ģimenes locekļu un citu cilvēku veicamo darbu, jāveido viņos pareiza attieksme pret dažādu profesiju darbiniekiem un darba nozarēm.

Ievērojami mazāku vietu skolēnu nākotnes ieceru veidošanā ieņem atsevišķi vispārizglītojoši mācību priekšmeti, skolās organizētās pārrunas un citi pasākumi par profesijas izvēles jautājumiem. Tas izskaidrojams ar to, ka vispārizglītojošā skolā atsevišķu mācību priekšmetu iespējas netiek pietiekami izmantotas skolēnu iepazīstināšanai ar dažādām profesijām un darba veidiem. Līdz šim profesionālās orientācijas uzdevumu realizēšana tiek pārnesta galvenokārt uz ārpusklasses nodarbībām.

Sāda mācību un ārpusklasses darba pretstatīšana rada virkni grūtību. Aptaujas materiālu analīze liecina, ka skolās $\frac{2}{3}$ pusaudžu nespēj kaut cik pilnīgi parādīt vispārīgo un politehnisko zināšanu nozīmi noteiktā arādā. Audzēkņu intereses ir samērā šauras. 360 astoto klašu audzēkņu intereses kā pilsētu, tā lauku skolās

pievērstas galvenokārt tikai 28 profesijām. Skolu beidzēju vidū ir arī daudz tādu audzēkņu, kuriem nav pietiekamas izpratnes par iecerētās specialitātes nozīmīgumu tautas saimniecībā, nav priekšstata par tās apguves ceļiem un kvalifikācijas celšanas iespējām.

Pētot mācību motivācijas vispārējo attīstību pusaudža vecumā, konstatēts, ka šajā posmā par mācību darbības galveno motīvu kļūst sagatavošanās dzīvei, turpmākajai profesijai (14; 441). Interesi par mācību priekšmetiem audzēkņi rod to nozīmīgumā, īstenojot savas dzīves plānus. Piemēram, VI—VIII klašu audzēkņi bieži vien apgalvo, ka interesi par mācību priekšmetiem nosaka iecerētā profesija. Nākamie inženieri kā interesantākos mācību priekšmetus min fiziku, matemātiku, ķīmiju. Šī pusaudžu attīstības īpatnība saistīt mācības ar savas dzīves mērķi jāievēro profesionālās orientācijas darbā. Tāpēc, akcentējot daudzpusīgās praktiskās darbības lomu pusaudžu un jauniešu pašnoteikšanās procesā, nekādā ziņā nedrīkst par zemu novērtēt zināšanu nozīmi personības sagatavošanā. Ne velti N. Krupskaja norādīja, ka plašs vispārīzglītojošo un politehnisko zināšanu apvārtnis rada nepieciešamo pamatu brīvai profesijas izvēlei.

Zināšanas ir personības garīgās bagātības pamats. Bez tām nav domājama cilvēka gatavība kādam noteiktam mūdienu profesionālās darbības veidam. Pētījumā noskaidrojām, ka, piemēram, astoto klašu audzēkņi vispārīgās un politehniskās izglītības rezultātā var iegūt samērā plašu priekšstatu un jēdzienu loku par dažādām profesijām un specialitātēm. Skolās, kur vispārīgās un politehniskās apmācības gaitā tiek sistematizētas skolēnu zināšanas par ražošanas galvenajām nozarēm un darba veidiem, piemēram, astotās klases audzēkņi nosauc 50—80 dažādas profesijas. Tas nozīmē, ka zinātņu pamatu un ražošanas galveno principu apguve daudz lielākā mērā jāizmanto skolēnu iepazīstināšanai ar sastopamajām specialitātēm un cilvēku daudzveidīgo darbību.

So uzdevumu izpildīšanai vispārīzglītojošā un politehniskā cikla priekšmetos nepieciešams vairāk iekļaut materiālus par dažādām profesijām, par padomju cilvēku radošo darbību un viņu savstarpējām attieksmēm darba procesā. Šīs zināšanas tālāk jāpadziļina darbmācības stundās, ārpusklases pulciņos un skolēnu ražošanas brigādēs.

Noteikti jāpārvar šobrīd samērā dziļi iesakņojies uzskats, kas vispārīgās un politehniskās apmācības uzdevumus profesionālajā orientācijā ierobežo galvenokārt ar zināšanu loka paplašināšanu par profesijām un darba veidiem. Personības attīstība mācību, audzināšanas, sabiedriski derīgā un ražošanas darba procesā ir

noteiktu pakāpju un kvalitatīvu izmaiņu, noteikta brieduma un izaugsmes sasniegšana gan izzinošā un emocionālā, gan ētiskā un estētiskā ziņā.

Zināšanu apguves procesā, apzinoties tā nozīmi, idejisko saturu, mācoties izmantot šīs zināšanas praksē, veidojas arī noteiktas personības attieksmes pret apkārtējās dzīves parādībām, norisinās kvalitatīvas pārmaiņas prāta darbībā. Mācību un daudzveidīgas darbības procesā paplašinās skolēnu izziņas spējas, rodas jauni iekšēji pamudinājumi personības aktivitātei. Šeit vispirms jāmin jaunu motīvu, vajadzību, interešu, tieksmju un jūtu rašanās, jaunu sabiedriski nozīmīgu turpmākās dzīves ceļa ietvaru iezīmēšanu.

Mācību apvienošana ar sabiedriski derīgo un ražošanas darbu palielina personības attieksmju loku ar apkārtējās pasaules īstenību. Šo attieksmju ietekmē norisinās arī skolēnu garīgā, morālā, estētiskā attīstība, noteiktu personības īpašību un attieksmju veidošanās.

Daudzveidīgās darbības iespējas un politiskā audzināšana nostiprina audzēkņos tieksmi katrā dzīves un darba nozarē būt mūsu dzīves celtnieku pirmajās rindās. Augsta sabiedriskā pienākuma apziņa, ieaudzināta vēlēšanās dot sabiedrībai visu, ko audzēkņi spēj sniegt, pauž patiesu komunistisku attieksmi pret darbu. Tas nozīmē, ka pašnoteikšanās saistās ne tikai ar audzēkņu interešu noskaidrošanu un spēju izkopšanu. Pašnoteikšanās kā aktīvs personības veidošanās process cieši savijas ar topošo sabiedrības locekļu tikumiskā ideāla rašanos, ar komunistiskās attieksmes ieaudzināšanu pret darbu un apkārtējo īstenību, ar pasaules uzskata un personības aktivitātes izveidošanos.

Skolēnu profesionālā orientācija ir ļoti complicēta problēma. Tā prasa ievērot visu bērna personību, viņa intereses, tieksmes, spējas, dotības, pasaules izpratni, vietējos apstākļus un sabiedrības vajadzības komunistiskās sabiedrības celtniecības laikmetā.

* *
*

Skolēnu gatavība profesijas izvēlei nav domājama bez ieaudzinātām noturīgām interesēm un izkoptām spējām veikt noteiktu darbu. Darbu skolā profesijas izvēlē, ja šīs izvēles pamatā ir intereses par šo specialitāti un, ja persona, kas izvēlējusies šo specialitāti, ir tai piemērota, sauc par orientēšanos profesijā (15; 51).

Interese un tām atbilstošu spēju veidošana, personas attīstības noteikšana kādai profesijai ir cieši saistīta ar skolēnu personības pētīšanu, profesiju psiholoģisko raksturošanu, kā arī ar virkni inženierpsiholoģijas un darba fizioloģijas jautājumu. Pedagoģiskās vadības galvenais uzdevums ir iepazīstināt audzēkņus ar dažādām profesijām un viņu piemērotību attiecīgā profesionālā darba veikšanā, izkopt fiziskās un garīgās spējas un dotības, attīstīt intereses, ieaudzināt viņiem paradumu strādāt sabiedrības labā.

Profesionālās orientācijas rezultātā svarīgi ir panākt, lai pusaudži varētu pareizi un pietiekami vispusīgi kritiski un paškritiski novērtēt savu biedru un paši savas stiprās un vājās puses, kas saistītas ar profesijas izvēli, un apzināties, kā ieceres īstenojamas.

Izrādās, ka ne tikai pusaudžiem, bet arī jauniešiem — vidusskolu beidzējiem izvēlēties profesiju, — «lemt, zinot lietas apstākļus», nav nemaz tik viegls uzdevums. Astotajās un pat vienpadsmitajās klasēs sastopam audzēkņus, kas tic, ka lielus mērķus var sasniegt itin viegli, vajag tikai vēlēties.

Grūtības, ar kādām audzēkņi sastopas nākotnes veidošanā, raksturo Jēkabpils 1. vidusskolas skolotāja L. Ūzāne.

«Katrā klasē ir tādi zēni un meitenes,» stāsta skolotāja, «kas pārāk viegli un bezrūpīgi iecer savus nākotnes mērķus. Mēs, audzinātāji, bieži vien viņiem palīdzam nevietā. Jūs būsiet ārsti, lidotāji, jūrnieki... — mēs iegalvojam bērniem jau pirmajās klasēs.

Vārds «būsiet» dažreiz iedarbojas kā inde un dod pavisam negaidītus rezultātus.

— Es būšu īsts lidotājs un vadīšu raķeti vai kosmosa kuģi, — teica kāds zēns, iesperdams ar kāju papīra «pūķim», ko bija darinājis viņa biedrs...

Kādā klasē runājām par tematu «Vai tava nākotnes trase jau iezīmēta?», izrādījās, ka no 18 jauniešiem trīs vēlas būt skolotāji, divi — ģeologi, divi — ķīmiķi, viens — lidotājs, trīs — inženieri tehniskajās zinātnēs, divi — aktieri un divi pēc vidusskolas beigšanas bija ar mieru strādāt vienalga kādu darbu.

Daudziem no viņiem es novēlēju labus panākumus, bet citiem bija jāpasaka atklāti:

— Jūs nebūsiet lidotāji, ģeologi, aktieri...

— Kāpēc ne? — jaunieši bija nemierā. Skolotāji taču vienmēr mācījuši, ka jaunatnei visi ceļi atvērti...

Dīvaini, ka ārkārtīgi grūto ģeologa profesiju, kas prasa lielu morālo spēku un izturību, bija izvēlējušies jaunieši ar visnenosvērtākajiem raksturiem. Izrādījās, tas noticis tādēļ, ka filmās,

daiļliteratūrā un dziesmās šai profesijai tiek apvīts mirdzošs oreols, un tie, kas bija ticējuši maģiskajam vārdam «būsiet», tagad teica:

— Bet es gribu! Padomju zemē taču viss iespējams!

Jautāju «aktrisēm», kāpēc viņas atteicās darboties dramatiskajā pulciņā, ja sapņo par skatuves mākslu.

— Iestudējamā lugā visas interesantākās lomas jau sadalītas, — viena atbildēja.

— Kādus pašdarbības pasākumus tu varētu noorganizēt savā klasē? — jautāju otrai.

— Tam man neatliek laika, — viņa atteica.

Viens no «nākamajiem inženieriem» nevarēja tikt vaļā no divniekiem krievu valodā, otrs izvairījās no sabiedriskiem pienākumiem, aizbildinādams, — lai katrs atbild pats par sevi.

Šīs atbildes man atklāja, ka audzināšanas darbā esmu pieļāvis nopietnu kļūdu — sarunu par nākotnes trasi vajadzēja uzsākt jau sen, pasakot, ka skaistajam vārdam «būsiet» nepieciešams reāls pamats.»

Profesionālās orientācijas darbā nepietiek, ka audzēkņos tikai ieskanas interese par kādu profesiju. Mācību un audzināšanas procesā jārada apstākļi, lai šī interese nostiprinātos un kļūtu noturīga. Līdzās interešu audzināšanai jāņem vērā arī pusaudžu spējas un speciālās dotības, jārada iespējas personības harmoniskai attīstībai. Ne mazāk svarīga ir interešu vienpusības pārvarēšana, kas visbiežāk izpaužas mācību priekšmetu noniecināšanā. Atcerēsimies, ka pusaudži mācību priekšmetu bieži vien saprot šauri, vadoties vienīgi no iecerētās profesijas viedokļa. Protams, var būt arī daudz citu apstākļu, kas jāņem vērā atsevišķu skolēnu profesionālās konsultācijās. Te vispirms jāievēro audzēkņu attieksme pret darbu ģimenē un arī jau iegūtā dzīves pieredze.

Interese par kādu zinātnes nozari vai praktiskā darba veidu nostiprinās darbībā. V—VI klašu audzēkņiem šīs intereses vēl nav dziļas. Šajā laikā vēl nevar runāt par apzinātiem motīviem, kas nospraudīs turpmāko dzīves ceļu. Šai laikā spilgti izpaužas skolēnu emocionālā tieksme meklēt savu vietu dzīvē. 50—65% šo klašu audzēkņu nosauc savu iecerēto nodarbošanos. Interese par to visbiežāk radusies iemīļotā skolotāja, kāda speciālista vai vecāku ietekmē. Tiesa, šī izvēle ir visai nenoturīga, un pusaudžu nodomi ātri vien mainās. Tās vai citas profesijas vai specialitātes raksturojumam šo klašu audzēkņi min tīri ārējas pazīmes. Tomēr būtiska nozīme šo audzēkņu attīstībā ir apstāklim, ka viņu izziņas

un praktiskās intereses vienlaikus izpaužas vairākos virzienos, parādās plašos meklējumos un daudzveidīgā spēku izmēģināšanā. To vai citu interešu veidošanos nosaka audzēkņu darbības raksturs un tās daudzveidīgums. Šis izziņas un praktiskās intereses parādās audzēkņu paaugstinātā garīgajā aktivitātē, noteikta mācību priekšmeta apguvē, ārpusklases nodarbību izvēlē un literatūras lasīšanā iemīļotā sabiedriskās darbības veidā u. c. No šīm interesēm it kā «izaug» arī profesionālās intereses, kuras raksturo prāta, gribas un jūtu virzību noteiktas profesijas apguvē.

Vēlāk, sevišķi VII un VIII klasēs, norisinās visai strauja pusaudžu interešu diferencēšanās. Šo klašu skolēnu centienos arvien skaidrāk izpaužas arī noteikta profesionālā motivācija. No daudzo, tīri nejauši apvienoto interešu loka sāk izdalīties centrālās intereses. Savu nākamo profesiju nosauc 80—90% VIII klašu audzēkņu. Ierosinātā un nostiprinātā interese par kādu darbības veidu palīdz izraisīt audzēkņos garīgo aktivitāti, būt patstāvīgiem, rosina radošos spēkus. Jo vairāk audzēkņi aizraujas ar kādu nodarbību veidu un tajā rod intelektuālu, morālu un tīri emocionālu pārdzīvojumu, jo vairāk viņi izjūt iekšēju vajadzību apgūt papildu zināšanas un veidot raksturu savu iecerēto mērķu sasniegšanai.

Astotās klases audzēkne Māriete A., veicot skolas sanitāres pienākumus, ieinteresējās par medicīnas darbinieka profesiju. Viņa raksta: «Mani ļoti saista medicīna. Tāpēc arī skolā vispatīkamākās ir anatomijas stundas. It kā nemanot paiet tās nodarbības, kad skolotāja pastāsta par cilvēka ķermeņa uzbūvi, sarežģītām sirds un acu operācijām. Šajās stundās esmu laimīga.» Lai dienās kļūtu par ārsti, meitene lasa speciālo medicīnas literatūru, pievēršas rakstura pašaudzināšanai, apgūst svešvalodas, pastiprināti mācās ķīmiju, matemātiku, fiziku un citus priekšmetus. Māriete guvusi pārlicību, ka ārstam labi jāpazīst cilvēka garīgā dzīve un ka šādu ieskatu par cilvēku iekšējo pārdzīvojumu pasauli vislabāk sniedz daiļliteratūra un teātra izrādes.

Interese par noteiktu darbības veidu izraisa jaunas garīgās vajadzības, kuras gala rezultātā kļūst par galveno motīvu audzēkņu nākamās profesijas izvēlei.

Galvenās grūtības audzināšanā parasti sagādā pusaudži bez noteiktām interesēm. Dažkārt ir grūti pateikt, kas šos audzēkņus saista: viņi nepiedalās ārpusklases nodarbībās un sekmes viduvējas vai vājas. Grūts, bet paveicams ir uzdevums ieinteresēt skolēnus.

Ne visus audzēkņus izdodas uzreiz pievērst kādai nodarbībai. Te nepieciešama pakāpeniska pusaudžu interešu un tieksmju noskaidrošana un iejutīgs pedagoģu darbs.

Kādā internātskolā bažas radīja 5. klases audzēkņa Jāņa K. viduvējās sekmes mācībās, interešu trūkums un biežie disciplīnas pārkāpumi. Pēc pārciestās slimības zēnam bija vāja veselība. Sākumā audzinātājs ievēroja, ka Jānim ir zināma interese par sportu. Viņš rūpīgi sekoja sporta ziņām laikrakstos un žurnālos. Ievērojot šo zēna aizraušanos, audzinātājs ieteica viņam pakāpeniski norūdīt savu organismu, pievērsties sporta spēlēm, sistemātiski trenēties vingrošanā un akrobātikā. Nodarbībās starp skolnieku un pedagoģu radās nepieciešamais garīgais kontakts, izveidojās savstarpēja uzticēšanās. Nākošajā mācību gadā audzinātājs ieteica Jānim apmeklēt jauno tehniķu nodarbības. Zēnam visvairāk iepatīkās radiotehniķu profesija. Drīz vien viņš iestājās matemātikas pulciņā. Par savu darbu tagad Jānis K. stāsta: «Katram mūsdienu cilvēkam jāzina matemātika. Tā sevišķi labi jāpārzin radiotehnikas speciālistiem. Tāpēc es ar lielu prieku piedalos matemātikas pulciņa nodarbībās, mācos risināt uzdevumus un apgūstu sarežģītus matemātikas teorijas jautājumus. Uzdevumu atrisināšana prasa lielu piepūli, un, man liekas, tā es vislabāk norūdu savu raksturu. Radiotehniķu nodarbībās izbūvējam radioklavieses, kabatas uztvērējus un apgūstam radiotehnikas teoriju. Brīvajos brīžos labprāt lasu daiļliteratūru...

Nodarbības mani ļoti aizrauj, tās palīdz sasniegt dzīves mērķi — kļūt par radiotehnikas speciālistu.»

Minētais piemērs liecina, ka pedagoģs var radīt tādus apstākļus, lai katrs audzēknis atbilstoši savām tieksmēm un iegūtajai sagatavotībai atrastu to, kas visvairāk patīk. Audzēkņu iesaistīšana attiecīgajā nodarbībā atkarīga no pedagoģa autoritātes un savstarpējo attiecību rakstura. Pedagoģs nekādā ziņā nedrīkst mākslīgi ierobežot pusaudžu intereses kādā vienā noteiktā virzienā. Patstāvīgo meklējumu posms daudziem audzēkņiem turpinās VIII, pat IX klasē. Piemēram, internātskolas audzēknis Ģirts C. četru mācību gadu laikā (V—VIII klasēs) apguva fotogrāfa, jaunā tehniķa, kinomehāniķa, keramiķa, lidmodelista un kokvirpotāja iemaņas, iemācījās vadīt motociklu un automašīnu. Sajā laikā viņš sāka spēlēt vijoli, ģitāru, kokli, klavieses, akordeonu, aktīvi piedalījās deju un dramatiskā kolektīva darbā, guva labus rezultātus sportā. Jauno tehniķu nodarbībās viņš izgatavoja vairākus radioaparātus, mikromotorolleru, neliela darbības rādiusa radioraidītāju. Tā šā zēna intereses VIII klasē vairāk no-

sliecās tehnikas virzienā, kļūstot par noteicošo motivu izglītības turpināšanā pēc internātskolas beigšanas.

Gandrīz katrā skolas audzēknī var novērot tieksmi izmēģināt spēkus un izkopt spējas vairākos virzienos: tehnikā un mūzikā, dziedāšanā un dārzkopībā, zinātnē un sportā. Raksturīgi, ka pusaudžu lielākā daļa tiecas katru gadu iemācīties kaut ko jaunu, derīgu turpmākajai dzīvei. Šādai daudzveidīgai spēku izmēģināšanai internātskolā izveidoti 25 ārpusklases pulciņi vai klubi. Ar atsevišķiem audzēkņiem tiek organizētas individuālas vai grupu nodarbības.

Izraisītā interese par kādu nodarbību veidu nostiprina pozitīvas jūtas, atraisa audzēkņu radošos spēkus sabiedriski derīgam darbam. Bieži vien pusaudži savu guvumu skolas nodarbībās raksturo lakoniski: «Iemilēju darbu», «Iemācījos strādāt», «Veicot dažādus darba uzdevumus, es norūdu raksturu», «Strādādams pulciņos un sabiedriski derīgajā darbā, esmu guvis ļoti daudz savu nodomu īstenošanai», «Kas būtu cilvēks, ja viņš prastu tikai vienu amatu? Šāds cilvēks dzīvei būtu maz noderīgs. Tādēļ, lai tas nenotiktu, es strādāju gan patīkamus, gan nepatīkamus darbus», «Katru darbu cenšos veikt kārtīgi», «Tagad strādāju un mācos tā, lai pēc skolas beigšanas sabiedrībai spētu dot daudz laba».

VIII klases audzēknis Juris P. raksta: «Darba dzīvei vajadzīgi apzinīgi un vispusīgi attīstīti cilvēki. Zināšanu un darba māku nekad nebūs par daudz, bet — gluži otrādi — par maz. Jāmācās un daudz jāsaprot, lai kļūtu par pilnvērtīgu padomju sabiedrības cilvēku. Ļoti daudz manai turpmākajai dzīvei devušas fakultatīvās nodarbības un līdzdalība sabiedriski derīgajā darbā. Mācības un darbs man palīdz izvēlēties turpmāko dzīves ceļu.»

Mācību savienošana ar sabiedriski derīgo darbu un politisko audzināšanu sekmē audzēkņu idejisko izaugsmi un attīsta viņu sabiedriski politisko aktivitāti. Mācību nodarbībās, kā arī iepazīstoties ar izciliem darba darītājiem, skolēni arvien noteiktāk pārliecinās, ka katra cilvēka vērtību nosaka tas, ko viņš dod sabiedrībai.

Jautājums par savu vietu dzīvē nodarbina daudzus pusaudžus.

Skolēni mācību darbā, ekskursijās un pārgājienos pārliecinās, ka mūsu dienās nav vairs speciālista šā vārda vecajā izpratnē, kad cilvēks bija viena aroda pratējs. Šodien aug jauna tipa strādnieks, kas savā darbā apvieno fizisko un garīgo darbību, ar panākumiem piedalās materiālo un garīgo vērtību radīšanā un sabiedriskajā pašpārvaldē.

Parasti VIII—XI klasēs audzēkņu profesionālā orientācija iegūst profesionālas konsultācijas raksturu. Ievērojot audzēkņu intereses un tieksmes, audzēkņiem tiek sniegti konkrēti padomi profesijas izvēlē. Piemēram, Kāndavas internātskolā šis darbs izvēršas šādos trijos virzienos:

1. Pusaudžu zināšanu loku par profesijām paplašina kā mācību process, tā arī fakultatīvās nodarbības un ārpusklases pulciņi. Tā, piemēram, nākamie lauksaimniecības speciālisti līdzās izmēģinājumiem un praktiskajām nodarbībām skolas siltumnīcās, skolas saimniecībā un kolhozu laukos organizē arī tikšanos ar Padomju Latvijas mičuriniešiem, izciliem laukkopjiem, lopkopjiem un lauksaimniecības mehanizatoriem, kolektīvi apmeklē ražas skates, kā arī izstādes, noklausās pazīstamu speciālistu lekcijas.

2. Praktiskai audzēkņu sagatavošanai izraudzītajā darba nozarē izmanto pulciņu, grupu un individuālās nodarbību formas. Tā audzēkņi pārbauda savus spēkus kādā no praktiskā darba nozarēm.

3. Grupās un individuāli, piedaloties audzinātājam un attiecīgu nozaru speciālistiem, notiek pārrunas ar audzēkņiem par viņu atbilstību izraudzītajai specialitātei. Sajās rekomendācijās, ņemot vērā tautas saimniecības vajadzību pēc speciālistu kadriem, skolēna spējas un intereses, veselības stāvokli, paredz iespējamus ceļus specialitātes apguvei un izglītības turpināšanai. Sarunās skolēni sāk nopietnāk apzināties prasības, kādas izvirza tās vai citas profesijas apguve. Skolēni patstāvīgi sāk novērtēt savas spējas un tieksmes, apsver reālās iespējas, kā realizēt iecerēto mērķi.

Internātskolā dažāda veida pasākumi tiek izmantoti, lai audzēkņi varētu plaši pielietot apgūtās zināšanas un ieceres daudzveidīgās nodarbībās.

Vidējās izglītības otrajā posmā interešu un tām atbilstošo speciālo spēju attīstībai vislabākos apstākļus rada vispārējās attīstības prasmīga apvienošana ar daļēju specializāciju, tas ir, mācību diferenciācija galvenajās zinātnes nozarēs (matemātikas, ķīmijas, fizikas, valodu u. c.) vai arī svarīgākajos praktiskā darba virzienos. Tomēr šā uzdevuma īstenošanai nepieciešams pusaudžus pievērst savas nākošās profesijas izvēlei — izglītības turpināšanai vai praktiskās darbības uzsākšanai un vienlaikus mācībām vakara (maiņu) skolās vai vidējās speciālās mācību iestādēs. Sava audzinātāja vadībā pusaudži sāk apzināties, ka interešu īstenošanai reālu pamatu rada viņu pašu pūliņi savu spēju izkopšanā, ķermeņa norūdišanā, rakstura audzināšanā un

zināšanu apguvē. Bieži vien pēc skolotāja ieteikuma audzēkņiem savas iecerēs nākas arī mainīt, izvēlēties savām spējām vairāk piemērotu nodarbību veidu. Tas nozīmē, ka pedagogi — audzinātāji jau savlaicīgi var veikt zināmus pasākumus, lai novērstu tās dzīves drāmas un iekšējos konfliktus, kādus nākas pārdzīvot jauniešiem pēc vidusskolas beigšanas.

Ārējās pretrunas, kādas rodas audzēkņu nepietiekamo zināšanu, prasmes un iemaņu trūkuma dēļ, izdodas pārvarēt daudzveidīgās mācību, ārpusklases un ārpusskolas nodarbībās, kā arī sabiedriski derīgajā un ražošanas darbā, kad audzēkņi apgūst vajadzīgās zināšanas. Ar interešu noskaidrošanu šo pusaudžu tieksmi pēc patstāvības vien nevar apmierināt. Aptaujā pārliecinājāmies, ka no 240 astoto klašu audzēkņiem savu iecerēto profesiju nosauca un to centās motivēt 210 audzēkņu (87,5%), bet tikai 50 audzēkņu (22,5%) izkopj savas spējas noteiktā nodarbību veidā. Pārējo 160 audzēkņu (65%) nodomiem nav nekāda reāla priekšnosacījuma. Šī pretruna starp nodomiem un reālajām iespējām skolēnam bieži vien pastāv līdz vidusskolas izlaiduma klasei.

Lieli vilšanos pārdzīvo tie audzēkņi, kas gan ir iecerējuši noteiktu profesiju un par to it kā interesējas, tomēr nav sevi gatavojuši noteiktam darbības veidam, nav izkopuši attiecīgas spējas un strādības paradumus. Pirmie patstāvīgās dzīves soļi šiem jauniešiem sagādā negaidītus pārsteigumus, izraisa dziļu vilšanos un asas iekšējas pretrunas.

Skolēnu sagatavošanu profesijas izvēlei nedrīkst vienkāršot, nedrīkst uzlūkot, ka personības īpašību attīstība norisinās tīri automātiski, ārēju pedagogisku ietekmējumu rezultātā. Izrādās, ka šie ārējie iespaidi un ietekmējumi izraisa sarežģītas iekšējas norises un asas pretrunas, kuru pārvarēšanas procesā attīstās personība.

Profesionālās orientācijas procesā audzēkņiem nākas pārvarēt virkni pretrunu. Iekšējās pretrunas visbiežāk izpaužas neatbilstībā starp skolēnu iecerēm, interesēm un vāji izkoptajām spējām. Atkarībā no tā, kādā mērā paši audzēkņi apzinās pastāvošās pretrunas, kādas ir iespējas spēju izkopšanai un personības īpašību veidošanai, šos audzēkņus var iedalīt vairākās grupās.

Pirmajā grupā mēs ieskaitām tos pusaudžus, kuru dzīves plānos jautājums par profesijas izvēli vēl nepastāv. Šie audzēkņi parasti izsakās, ka viņiem vēl pārāgri domāt par turpmāko darbu vai specialitāti. Savu attieksmi pret dzīvi viņi parasti formulē tā: «Pagaidām mans uzdevums ir labi mācīties.»

Bieži gadās, ka skolēnam arī šādam apgalvojumam trūkst nopietna pamata.

Savā fantāzijā šie audzēkņi labprāt ieskatās tuvākā un tālākā nākotnē, redz brīnišķīgas ēkas ar pārmoderniem dzīvokļiem, puķu dārzus un alejas. Šie audzēkņi vienīgi neapzinās, kā tas rodas un kāda būs viņu līdzdalība šajā darbā. Jautājums par profesijas izvēli šos audzēkņus atstāj vienaldzīgus. Atrunājoties ar mācību pienākumiem, skolēni atstāj novārtā sabiedriski derīgo darbu, nepiedalās sabiedriskā darbībā. Dažkārt audzinātāju un klases biedru iecietība viņus atbrīvo no iekšēja pārdzīvojuma, kādu parasti izraisa turpmāko dzīves plānu izveide. Audzinātāja un klases kolektīva uzdevums ir aktivizēt objektīvi pastāvošās pretrunas, pievērst arī šos audzēkņus patstāvīgai turpmākās dzīves plānu veidošanai.

Otrajā grupā var iedalīt tos pusaudžus, kam profesijas izvēle izvēršas tikai skaistā iecerē. Audzēkņi mēģina attaisnot bezdarbību un pasivitāti. Bieži vien viņi aizbildinās ar to, ka skolā attiecīgās nodarbības liekoties neinteresantas vai arī neesot iespējams tajās parādīt savas spējas. Piemēram, nākošā aktrise apgalvo, ka visas interesantākās lomas esot iedalītas citām skolniecēm. Daži pusaudži savu pasivitāti aizbildina ar laika trūkumu, pārslodzi, vāju raksturu utt. «Nolēmu piedalīties automoto pulciņā, bet laika trūkuma dēļ nodarbības vēl neesmu apmeklējis.» «Man nekad neizdosies savus nodomus īstenot. Esmu vāja rakstura.» Vairākos gadījumos pusaudži pasivitāti savu nodomu realizēšanā cenšas «pamatot» ar nepietiekamām spējām (matemātikā, rasēšanā u. c.).

Šīs grupas audzēkņi savas nākotnes veidošanā it kā paliek pusceļā. Vāji izkoptā griba, neizveidotās paškontroles spējas un, galvenais, nevēlēšanās veidot raksturu traucē visā pilnībā pārvarēt esošās pretrunas.

Trešajā grupā var iedalīt pusaudžus, kas ir atraduši aizraujošu nodarbību veidu, taču nostāda to pretstatā mācību darbam, slikti mācās un neizpilda arī citus pienākumus. Piemēram, aizbildinoties ar nodarbībām pulciņā vai klubā, audzēkņi atstāj novārtā skolas mācības. Novērojama arī tāda parādība, ka «fiziķi» nenovērtē humanitārā cikla priekšmetus, bet nākošie filologi nevēlas apgūt fiziku, ķīmiju un matemātiku. Šās grupas audzēkņi neprot saskatīt sakarību starp izvēlēto speciālītāti vai nodarbību veidu un zinātnes pamatu apguvi. Līdz ar to savā turpmākajā darba novadā viņi nespēj kaut cik apmierinoši raksturot un atklāt apgūstamo vispārīzglītojošo un politehnisko zinā-

šanu, prasmju un iemaņu personisko un sabiedrisko nozīmīgumu. Izvēlēta profesija audzēkņiem kļūst par sava veida aizsegu, lai atbrīvotos no nepatīkamā pārdzīvojuma, ka skolas pienākumi netiek veikti.

Beidzot, ceturtajā grupā iedalīto pusaudžu attīstībā var novērot jau noteiktu (kaut arī nosacītu) atbilstību starp skolēnu interesēm un viņu spējām un dotībām. Šie audzēkņi savas ieceres saista ar mācībām un darbību kādā zinātnes vai praktiskā darba jomā, noteiktu personības īpašību veidošanu, mērķtiecīgu gatavošanos patstāvīgai darba dzīvei.

Arī šīs grupas audzēkņi paši atzīst, ka savu ieceru īstenošanai nepieciešams liels gribasspēks un kolektīva atbalsts. Bieži vien skolēni turpmāko dzīves plānu veidošanā ir nemierā paši ar sevi.

Šās grupas audzēkņu ieceru īstenošanas plānos ietilpst arī pašaudzināšana un pašizglītošanās, kas ar pedagogu un klases kolektīva atbalstu iegūst mērķtiecīgu un sistemātisku raksturu. Audzēkņi izjūt vajadzību izkopt savas spējas, stiprināt gribu un paplašināt garīgo redzes loku.

Pedagoģiskās vadības uzdevums ir šīs iekšējās pretrunas nevis notušēt, bet gan mācību un audzināšanas darbā radīt nepieciešamos apstākļus to aktualizēšanai un pārvarēšanai.

Psihologu pētījumi liecina, ka personības psihiskajā attīstībā sevišķi liela nozīme ir tām pretrunām, kuras audzēkņi apzinās un dziļi pārdzīvo un kas rada neapmierinātību ar sevi (16; 57).

Ja pusaudži sāk apzināties vāji izkoptās spējas, izjūt nepieciešamību apgūt kādā nozarē iemaņas, cenšas iemācīties «darīt dažādus darbus», gūstot pirmos panākumus un pārvarot trūkumus, viņi izjūt pelnītu gandarījumu un prieku, rod iedvesmu vēl grūtāku un nozīmīgāku uzdevumu veikšanai.

Par maz ir apcerēt savus trūkumus vai nepilnības. Uzkrājoties dzīves pieredzei un sabiedriskās uzvedības praksei, audzēkņi sāk apzināties esošās pretrunas. Pedagoģa uzdevums ir palīdzēt audzēkņiem izvēlēties pareizākos pretrunu pārvarēšanas ceļus, lai audzēkņus vadītu nevis egoistiski motīvi, bet cildenī sabiedriskie un tikumiskie mērķi.

Darbības procesā skolēni vislabāk apzinās savas patiesās iespējas, saskata savas «stiprās un vājās puses». Darbībā veidojas arī noturīgi apzinātas rīcības motīvi. Skolēni atzīst, ka daudzveidīgās nodarbības un ražīgais darbs rada viņiem iespēju iepazīties ar dažādām darba nozarēm un profesijām, apgūt praktiska darba iemaņas un skolotāja vadībā noskaidrot, kādas īpašības no viņiem prasa dzīve.

Skolotājs — audzinātājs palīdz saviem audzēkņiem izvēlēties skaidru dzīves mērķi un nostiprināt dziļu interesi par noteiktu profesiju. Orientēšanās profesijā kļūst par aktuālu personības uzdevumu: rada pamatotas rūpes par profesijas apguvi un izraisa neapmierinātību ar līdzšinējo darbu sevis veidošanā.

Liela nozīme ir dzīves ideālam, lai skolēni dziļāk apzinātos iekšējās pretrunas un savus trūkumus. Izvēloties par savu ideālu pazīstamus darba pirmrindniekus, skolēni apkārtējos cilvēkos un viņu darbā labāk saskata un dziļāk izjūt patiesu skaistumu un tikumisku cildenumu.

«Skaistums nav tikai mākslā un dabā,» sacerējumā raksta VIII klases audzēknis komjaunietis Juris P. «Skaistums ir arī dzīvē, sabiedrībā, cilvēkos, viņu darbā... Darbā slēpjas liels skaistums un varenība. Ne mazums mūsu valstī ir cilvēku, kuri strādā skaisti un ar savu darbu iedvesmo arī citus uz jauniem panākumiem.»

Iekšēju pretrunu pārvarēšana nevar dot rezultātus, ja neattīsta skolēnos patstāvību un paškontroles spējas, neizkopj kritisku attieksmi pret sevi un savu biedru darbu.

Ja nav ieaudzināta stingra griba, audzēkņa nodomi izkopt savas spējas, iegūt prasmi un iemaņas paliek tikai par skaistu vēlēšanos. Turpretī audzinātās gribas īpašības mudina skolēnus būt konsekventiem kā savu ieceru īstenošanā, tā sevis veidošanā.

Skolēnam pašam jāvērtē savas spējas un jāizlemj, par ko kļūt. Taču pieņemt attiecīgo lēmumu nav viegli, it īpaši pusaudzim. Piemēram, VIII klases audzēknis Ivars P. savās neveiksmēs vainoja citus (izsniegts slikts materiāls, iedoti nepiemēroti darba rīki). Klases kolektīva kontrole un Ivara darbu sabiedriskais novērtējums palīdzēja audzēknī nostiprināt atbildību par savu darbu. Tikai ar klases biedru atbalstu audzēknī pakāpeniski nostiprinājās paškontroles spējas, izveidojās atbildības jūtas par uzticētā pienākuma izpildi, darba paradumi un gribas īpašības.

Arī profesijas izvēlē ir jāņem vērā ne tikai skolēna apsvērumi, bet jāuzklausa arī audzēkņu kolektīva domas. Praksē labus rezultātus devušas pionieru un komjauniešu sanāksmes par tematiem «Ko tu domā par manas turpmākās dzīves ceļu?», «Kas man patīk vai nepatīk manā biedrā?», «Kādu profesiju izvēlēties?», «Par ko kļūt?». Neraugoties uz tieksmi būt patstāvīgiem un neatkarīgiem, kas dažkārt izpaužas stūrgalvībā un ietiepībā, saliedēta kolektīva sabiedriskās domas ietekmē pusaudži apzinās un cenšas pārvarēt savus trūkumus. Attaisnojas arī atsevišķu audzēkņu ziņojumi kolektīvam par padarīto darbu sevis veidošanā utt.

Te raksturotās pusaudžu grupas atspoguļo vairākas skolēnu izaugsmes stadijas. Šī personības izaugsme sākas ar objektīvi pastāvošo pretrunu apzināšanos un aktualizēšanos. Vienlaikus personības attīstību iezīmē nepieciešamība pārvarēt trūkumus un apzinātai dzīves ceļa izvēlei izveidot noteiktas personības īpašības. Šīs izaugsmes rezultātā profesionālā orientācija iegūst pašorientēšanās raksturu. Šo personības izaugsmes līmeni un gatavību profesijas izvēlei raksturo vairākas iezīmes: audzēknis savus dzīves plānus veido uz pietiekami plašas zināšanu bāzes par dažādiem darba veidiem un profesijām, dziļi apzinās sabiedrības vajadzības, atbilstoši savām iecerēm mērķtiecīgi izkopj savas fiziskās un psihiskās spējas, meklē iespējamus ceļus specialitātes apguvei. Katrs skolas audzēknis šādam izaugsmes līmenim jātuvina pakāpeniski. Sagatavotības sākumā visi audzēkņi pievēršas dažādiem nodarbību veidiem un apkārtējās īstenības pareizai uztverei un izpratnei. Vēlāk šo pašnoteikšanās procesu padziļina pārdomāta profesionālās orientācijas sistēma.

Rakstā aplūkotā profesionālās orientācijas sistēma nodrošina astoto klašu beidzējiem iespēju skaidri apzināties savu turpmāko profesiju un izraudzīties ceļus mērķu sasniegšanai. Svarīgi, lai katrs skolotājs un audzinātājs sevišķu uzmanību pievērš savu audzēkņu nākotnes iecerēm, interešu un tieksmju iepazīšanai, šo spēju izkopšanai un sabiedriski nozīmīgu rīcības motīvu izveidošanai. Saturā bagātā kolektīva dzīvē un daudzveidīgā darbībā audzinātāji uzzina, par ko vēlas un grib kļūt viņu audzēkņi, ar kādu piepūli viņi cenšas savas ieceres īstenot, redz, cik reālas ir viņu vēlēšanās un vai tās atbilst viņu spēkiem un spējām. Audzinātājs pamana, ka vienā gadījumā grūtības rada tas apstāklis, ka audzēkņi netic saviem spēkiem, citā — pārlietu jūtama biedru ietekme, vēl citā — izlolotā profesija nav sasniedzama pilnīgi neizkopto spēju, neatlaidības trūkuma dēļ. Rūpīgi iepazīstot audzēkņu spējas un dotības, audzinātājs panāk, ja vajadzīgs, arī lūzumu audzēkņu centienos, seko viņu rakstura un uzskatu veidošanās gaitai...

Aktīvais pašnoteikšanās process nenoslēdzas reizē ar pusaudžu perioda izbeigšanos. Tālākā vidējās izglītības apguve, zināšanu loka paplašināšanās un sociālās pieredzes uzkrāšana maina jauniešu ieskatus par vietu dzīvē. Vispārīzglītojošā skolā VII un VIII klases audzēkņu ieceres līdz vidusskolas 11. klasei gandrīz pilnīgi pārmainās (85—95%). Piemēram, Kandavas internātskolā 1964./65. mācību gadā pirmās izlaiduma klases 65% audzēkņu līdz vidusskolas beigšanai saglabāja pusaudža gados nostiprināto

ieceri. Tas nozīmē, ka skolā radīti apstākļi audzēkņu vispusīgai attīstībai, interešu un spēju izkopšanai un iekšējo pretrunu pārvarēšanai, ka šie apstākļi palīdz izveidot profesijas izvēlei nepieciešamās personības īpašības.

* *
*

Profesionālās orientācijas darbam visus nepieciešamos apstākļus var radīt katrā skolā, palīdzot skolēniem iegūt par profesijām vajadzīgās zināšanas, iemaņas un novērtēt savas iespējas un izkopt nepieciešamās personības īpašības.

Jāatzīmē, ka skolēnu iepazīstināšanai ar dažādām profesijām mūsu skolu praksē tiek ieviestas arvien jaunas darba formas. Piemēram, Cēsu 1. vidusskolā rīko tradicionālās dekādes skolēnu teorētiskai un praktiskai iepazīstināšanai ar daudzām zinātnes, tehnikas un praktiskā darba nozarēm. Ārpusklasses pulciņu un klubu organizētajās nodarbībās tiek izkoptas audzēkņu tehniskās spējas un dotības un pavērts ceļš izglītības turpināšanai un praktiskai darbībai. Citās skolās tiek rīkoti gadskārtējie sarīkojumi «Par ko tu vēlies kļūt?», organizētas pionieru pulciņu sanāksmes par komjauniešu darba varonību, izstrādāti skolas ekskursiju plāni, lai audzēkņus iepazīstinātu ar ražošanas procesiem un dažādām profesijām. Profesionālai orientācijai skolās aizvien lielāku vērību pievērš sabiedriskās organizācijas, rūpnīcas, zinātnisko iestāžu un augstskolu kolektīvi, ārpuskolas audzināšanas iestādes un bērnu vecāki.

Tomēr skolēnu profesionālā orientācija veicama nevis ar atsevišķiem pasākumiem vai kampaņveidā, bet gan visā mācību un audzināšanas darbā.

Sādu skolēnu sagatavošanu realizē:

mācot zinātņu pamatus, nemitīgi paplašinot vispārizglītojošo zināšanu un politehnisko redzesloku, veidojot darba prasmes un iemaņas, lai skolēni skaidri izprastu komunistiskās celtniecības uzdevumus un gūtu plašu zināšanu loku par daudzveidīgiem konkrētā darba procesiem un profesijām; organizējot darbu skolas darbnīcās, mācību un izmēģinājumu lauciņos, iesaistot audzēkņus dažādos sabiedriski derīgā darba veidos, skolēnu ražošanas brigādēs, iepazīstinot ar izciliem darba darītājiem un viņu sasniegumiem; izvēršot daudzveidīgu ārpusklasses darbu skolā un ārpuskolas

- audzināšanas iestādēs, izkopjot savas radošās spējas un dotības, veidojot noturīgas profesionālās intereses, dodot iespēju pārbaudīt savus spēkus praktiskā darbā;
- rīkojot ekskursijas uz ražošanas objektiem un dažāda tipa skolām, organizējot sastapšanās ar skolas absolventiem, uzturot ciešus sakarus ar komunistiskā darba brigādēm; pievēršot skolēnus ārpusklases lasīšanai par profesijas izvēli, kā arī speciālām kinoizrādēm, diafilmām, radio un televīzijas raidījumiem;
- izmantojot pionieru un komjauniešu iniciatīvu, lai audzēkņus iepazīstinātu ar dažādiem darba veidiem un profesijām, pievērstu viņus profesionālās orientācijas stūrīša iekārtošanai skolā;
- nodrošinot ciešu skolas sadarbību ar ģimeni un sabiedriskajām organizācijām, lai skolēnus sagatavotu brīvai profesijas izvēlei;
- skolēnu profesionālās orientācijas darba organizēšanā paredzot konkrētus uzdevumus skolas vadībai, dažādu priekšmetu skolotājiem, klašu audzinātājiem, vecākajam pionieru vadītājam;
- izstrādājot profesionālās konsultācijas sistēmu skolā, radot profesionālās konsultācijas punktus (rajona mērogā) un nozaru profesionālās konsultācijas birojus, kā šo darbu uzsāk Novosibirskā (17), Lietuvas PSR (18) un tautas demokrātijas zemēs (19).

Šāda daudzveidīga un sistemātiski veikta darba rezultātā skolēni gūst iespēju ar daudz lielāku noteiktību izlemt savu turpmākās dzīves ceļu.

LITERATŪRA

1. Леонтьев А. Н., Ломов Б. Ф. Человек и техника. «Вопросы психологии», 1963, № 5.
2. Арискина К. А. Выбор профессии учащимися средней школы. Канд. дисс., 1952.
3. Лебедев П. А. Подготовка учащихся старших классов к выбору профессии. Канд. дисс., 1953.
4. Кривневич В. В. Формирование профессиональной направленности у учащихся старших классов средней школы. Канд. дисс., 1953.
5. Иовайша Л. Профессиональная ориентация как составная часть учебно-воспитательной работы восьмилетней школы. Автореферат канд. дисс. 1964.

6. Эсаупов А. Ф. Формирование профессиональных интересов старших школьников. Канд. дисс., 1955.
7. Хомутова М. А. Выбор школьниками будущей профессии и особенности связанных с ними познавательных интересов. Канд. дисс., 1959.
8. Ковалев А. Г. Психология личности. М., изд-во «Просвещение», 1965.
9. Щербakov А. И. Выбор профессии и формирование личности нового человека. Сб. «Вопросы психологии личности и общественной психологии». Л., 1954.
10. Архангельский С. Н. Очерки по психологии труда. М., Трудрезервиздат, 1958.
11. Связь обучения в восьмилетней школе с жизнью. Изд-во АПН РСФСР М., 1962.
12. Свадковский И. Ф. Воспитание детей в труде. Изд-во АПН РСФСР, М., 1955.
13. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. М., Учпедгиз, 1957.
14. Леонтьев А. Н. Развитие мотивов учебной деятельности ребенка. В книге «Проблемы развития психологии». Изд-во АПН РСФСР, М., 1959.
15. Волковский А. Н. Школа и выбор профессии. «Советская педагогика», 1957, № 5.
16. Веденов А. В. Роль внутренних противоречий и способов их преодоления в развитии личности. «Вопросы психологии», 1959, № 1.
17. Парамзин В. П. Опыт профориентации в средней школе. «Советская педагогика», 1965, № 7.
18. Иовайша Л. Профессиональная ориентация (Опыт восьмилетних школ Таурагского района Литовской ССР.) Вильнюс, 1965.
19. Таронь Антони. О профессиональных консультациях в Польше. «Советская педагогика», 1961, № 3.

Я. И. Анспак

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ И НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ.

В статье показано, что развитие личности и подготовка ее к сознательному выбору профессии совершается главным образом под влиянием обучения, воспитания и многообразной деятельности учащихся. В этих условиях основные стороны психической жизни человека проявляются в тесном единстве и в определенной взаимосвязи. Общим итогом такого направленного психического развития является формирование готовности личности к сознательному выбору профессии. Эту готовность личности характеризует духовный рост учащихся, их моральная, психо-

логическая и профессиональная подготовленность к труду, к самостоятельному построению плана своей будущей жизни. В связи с этим, в профессиональной ориентации учащихся — подростков очень важно выявить основные источники формирования различных мотивов выбора профессии, создать необходимые условия для укрепления и практической реализации определившихся интересов и развивать соответствующие способности учащихся. Самоопределение личности в ученическом коллективе как длительный и активный процесс совершается путем преодоления ряда внешних и, в особенности, внутренних противоречий. В целом педагогическом процессе эти противоречия устраняются умелым руководством педагога — воспитателя.

J. Anspaks

PUPILS' VOCATIONAL ORIENTATION AND SOME PROBLEMS OF THE MOULDING OF A PERSON'S CHARACTER

The article shows that education, upbringing and the many-sided pupils' activities exercise the most important influence upon a person's process of development and matter very much in bringing a person to choose his career with a full realization of the problem. Under these conditions the cardinal aspects of a person's mental life come out in close unity and certain interdependence. A person's efficiency to make a choice of his career with a full realization of the problem being arrived at the final overall result of such mental development. This person's efficiency is characterized by pupils' intellectual advance, their moral psychological and vocational readiness for work, for an independent drawing up of their future plans. In this connection it is very important to find out where the principal motives for the choice of a career spring from, to create necessary conditions for the consolidation and practical realization of the interests that have taken shape, and develop the respective abilities of pupils. A person's self-determination amongst pupils as a prolonged and active process is being performed by overcoming a number of outer and especially inner contradictions. In the course of the pedagogical process these contradictions are being eliminated by a capable education guidance of a teacher.

PROBLEMS OF THE SOLUTION OF A PERSON'S
CHARACTER

The first of these is the question of the nature of the person's character. It is not enough to say that a person's character is the result of his heredity and environment. We must also consider the role of the person's own choices and actions. A person's character is not a static entity, but a dynamic one that changes over time. This is because a person's choices and actions are influenced by his current state of mind, which is in turn influenced by his past experiences and choices. Thus, a person's character is a complex and ever-changing entity that is shaped by a variety of factors, including heredity, environment, and the person's own choices and actions.

J. Kacins

SKOLĒNU AKTIVITĀTES DINAMIKA DARBMĀCĪBAS STUNDĀS

Psihiskie komponenti, kas ietekmē skolēnu darba spējas, nosaka arī darba ražīguma līmeni. Uzdevumu izpilde atkarīga no audzēkņu individuālajām īpatnībām un ārējiem apstākļiem, kādos noris darba apmācība. Svarīgs faktors te ir darba aktivitāte. Atšķirības starp skolēniem ir diezgan lielas, to izpēte var dot vērtīgu ieguldījumu darba psiholoģijā.

Sevišķi svarīgi ir noskaidrot darba procesu ietekmi uz augošu organismu. Tas nepieciešams vispirms tādēļ, ka skolēniem salīdzinājumā ar pieaugušajiem neirodinamika atšķiras ar būtiskām īpatnībām smadzeņu garozas procesu savstarpējās attiecībās un ka vides apstākļi, ko rada apmācība darbnīcās, prasa piemērošanās reakcijas. Nodarbību gaitā pusaudzēs veidojas piemērošanās reakciju kompleksi un tādi funkcionāli sakari, kas nostiprina regulējošos nervu darbības procesus. Pusaudzju neirodinamikas īpatnības var mainīt jauna funkciju stereotipa izveidošanas gaitu un ritmu.

K. Kekčejevs (5) par darba spēju rādītājiem uzskata darba ražīgumu, kvalitāti un ekonomiskumu (laika un spēka racionālu izlietojumu), kas atkarīgs no veselības stāvokļa un pieredzes. V. Sumanovs (9) priekšnoteikumiem, kas pozitīvi ietekmē skolēnu darba spējas, pieskaita interesi par darbu un ar to cieši saistīto aktivitāti, racionālu darba un atpūtas miju, pareizu darba apmācības organizāciju. Pēc M. Rjabceva (7) domām, darba norisi un skolēnu attieksmi pret darbu nosaka: 1) skaidri izvirzīts mērķis, 2) uzdevuma atbilstība skolēnu interesēm, 3) laba darba rīku un materiālu kvalitāte, 4) uzdevuma sabiedriskais derīgums, 5) skolotāja plānveidīga vadība, 6) normāli apstākļi darbnīcās.

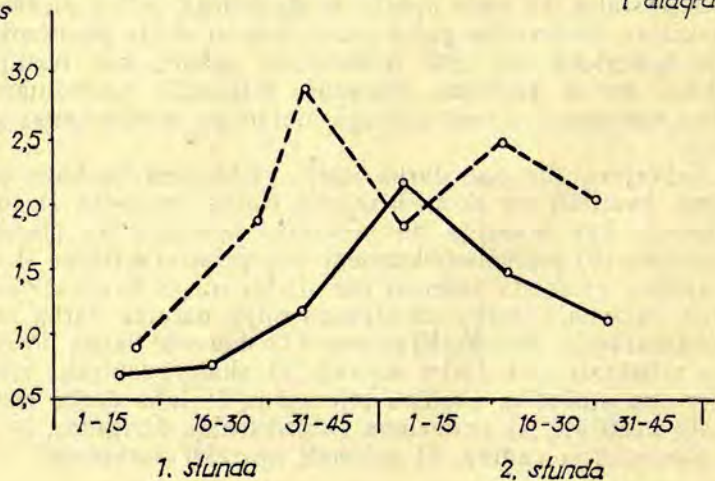
Skolēnu nodarbības var aplūkot kā organizētu kairekļu sistēmu, kas iedarbojas uz kustību, redzes un citiem analizatoriem. Kustību sfēras aktivizācija reizē ar analizatoru līdzdalību darba procesā pastiprina ierosu visā smadzeņu garozā. J. Gurjanova (2), J. Kacina (3), V. Harkēviča (8) pētījumi rāda, ka darbmācība kopā ar vispārizglītojošiem priekšmetiem pozitīvi ietekmē organisma funkcionālo stāvokli, ceļ skolēnu darba spējas, uzlabo kustību ātrumu un palēnina noguruma iestāšanos. Pētījumos konstatēts, ka darbmācības stundas maina audzēkņu darba spēju liknes parasto raksturu, palēninot tās krišanu.

1961.—1964. gadā novērota divu Rīgas un divu Daugavpils skolu VII un VIII klases audzēkņu darba aktivitāte metālapstrādāšanas darbnīcās, atzīmējot ik pēc piecām minūtēm strādājošo un nestrādājošo skaitu. Konstatēts, ka audzēkņi novirzās no darba un to palaikam uz īsu brīdi pārtrauc. Tā mēdz izpausties darba ritma pašregulācija, kas atkarīga no katra skolēna funkcionālajām iespējām. Šādi kavējumi VII klasē parasti ilgst divas, trīs minūtes, bet VIII klasē — vienu, divas minūtes. Novērojumi liecina, ka novirze atkarīga no vecuma: jo vecāks skolēns, jo novirze no darba mazāka. Bez tam darba beigās novirze mēdz būt lielāka.

Frontāls skolotāja darbs ar audzēkņiem ne vienmēr dod vienādus rezultātus. Atšķirība parādās arī nodarbību sākumā, jo ne visi skolēni sāk strādāt reizē. Kā zināms, maksimāli darba rezultāti rodas pēc zināmas iestrādāšanās posma, kad nervu sistēmā pakāpeniski izveidojusies attiecīga dominante.

Minūtes

1. diagramma



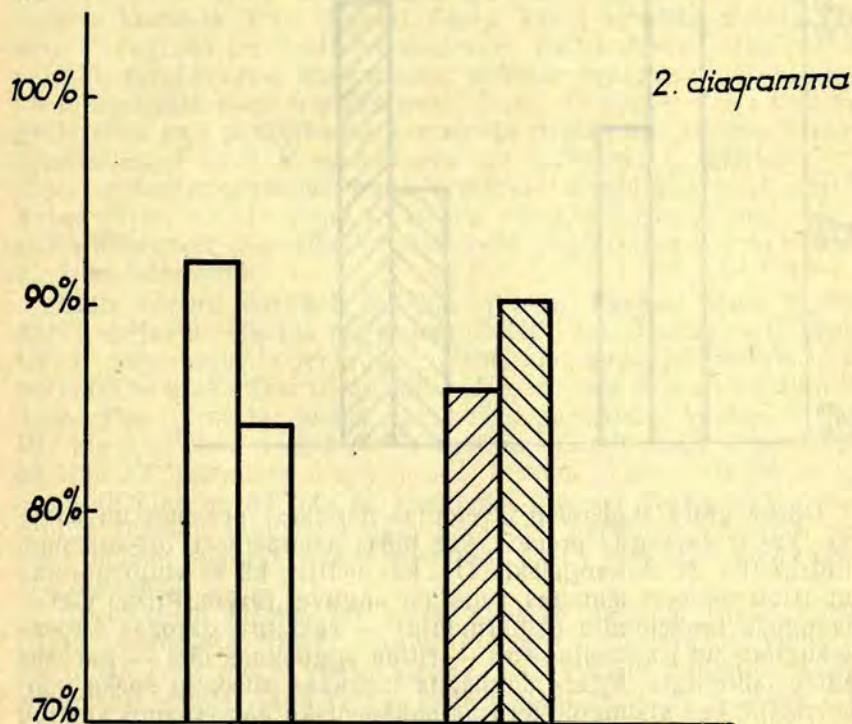
Nevienmērīga iekļaušanās darbā, novirzīšanās un kavējumi nav tikai fizioloģisko likumību izpausme, bet liecina par skolēnu dažādo attieksmi pret darbu.

Laika izmantošanas dati mēdz būt dažādi skolēniem ar labām un viduvējām sekmēm. Atšķirīgi tie ir arī vienas nodarbības pirmajā un otrajā stundā. Audzēkņiem, kas labi mācās, darba spējas nedaudz pazeminās otrajā stundā, bet viduvējiem tās paaugstinās.

Līknes rāda skolēnu atraušanos no darba, kas novērota Rīgas 39. astoņgadīgās skolas VII klasē vienas nodarbības pirmajā un otrajā stundā (sk. 1. diagrammu).

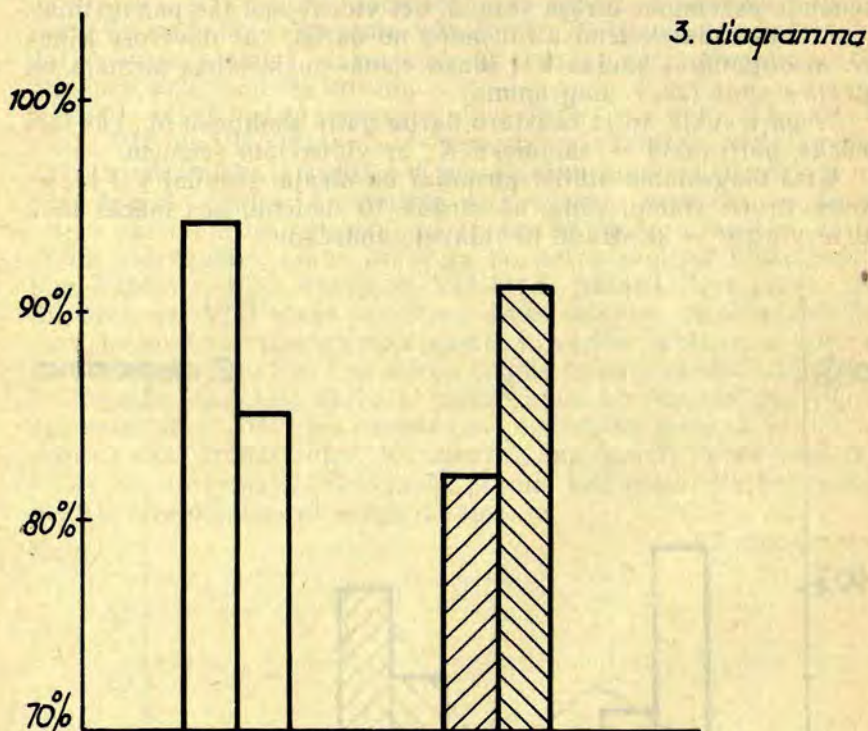
Nepārtrauktā līnija raksturo darba gaitā skolnieku M., kas labi mācās, pārtrauktā — skolnieku K., ar viduvējām sekmēm.

Otrā diagramma atbilst pirmajai un otrajai stundai VII klasē. Neiesvītotie stabiņi rāda, kā strādā 10 skolēnu, kas mācās labi, un iesvītotie — kā strādā 10 viduvēju audzēkņu.



Šo pašu procesu ataino VIII klasē (sk. 3. diagrammu).

Skolēni, kas labi mācās, darbā iekļaujas ātrāk un intensīvāk nekā viduvējie, no kuriem dažiem piemīt nepareiza attieksme pret nodarbībām. Skolotāju uzdevums ir organizēt viduvējo audzēkņu darbu, nepieļaut kavējumus darba laikā un sekmēt uzmanības koncentrēšanos.



Darba gaitā skolēniem izveidojas noteiktas prasmes un iemaņas. Tas ir sarežģīts process, kas noris pakāpeniski, organismam vingrinoties. N. Arhangeļskis (1), kas pētījis, kā ar vingrinājumu palīdzību veidojas iemaņas, runā par apguves fāzēm. Pirmo fāzi — pieaugošu funkcionālu disharmoniju — raksturo garozas ierosas pieaugums un iradiācija; otro — ritma apgūšanas fāzi — garozas centru labialitāte. Ritma apgūšana izpaužas muskuļu spēka koncentrācijā, kas atspoguļo ierosas pakāpenisku pārvēršanos kustību

analizatorā. Trešajai — stereotipa fāzei — raksturīga kustību akta noturība. Kustību iemaņām nostiprinoties, lielo pusložu garozā rodas dominante, kas daudzpusīgi ietekmē nervu sistēmas funkcionālās izpausmes. Darba iemaņas veidojas, nepieciešamajām kustībām mainoties tiklab kvantitatīvi, kā arī kvalitatīvi. Iemaņu apguve noris lēcienvēidīgi, gan virzoties uz priekšu, gan aizkavējoties. Tā nemanāmi uzkrājas kvantitatīvas pārmaiņas, kas vēlāk pārvēršas par atklātām kvalitatīvām pārmaiņām.

Novērojumi metālapstrādāšanas darbnīcās rāda, ka VII klases skolēnu kustības mācību gada sākumā ir neprecīzas un darba ritms viļņveidīgi paātrinās un palēninās. Skolēni darba laikā izdara daudz lieku kustību. Dažiem turpretim apmācības sākumā raksturīgs mazs kustīgums: viņi vilē un griež metālu bez nepieciešamās piepūles.

Vilēšanas stereotipu veido secīgas spiediena kustības. Apmācības sākumā katrs komponents parādās relatīvi patstāvīgi un veselās kustības it kā sadalās daļās. Tādēļ apvīlētā metāla virsma ir negluda un neatbilst apstrādes noteikumiem. Tikai pakāpeniski, izveidojoties stereotipam, attīstās prasme dozēt piepūli, kā to spēj diferencēt kustību analizators. Tā rodas «vīles izjūta», gluži tāda pati parādība kā «skrejceļa izjūta» vai «ūdens izjūta» sportistiem. Pēc A. Krestovņikova (6) atzinuma šī tēlainā vārdkopa apzīmē trenēšanās gaitā izveidoto komplekso analizatoru. Tātad «vīles izjūta» vispirms izsaka vilētāja muskuļu analizatora spēju diferencēt respektīvi smalki dozēt piepūli atkarībā no metāla virsmas līdzenuma.

Liela nozīme darbā ir kustību ritmam. Pareizs ritms kāpina darba spējas un mazina nogurumu. Sevišķi tas attiecas uz tā sauktajām ritmiskajām operācijām, piemēram, apvīlējot metālu. Par normālu te uzskatāms ritms, kas aptver 50 līdz 60 kustību minūtē. Apmācības pirmajā posmā raksturīgs paātrināts kustību ritms. VII klasē sākuma posmā darba kustību skaits minūtē svārstās no 62 līdz 73. Iemaņām izveidojoties, kustību skaits samazinās un nostabilizējas no 58 līdz 65 kustībām. Mērenā darba tempā, kas atbilst skolēnu funkcionālajām iespējām, nervu un muskuļu sistēma mazāk nogurst. Šādos apstākļos darba spējas sasniedz augstāko pakāpi.

Skolotājiem jāseko, lai katrai skolēnu vecuma grupai darbs ritētu optimālajā ritmā. Turklāt jāievēro audzēkņu individuālās īpatnības, neuzspiežot visiem vienādu darba ritmu. Jāatļauj dažiem skolēniem strādāt tādā ritmā, kāds viņiem attiecīgajā darbā ērts un piemērots.

Minēto novērojumu gaitā konstatēts, ka skolēniem, kas ilgāku laiku veic kādu vienu operāciju, pazeminās darba spējas un palielinās kavējumu skaits. Lai mazinātu nogurumu, operācijas jādažādo un jāmaina.

Skolēnu nervu augstākai darbībai ir raksturīgs ierosas pārsvars pār aizturi. Beznosacījuma aizture skolēniem izpaužas stiprāk nekā pieaugušajiem. Tādēļ ilgā, vienmuļā muskuļu darbībā aizsargātāja aizture, kas saistīta ar noguruma izjūtu, viņiem iestājas ātrāk nekā pieaugušajiem. Skolu darbnīcās jo sevišķi nepieciešama individuāla pieeja katram skolēnam. Pedagogiem jāņem vērā, ka audzēkņi nogurst, turot ķermeņi noteiktā stāvoklī, ilgi stāvēt vai sēžot. Stundās, it īpaši darbmācībā, skolotāji palaikam nepievērš vajadzīgo uzmanību skolēnu pareizai darba pozai jeb stājai. Nedrīkst aizmirst, ka ķermeņa stāvokli lielā mērā nosaka darbgalda īpatnības. Tāpēc jā rūpējas, lai darbgalds atbilstu skolēna augumam.

Novērojumi liecina, ka skolēnu darbs sasniedz augstāku produktivitāti darbmācības stundās, kas iedalītas mācību dienas vidū, t. i., laikā, kad audzēkņu intelektuālās darba spējas sāk mazināties. Tādēļ vislietderīgāk skolas stundu sarakstā darbmācības stundas ierindot kā trešās vai ceturtās.

Kā redzam, skolēnu aktivitātes dinamikas izpēte darbmācības gaitā sniedz ierosmi uzlabot mācību metodiku.

SECINĀJUMI

1. Prasmju un iemaņu apguvi darbmācības gaitā nodrošina labvēlīgi apstākļi, pārdomāti mācīšanas paņēmieni un mērķtiecīga audzināšana. Jāpanāk, lai skolēni apgūtu racionālus darba paņēmienus.

2. Lietderīgi izmantotā laika daudzums ir objektīvs skolēna darba spēju rādītājs.

LITERĀTŪRA

1. Архангельский С. Н. Очерки по психологии труда. Трудрезервиздат, 1958.

2. Гурьянов Г. В. Формирование трудовых умений и навыков на уроках ручного труда. Материалы Новосибирской научной конференции АПН РСФСР по вопросам политехнического обучения, Изд. АПН РСФСР, 1958.

3. Качин Ю. Ф. Актуальные вопросы школьной гигиены в связи с политехническим обучением. Рижск. пед. и-т, Ученые записки, т. X, 1958.

4. Кацин Ю. Ф. Значение гигиенического режима дня в предупреждении утомления учащихся. Ученые записки Латв. Гос. У-та им. П. Стучки, «Педагогические и психологические науки», т. 69, 1964.

5. Кекчеев К. Х. Физиология труда, ГИЗ, 1931.

6. Крестовников И. П. Очерки по физиологии физических упражнений, ФИС, 1951.

7. Рябцев М. И. Методика ручного труда, М., Изд. АПН РСФСР, 1954.

8. Харкевич В. А. О задачах психологии в организации производственного обучения в политехнической школе. «Политехническое обучение», № 5, 1958.

9. Шуманов В. Гигиена на обучении, София, 1955.

Ю. Ф. Кацин.

ДИНАМИКА АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДА

Психические компоненты, влияющие на работоспособность учащихся, соответственно оказывают воздействие и на уровень производительности труда. Выполнение задания находится в зависимости от активности учащихся, индивидуальных особенностей и от внешних обстоятельств, в условиях которых протекает урок труда. В исследовании приводятся результаты наблюдений за трудовой активностью учащихся седьмых и восьмых классов в двух школах г. Риги и в двух школах г. Даугавпилса. Установлено, что учащиеся во время работы отвлекаются и представляют себе кратковременные перерывы: в седьмых классах — от 2 до 3 минут, в восьмых классах — от 1 до 2 минут. В конце урока отвлечений бывает больше, чем в начале урока. Данные хронометража полезного времени хорошо успевающих и посредственно успевающих учеников показали большое различие. Наилучшая производительность труда учащихся наблюдалась в середине учебного дня. Изучение динамики активности позволяет дать некоторые рекомендации по методике проведения уроков труда.

DYNAMICS OF PUPILS' ACTIVITY AT LABOUR LESSONS

Psychic components, influencing pupils' capacity of work accordingly have an effect in the productivity of labour as well.

The execution of work depends on the activity of pupils, their individual peculiarities and the exterior circumstances, under which the labour lesson takes place. This investigation presents the results of the observation of pupils' labour activity in forms 7 and 8 of two Riga and two Daugavpils schools.

It is established that during the lesson pupils deviate from work and allow themselves short intervals: in form 7 from 2 to 3 minutes, in form 8 from 1 to 2 minutes. At the end of the lesson there are more deviations than at the beginning.

The data of the chronometry of the useful time of good and average pupils vary greatly.

The best pupils' productivity of labour was achieved at lessons in the middle of the school-day.

The investigation of the dynamics of activity permits to present some suggestions in methods of giving labour lessons.

N. Klēgeris

KOLEKTĪVA TRADĪCIJAS KĀ KOMUNISTISKĀS AUDZINĀŠANAS FAKTORS

Bērna rakstura attīstības tendences sāk veidoties jau ar pirmajām dzīvības dienām. Šīs tendences zināmā mērā ietekmē iedzimtais nervu sistēmas tips, taču galvenā, izšķirošā nozīme rakstura attīstībā un veidošanā ir dzīves apstākļiem, bērna praktiskām savstarpējām attieksmēm ar apkārtējiem cilvēkiem, vispirms kārtām ar māti, tēvu, brāļiem un māsām. Bērna nevarība pirmajā dzīvības gadā dara viņu pilnīgi atkarīgu no pieaugušajiem, kas apmierina viņa vajadzības. Taču jau šajā attīstības posmā izveidojas savstarpējas attieksmes, kurām ir liela nozīme bērna rakstura virzības audzināšanā. Bērnā jāiemācās sevi bremsēt — gaidīt, kad māte saskaņā ar ēdināšanas režīmu viņu baros, jāiemācās aizmigt, neprasot, lai kāds viņu ņem rokās vai šūpo. Atkarībā no tā, vai vecāki ievēro vai arī ignorē šos nosacījumus, bērnā attīstās vai tiek kavētas egoistiska rakstura tendences.

Turpmākajā bērna attīstības procesā vēl vairāk pieaug savstarpējo attieksmju audzinošā nozīme. Tādēļ ir svarīgi piešķirt šīm attieksmēm noteiktu stabilitāti, pārvērst tās par kolektīva tradīcijām, kurās iedzīvināti komunistiskās morāles tikumiskie principi.

Vajadzībai pēc tradīcijām, kuras veido kolektīva locekļu savstarpējo attieksmju stilu, ir dziļš pamats cilvēka augstāko nervu darbības fizioloģijā, personības un sociālajā psiholoģijā.

Savā grāmatā «Personības psiholoģija» A. Kovaļovs raksta: «Cilvēku un darbības prasības veido cilvēka raksturu, ja tās ir sistemātiskas un pieaug noteiktā secībā, t. i., ja tās kļūst par cilvēka dzīves pastāvīgiem un raksturīgiem nosacījumiem, kuri,

pakāpeniski asimilējoties, pārvēršas par viņa dzīves veida komponentiem. Tikai šādos nosacījumos cilvēks sāk izvirzīt prasības pats sev un citiem, iegūst spēju skatīties uz priekšu un neapstāties pie sasniegtā, spēj pārvarēt šķēršļus, pārdzīvot prieku, izkopt ierasto darba un dzīves stilu, kuram raksturīgs metodiskums, stingra secība un maksimāla organizētība» (17; 234).

Šādus pastāvīgus nosacījumus rada kolektīva tradīcijas. Tās stimulē pusaudžos un jauniešos pašaudzināšanas procesu. Sabiedrības prasības, ja tās iedzīvinātas kolektīva tradīcijās, kļūst par indivīda prasībām pašam pret sevi. Tas notiek tāpēc, ka dzīve un darbs tradīcijām bagātā kolektīvā nodrošina topošajai paaudzei nepieciešamo patstāvību, iekšējo saimnieka pozīciju, kuras ietvaros var izraisīties aktīvs sevis veidošanas process. Ja kolektīvā nav tradīciju sistēmas un vienota stila, tad skolas audzināšanas darbā nav novēršamas kampaņas un aizbildniecība, nav novēršami sīkumaini, bieži vien pretrunīgi pieaugušo aizrādījumi, kas, ievērojot bērnu nervu sistēmas sevišķo plastiskumu, rada neekonomisku nervu enerģijas pārtēriņu, laupa viņiem lielu daļu psihiskai un fiziskai attīstībai nepieciešamā dzīvesprieka, padara tos nervozus un jūtīgus, notrulina nervu sistēmu. Tradīciju sistēma skolā palīdz saprātīgi saudzēt un ekonomēt ne vien audzēkņus, bet arī audzinātāju laiku un enerģiju. Tradīciju sistēma ir kolektīva darbības organizācijas forma visiem kolektīva locekļiem — kā bērniem, tā arī audzinātājiem. Kolektīva dzīves un darba tradīciju sistēma ir pamatnosacījums, lai novērstu vienpusīgo verbālismu audzināšanas darbā, lai vingrinātu topošo cilvēku komunistiskajā uzvedībā. Tradīciju iedzīvināšana, izkopšana un saglabāšana ir sevišķi aktuāla internātskolās, kur bērni atrodas gandrīz nepārtrauktā kolektīvās dzīves un kolektīvā darba ietekmē.

Lai tradīcijas veidotu kolektīva dzīves stilu un kļūtu par pastāvīgi darbojošos audzināšanas faktoru, nepietiek ar padomju skolu praksē jau samērā plaši ieviestām pasākumu tradīcijām: ik gadus atzīmēt svarīgas dienas un svētkus skolas dzīvē, pirmo un pēdējo zvanu, skolas gadsvētkus, skolēnu svinīgo uzņemšanu pionieru un komjaunatnes organizācijā, pilngadības svētkus, žetonu vakarus, ražas svētkus, putnu dienas, gadskārtējās ekskursijas, tūrisma pārgājienus u. c.

Lekcijā «Par audzināšanas metodēm» A. Makarenko stāsta, ka viņa vadītajā F. Dzeržinska komūnā bijis simtiem tradīciju (11; 123). Tās bija audzēkņu uzvedības tradīcijas, audzēkņi ar tām lepojās un centās tās saglabāt. Šīs tradīcijas regulēja audzēkņu

savstarpējās attiecības, kā arī attieksmi pret darbu, piemēram: nerunāt pretī dežurāntam, nestrīdēties ar viņu; nerunāt par pārkāpumu, kura dēļ biedrs jau sodīts; nesūdzēties svešiem cilvēkiem par savām nepatīkšanām; vainīgajam nostāties zāles vidū tieši zem lielās lustras; audzēkni, kas stāv pie karoga, katrā ziņā uzrunāt ar «jūs» utt.

Arī mūsu republikas skolās pakāpeniski iesakņojas līdzīga rakstura tradīcijas, kas audzina komunistisku attieksmi pret darbu, piemēram, talkas kolhozā ar pašu skolēnu sagatavotu darba noslēguma koncertu, ikgadējais klases telpu remonts pašu audzēkņu spēkiem, konkursi par labāko klasi u. c.

Kā liecina mūsu pētījumi, skolās un klasēs, kur veidojas šāda tradīciju sistēma, skolēni iemīl un lepojas ar savu skolu, izrāda lielāku pašierosmi, jūt lielāku atbildību par klases biedru attieksmi pret mācībām un vairāk analizē paši savu uzvedību.

Šī parādība nav nejauša, jo tradīciju audzinošā ietekme parādās topošās personības attīstības un veidošanās likumsakarībās. No šīm likumsakarībām jāuzsver šādas:

1) bērnu audzināšanas un attīstības savstarpējā sakarība un mijiedarbība;

2) augstākās nervu darbības likums par ārējā stereotipa nozīmi dinamiskā stereotipa izveidošanā (tradīciju audzinošās ietekmes fizioloģiskais pamats);

3) paradumu nozīme rakstura īpašību un idejiski politiskās virzības veidošanā (tradīciju audzinošās ietekmes psiholoģiskais pamats). Šo likumsakarību izpratne ir praktiski nepieciešama katram audzinātājam, lai izvairītos no kļūdām, kas var kļūt par iemeslu daudzām neveiksmēm topošās paaudzes audzināšanā. Mēģināsim sniegt šo likumsakarību analīzi.

1. Bērnu audzināšanas un attīstības savstarpējā sakarība un mijiedarbība

Topošā cilvēka veidošanā jāizšķir divi savstarpējā mijiedarbībā saistīti procesi: audzināšana kā mērķtiecīga, sistemātiska, gan tieša, gan netieša iedarbība uz bērnu un bērna attīstība kā «paškustība» — pašattīstība un pašaudzināšana.

Kā attīstības, tā arī audzināšanas procesam ir savas likumsakarības, tie ir savstarpēji saistīti viens ar otru, tomēr audzināšanas praksē labākie rezultāti ir tad, ja audzināšanas process,

neatraujoties no bērna attīstības līmeņa, iet mazliet pa priekšu attīstībai, izvirzot bērna briesmošajiem fiziskajiem un garīgajiem spēkiem aizvien jaunus, grūtākus uzdevumus. Audzināšanas uzdevums ir virzīt uz priekšu bērna attīstību. Šo distanci nevar patvaļīgi palielināt. Audzināšana nevar izvirzīt bērniem uzdevumus un prasības, kuru veikšanai viņi nav sagatavoti, citādi rodas pārrāvums, plaša starp audzināšanu un bērna attīstības līmeni. Audzināšana nedrīkst pazaudēt savu ietekmes spēku, lai bērnu attīstība nenonāktu pašplūsmā. Tādēļ audzinātājiem jāapbruņojas ar pacietību, jāpazemina uz laiku savas prasības, jānogaida, kamēr bērns būs sasniedzis vajadzīgo gatavības pakāpi. Viens un tas pats audzināšanas paņēmieni vai metode vienam skolēnam var izrādīties iedarbīgs, bet otram ne. Arī rūpīgi pārdomāts audzināšanas darbs, mērķtiecīga iedarbība uz bērnu dažos gadījumos var izrādīties mazefektīva vai pat kaitīga.

Bērns zināmos apstākļos emocionāli neuzņem audzinātāja ietekmi vai izjūt antipātiju pret audzinātāja personību. Tam iemesls var būt skolotāja rakstura īpašības, intonācija, pamācošais tonis, nervoza uzklieģšana utt.

A. Makarenko uzsver, ka pedagogijā, tāpat kā tehnikā, mums ir darišana ar «materiālu pretestību» (9; 559). Audzēkņa iekšējā pretestība bieži vien noved pie tā, ka bērna attīstība norisinās neatkarīgi no audzinātāja gribas, viena vai otra rakstura īpašība var izveidoties audzinātājam nemanot. Audzinātājam jāreķinās ar to, ka bērna personības veidošanas procesā mēdz būt apslēpti periodi. Tā egoistiska rakstura īpašības veidojas pamazām, apkārtējiem cilvēkiem nemanot, piemēram, ja bērns no mazotnes pierod pie tā, ka pieaugušie pievērš viņam sevišķu uzmanību. Daudzi vecāki ir novērojuši šādu parādību: ja tēvs vai māte, pārnākot no darba, atnes bērnam kādu mazu iepriecinājumu — saldumus, rotaļlietu vai ko citu, un ja sākumā bērnam interese un prieku izraisa vecāku ierašanās, tad pakāpeniski šī interese pāriet uz to, ko viņi atnesuši. Apslēptā, ilgāku laiku nemanāmā veidā bērnam ir attīstījusies egoistiska «patērētāja» psiholoģija, iesakņojies paradums būt ņēmējam. Beidzot likumsakarīgi pienāk diena, kad apslēptais process sasniedz zināmu nobrieduma pakāpi, pārgājis jaunā kvalitātē, kļuvis par stabilu rakstura iezīmi, par nepieciešamību būt apkārtējo cilvēku uzmanības un gādības centrā.

Personības īpašību attīstības apslēpto periodu ilgums var būt ļoti dažāds, nereti paiet vairāki gadi, kad pēkšņi audzinātājiem atveras acis un viņi saka: «Es nekad to nebūtu sagaidījis.» Pie

tam bērns, kas sasniedzis pusaudža vai jaunieša vecumu, arī pats nespēj pārvarēt savu egoista dabu, jo tas prasa ilgstošu un grūtu piepūli. Šādi vecās, buržuāziskās morāles atlieku «baciļu nēsātāji», kā viņus nosaucis A. Makarenko, nereti ir «godīgi padomju cilvēki, kuri nemaz neapzinās, kādu ienaidnieku viņi slēpj sevī» (11; 404).

Egoisms un individuālisms nav cilvēkam sākotnēji piemītošas, iedzimtas īpašības. Audzināšanas darbā lielākās grūtības sagādā tas, ka egoisma iedīgļi vispirms iesakņojas bērna jūtās un paradumos, nevis apziņā vai intelektā. Tieši jūtu un paradumu audzināšanas likumsakarībām līdz šim pievērsti par maz uzmanības. To bija pamanījis jau A. Makarenko, teikdams, ka «mēs dažreiz pārspilējam vārda «apzinīgs» nozīmi» (11; 411).

Psihologs A. Smirnovs aizrāda, ka «tāda dziļi intelektuālistiska pozīcija ir jāpārvar» (14; 26).

Egoistisko jūtu un paradumu iedīgļi paškustības ceļā attīstās un nostiprinās, ja ģimenē un skolā trūkst pastāvīgu audzināšanas faktoru — tradīciju, kas diendienā iedarbojas uz bērna personību.

Audzināšana kļūst par vadošu un virzošu faktoru bērna attīstībā, ja tā atrodas mērķtiecīgā savstarpējā sakarībā un mijiedarbībā ar bērna dabisko attīstību, ar viņa psihiskajiem procesiem. Cilvēka attīstība ir sociāli determinēta, tomēr tai vienlaikus piemīt relatīva patstāvība, sava spontānā attīstība, paškustība.

V. I. Ļeņins darbā «Jautājumā par dialektiku» raksta: «Attīstība ir pretstatu «ciņa». Divas galvenās (vai divas iespējamās? vai divas vēsturē novērojamās?) attīstības (evolūcijas) koncepcijas ir: attīstība kā samazināšanās un palielināšanās, kā atkārtotāšanās, un attīstība kā pretstatu vienība (viena veselā sadalīšanās divos savstarpēji izslēdzošos pretstatos un to savstarpējā attiecībā). Pirmajā kustības koncepcijā paliek ēnā paškustība, tās *virzītājs* spēks, tās avots, tās motīvs (vai arī šis avots tiek pārnesti uz *ārieni* — dievs, subjekts etc.). Otrā koncepcijā galvenā uzmanība vērsta tieši uz «paš» kustības *avota* izzināšanu. Pirmā koncepcija ir nedzīva, bāla, sausa. Otrā — dzīva. *Tikai* otrā dod iespēju izprast visa esošā «paškustību»; tikai tā dod iespēju izprast «lēcienus», «pakāpenības pārtraukumu», «pārvēršanos pretstatā», vecā iznīkšanu un jaunā rašanos» (1; 265).

Attīstības dzinējspēks ir iekšējās pretrunas, ko izraisa ārējie nosacījumi jeb cēloņi — audzināšanas, mācīšanas un vides iedarbība uz bērnu. Iekšējās pretrunas bērnam rodas viņa dzīves un darbības procesā starp jaunām vajadzībām un tieksmēm, no vienas

pusēs, un bērna reālajām iespējām attiecīgajā attīstības posmā, no otras puses.

Intelektuālās attīstības dzinējspēks ir pretrunas starp loģisko (jaunie jēdzieni) un psiholoģisko pusi (bērna prāta spēju attīstības līmeni) objektīvās realitātes izziņas procesā. Iedzimtais beznosacījuma orientēšanās («kas tas ir?») reflekss izpaužas jau agrā bērnībā kā tieksme izziņāt un saprast apkārtnes parādības. Šī dabiskā tieksme attīstības un pareizas mācīšanas un audzināšanās ietekmē veidojas par stabilu personības īpašību — par zinātkāri, par vajadzību nemitīgi paplašināt savu redzes loku, padziļināt lietu, parādību un to attiecību būtības izpratni. Zīmīgi teicis M. Gorkijs: «Cilvēkam mācīties ir dabiski un patīkami.» Taču gadās arī citādi: dogmatisms un formālisms, mācību atraušana no dzīves nokauj skolēna zinātkāri un bremzē viņa intelektuālo attīstību.

Daži skolotāji stundā maz interesējas, kā skolēniem ir attīstīta prasme pašiem izstrādāt komunistiskos uzskatus. Vairākums skolotāju apmierinās ar to, ka skolēni labi zina uzdoto vielu, ir pamatos to izpratuši un nostiprinājuši savā atmiņā. Tāpēc nav nejaušība A. Leontjeva konstatējums diskusijā par bērna audzināšanas un attīstības savstarpējo sakarību, ka «loti bieži patiesi augstu intelektuālās attīstības līmeni uzrāda studenti, kuri ir diezgan viduvēji pēc prasmju un apgūto zināšanu līmeņa, kas noteikts mācību programmā» (13; 98).

Skolotāja uzdevums nav sniegt bērnam vienīgi gatavas zināšanas, iemācīt, bet gan dot viņa vecumam un attīstības līmenim piemērotu mācību vielu, organizēt ārējos nosacījumus bērna intelektuālai attīstībai, pievēršot īpašu uzmanību parādībām un sakarībām starp tām. Bērna intelektuālā attīstība nenorīt gludi, bez iekšējām pretrunām, tā nav iespējama arī bez viņa paša aktivitātes, bez patstāvīgas domāšanas. K. Ušinskis saka, ka bērns mācās pats, bet pedagogs sniedz vielu viņa mācībām un vada mācību procesu.

Līdzīgi norisinās arī bērna tikumiskā attīstība. Ārējie iespaidi (audzinātāja iedarbība, vide, kolektīvs) nonāk rakstura veidošanās iekšējā «laboratorijā», kur norisinās pretrunu cīņa starp iegribām un pienākuma apziņu, starp tieksmēm un iespējām, starp jauniem nodomiem un esošiem paradumiem. Pusaudzis vēlas būt «kā lielie», nereti pārvērtē savus spēkus un izturību. Tas notiek tad, ja audzinātājiem trūkst nepieciešamās smalkjūtības un takta, bet skolā un ģimenē nav izveidots noteikts dzīves un attiecību stils. Bērnā dažkārt rodas neticība saviem spēkiem, un šī pretruna var

klūt par iekšējo cēloni nedisciplinētībai un pat nopietnai morālai krīzei.

Ļoti liela nozīme padomju cilvēka morālās stājas un rakstura attīstībā ir viņa rīcības iekšējiem motīviem. Motīvu cīņā veidojas un izpaužas komunistiskā principialitāte un idejiskums, bez kā nav iedomājams komunistiskais pasaules uzskats.

Tādēļ katrā konkrētā gadījumā audzinātājiem jācenšas uzmanīgi un taktiski noskaidrot bērna rīcības iekšējos motīvus, palīdzot viņam tikt galā ar savām šaubām un iekšējām pretrunām. Var rasties jautājums, vai tādā gadījumā mēs neuzliekam audzinātājam, kuram jāaudzina 30—40 bērnu, pārāk smagu uzdevumu. Un vai, ievērojot dažu bērnu kautrību un nedrošību, tas vispār ir iespējams? Bez tam daudzos gadījumos bērns nespēj izskaidrot, kas viņā izraisījis šādu rīcību.

No otras puses — lielu ļaunumu bērna pilvērtīga rakstura attīstībai var nodarīt audzēkņa iekšējo rīcības motīvu ignorēšana. Tas mazina audzinātāja ietekmi uz bērna attīstību, bērna personības veidošanos. Bieži vien rupja, netaktiska audzinātāja rīcība pamudina bērnus iespītēties un noslēgties sevī.

Ja kolektīvā nav tradīciju sistēmas, skolotājs veic daudz un dažādus pasākumus, bet viņa darbs ir neauglīgs, neproduktīvs. Sevīšķi kaitīgi šāda kampaņveida audzināšana iedarbojas uz pusaudžiem un jauniešiem. Pusaudzis subjektīvi jūtas kā pieaudzis cilvēks un tiecas pēc patstāvības. Atklātā audzinātāja pozīcija, pamācīgs tonis vai patvaļa izraisa viņā iekšēju pretestību. Dažos gadījumos šī iekšējā pretestība izpaužas rupjībā, citos gadījumos jauniešis sāk maskēties, slēpt savas jūtas un rīcības motīvus un formāli it kā atzīst audzinātāja aizrādījumus. Audzinātājam liekas, ka viss ir kārtībā, audzēknis rupjus disciplīnas pārkāpumus neizdara, taču viņš nepamana, ka skolnieka izturēšanās ir tikai ārējā dekorācija, izlikšanās.

Personības rakstura reālās (ne iluzoriskās vai liekuļotās) īpašības veidojas, ja skolēni atrodas iekšējā saimnieka pozīcijā, ja radīti tādi apstākļi, ka viņi skaidri zina ne vien savus pienākumus, bet arī savas tiesības lemt par noteiktiem klases un arī skolas dzīves jautājumiem.

Šī un līdzīga rakstura tradīcija nodrošina bērna tikumiskās attīstības un audzināšanas procesu koordināciju, jo iedarbojas kā pastāvīgs audzināšanas faktors.

2. Audzināšanas metožu efektivitāte

Ja kolektīvā nav iedzīvinātas komunistiskās uzvedības tradīcijas, nav izveidots savstarpējo attieksmju stils ar sabiedriski politisku virzību, tad audzināšanas darba efektivitāte ir samērā niecīga, zems ir tikumiskās audzināšanas metožu lietderīgās darbības koeficients.

Sociālajā psiholoģijā dziļi pamatota ir A. Makarenko atziņa, ka «nekāda šodu sistēma nepalīdzēs, ja nav nodrošināta kolektīva pareiza organizācija» (11; 385).

Tikumiskās audzināšanas metodes var iedalīt trīs pamatgrupās:

1) verbālās metodes un paņēmieni, kas skolēniem sniedz tikumisko izglītību, veido tikumiskos jēdzienus un zinātnisko pasaules uzskatu;

2) metodes un paņēmieni, kas palīdz veidot tikumiskās uzvedības paradumus;

3) metodes un paņēmieni, kuros izpaužas skolēna uzvedības sabiedriskais vērtējums (pamudinājumi un sodi).

Nesniedzot audzināšanas metodes sīku analīzi, novērtēsim to vienīgi no efektivitātes viedokļa.

1) Audzinātājam jābūt ļoti piesardzīgam un uzmanīgam, lietojot verbālās metodes (pārliecināšanu, ētiskas pārrunas, izskaidrojumu, norādījumu, pamācību). Kaitīga ir kaila moralizēšana. Vārds kā audzināšanas līdzeklis ir efektīvs vienīgi tad, ja pusaudzis to neizjutis kā pamācību, bet tas audzina netieši, sniedzot interesantas zināšanas un palīdzot atsegt likumsakarības sabiedrības un atsevišķa cilvēka attīstībā. Svarīgi, lai vārds kā audzināšanas līdzeklis tiktu izlietots īstajā brīdī, kad bērnam pašam viņa attīstības un objektīvās realitātes izziņas procesā rodas jautājumi un problēmas, kuras viņš cenšas izprast un atrisināt. Verbālo metožu efektivitāti ceļ radoša pieeja formai (jautājumu un atbilžu vakari, mutvārdu žurnāli u. c.).

Raksturīgi, ka tradīcijām bagātos kolektīvos (skolās un ģimeņēs) audzinātāji ir ļoti atturīgi vārdos, reti izsaka piezīmes. Bez tam šīs piezīmes ir lakoniskas, nereti izpaužas tikai mīmikā vai žestā.

2) Kā metodes paradumu audzināšanai izmanto dienas režīmu, dažāda veida rotaļas, sabiedriski derīgo un ražošanas darbu.

Dienas režīmam ir svarīga nozīme disciplīnas kā rakstura īpašības audzināšanā. Režīma elementi ar laiku var kļūt par tradīciju, ja tie ir lietderīgi visiem kolektīva locekļiem, taču re-

žīms ir cieši saistīts ar bērnu vecuma īpatnībām un, pretstatā tradīcijai, var būt individuāls. Tas īpaši attiecināms uz ģimenes kolektīvu.

Visefektīvākais komunistiskās audzināšanas līdzeklis ir darbs — garīgā un fiziskā darba vienotība, jo šī metode rada vislabvēlīgākos apstākļus, lai audzināšanas procesā nodrošinātu bērna patstāvību un aktivitāti, ievirzītu bērnu pašaudzināšanas gultnē un mērķtiecīgi virzītu un vadītu viņa personības un rakstura veidošanos. Pārkārtojumi, kas pēc PSKP XXIII kongresa lēmumiem izdarīti mūsu tautas izglītības sistēmā, mācību un audzināšanas vienotība jau devusi pirmos pozitīvos rezultātus — skolēni kļuvuši disciplinētāki, bez tam zināšanas eksaktajās zinātnēs nav vis pasliktinājušās, bet gluži otrādi — dabas likumu izpratnē krietni vien padziļinājušās.

Tomēr sabiedriski derīgā darba pasākumiem vēl joprojām piemīt kampaņas raksturs, darba uzdevumi dažreiz tiek izvēlēti bez pedagoģiskas motivācijas un mērķtiecības. Tas mazina darba kā komunistiskās audzināšanas metodes efektivitāti.

Darba audzinošā ietekme neizmērojami pieaug, ja tas kļūst par pastāvīgu audzināšanas faktoru, par kolektīva tradīciju.

3) Nozīmīgu vietu audzināšanas metožu vidū ieņem dažādi pamudinājumi un sodu veidi; daudzos gadījumos, nemaz necenšoties noliegt šo metožu nepieciešamību, tomēr jāuzsver, ka to audzinošais efekts ir atkarīgs no daudziem blakus nosacījumiem, kas praktiski ļoti apgrūtina šo metožu efektīvu pielietošanu. To galvenais trūkums, kā norādījis P. Leshafts, ir tas, ka pamudinājumi un sodi ir mākslīgi, papildu kairinātāji, kuru efekts mazinās, ja tos bieži lieto. Lai sods saglabātu savu iedarbības spēku, pārkāpumam atkārtojoties, soda mērs vienmēr ir jāpalielina, citādi tas iznīcina pats sevi kā audzināšanas līdzekli.

Raksturīgi, ka ģimenēs, kur veidojas jaunās, komunistiskās tradīcijas, sodi kā audzināšanas metode ir ārkārtējs notikums.

3. Tradīciju audzinošās ietekmes fizioloģiskais pamats

Tradīciju audzinošās ietekmes pamatā ir nervu augstākās darbības likumsakarības, kuras akadēmiķis I. Pavlovs atklājis mācībā par nosacījuma refleksu un dinamisko stereotipu veidošanos. Rakstura attīstībā un audzināšanā būtiska nozīme ir galvas smadzeņu garozas spējai veidot nosacījumu refleksu komplicētas dinamiskas sistēmas, ko I. Pavlovs nosauc par dinamiskajiem

stereotipiem. «Ja, vienā aspektā,» saka I. Pavlovs, «lielo pusložu garozu var uzlūkot kā mozaīku, kas sastāv no neskaitāmiem atsevišķiem punktiem ar noteiktu fizioloģisku lomu katrā dotajā momentā, tad, otrā aspektā, mums ir darīšana ar ļoti komplicētu dinamisku sistēmu, kas pastāvīgi tiecas uz apvienošanās (integrāciju) un uz apvienotās darbības stereotipizāciju» (6; 244) (pasvītr. mūsu — N. K.). Audzināšanā ir praktiski ļoti liela nozīme galvas smadzeņu garozas tiekmei veidot dinamiskos stereotipus. No vienas puses, var teikt, ka dinamisko stereotipu veidošanās ir nepieciešams priekšnoteikums, bez kuras (t. i., stereotipu veidošanās) audzināšana nemaz nebūtu iespējama, bet, no otras puses, tā rada arī lielas grūtības audzināšanā, jo kaitīgi, nevēlami stereotipi bērna attīstības procesā var izveidoties tādu kairinājumu ietekmē, kurus audzinātājs līdz šim nav novērojis vai nav varējis novērst. Lauzt jau izveidojušos stereotipu ir visai grūts uzdevums.

Kā notiek dinamiskā stereotipa rašanās? Akadēmiķis I. Pavlovs to izskaidro ar tā saucamā ārējā stereotipa iedarbību uz galvas smadzeņu garozu. «Uz lielajām puslodēm kā no ārējās pasaules, tā arī no paša organisma iekšējās vides nepārtraukti iedarbojas neskaitāms daudzums dažādas kvalitātes un intensitātes kairinājumu. Tā kā visi šie kairinājumi atstāj lielākas vai mazākas sekas, tad precīzus pastāvīgus kairinātāju efektus sistēmā visvieglāk un visātrāk var iegūt tikai tad, ja starp kairinātājiem ir viens un tas pats starplaiks un turklāt tos pielieto stingri noteiktā kārtībā, t. i., ārējā stereotipā. Gala rezultātā rodas dinamiskais stereotips, t. i., iekšējo procesu saskaņota, līdzsvarota sistēma» (7; 300).

Tādējādi pedagogijā viena no svarīgākajām problēmām ir ārējā stereotipa, noteiktā veidā organizētas vides radīšana, kas uz bērniem iedarbojas ar daudzveidīgiem kairinājumiem pakāpeniski, noteiktā kārtībā un sistēmā. Dinamiskā stereotipa izveidošanās nozīmē, ka organisma darbība tiek aizvien precīzāk līdzsvarota ar apkārtējo vidi. Tādēļ, ņemot vērā bērnu nervu sistēmas ārkārtīgo plastiskumu, sevišķi kaitīgas ir ierastā dzīves veida pēkšņas izmaiņas, spēcīgi kairinājumi un uzbudinājumi. Kā liecina pedagogu novērojumi, skolēnu garīgā apātija, kas mainās ar uzbudinājuma stāvokļiem, visbiežāk sastopama ģimenēs ar nestabilām attiecībām ģimenes locekļu starpā, bez noteiktas un pastāvīgas kolektīva dzīves regulācijas, bez noteikta dzīves stereotipa, kas iemiesots kolektīva tradīcijās.

Dinamiskā stereotipa izveidošana ir grūta nervu sistēmas slo-

dze, it īpaši tiem bērniem, kas pēc savas augstākās nervu darbības pieder pie vājā vai nelīdzsvarotā (uzbudināmā) tipa. Tādēļ arī audzināšanas darbs prasa no audzinātāja lielu pacietību, steiga šai ziņā var vienīgi kaitēt. I. Pavlovs saka: «Nosacījumu refleksu sistēma ir ļoti komplicēta... Galvenais — pakāpenība, treniņš. Klinikā un pedagogijā tas ir jāuzskata par galveno fizioloģisko likumu» (8; 439).

Audzinātājam vienmēr jāatceras šis likums, izvirzot prasības bērna stājai un uzvedībai, izturēšanās veidam un tā izmaiņām. Izvirzīt prasības, kas bērnam vēl nav piemērotas, kurām viņš savā attīstībā vēl nav nobriedis, nozīmē kaitēt audzināšanas darbam, bojāt bērna raksturu. Ņemot to vērā, kļūst saprotams, cik ļoti rakstura audzināšanai kaitē pretrunīgas, nesaskaņotas audzinātāju prasības. Sai ziņā audzinātājiem visbiežāk tiek izteikti pārmetumi, ka viņi vai nu turot bērnus aizbildniecībā, «vadājot aiz rokas», vai arī otrādi — audzinātāji savā starpā nesaskaņojot prasības.

Piemēram, VIII klases skolniece Inta Z. želojās mātei, ka katrs skolotājs uzstādot citādas prasības un dažreiz esot grūti zināt, kā rīkoties. Māte Intai atbildējusi: «Centies piemēroties katram skolotājam.»

Viegli saprotams, cik tāds padoms kļūdainais, tas nomāc skolēna patstāvību, bremzē pašierosmes attīstību, audzina bezprincipu cilvēku. Šādos apstākļos nevar veidoties sociāli pilnvērtīgi dinamiskie stereotipi, jo audzināšanai trūkst tās pakāpenības un treniņa, par ko runā I. Pavlovs.

Mērķtiecīgi organizējot audzināšanas procesu skolā un ģimenē, veidojas jauno, komunistisko attieksmju stils, kurā pienākumi pret kolektīvu kļūst par sistēmu. Audzinot komunistisku attieksmi pret darbu, sevišķi svarīgi ir, lai bērni veiktu sabiedrisko un sabiedriski derīgo darbu možā, pacilātā noskaņojumā. Par jūtu pārdzīvojumu fizioloģisko saistību ar dinamiskajiem stereotipiem I. Pavlovs saka: «Jādomā, ka pusložu nervu procesi, izveidojot un uzturot dinamisko stereotipu, ir tas, ko parasti nosauc par jūtām ar to divām pamatkategorijām — pozitīvo un negatīvo un to milzīgo intensitātes gradāciju» (7; 193).

Jūtās atspoguļojas nervu procesu norises vieglums vai grūtums, mundrums vai nogurums, apmierinājums vai sarūgtinājums utt.

«Man liekas,» saka tālāk I. Pavlovs, «ka bieži smaguma sajūtām, kas rodas, mainot parasto dzīves veidu, pārtraucot pierastās nodarbības, zaudējot tuvus cilvēkus, nerunājot jau par garīgām krīzēm un ticības sabrukumu, ir ļoti liels fizioloģisks

pamats tieši vecā dinamiskā stereotipa pārmaiņās un traucējumos un grūtībās nodibināt jaunu stereotipu. Ja tādi gadījumi ir stipri sasprindzināti un ilgstoši, var iestāties pat garīga melanholija» (7; 303).

Audzinašanas praksē kā ģimenē, tā arī skolā sabiedriski derīgais darbs, piedalīšanās dažādās talkās, sporta sacensībās, mākslinieciskās pašdarbības skatēs u. c., kā jau minējām, vēl nereti noris kampaņveidīgi, tas saistās ar steigu, satraukumu, nervozēšanu. No komunistiskā audzināšanas viedokļa ir sevišķi svarīgi, lai jebkurš darbs, viegls vai grūts, būtu ne vien sabiedrībai derīgs, bet lai bērni to veiktu pacilātā, možā noskaņojumā. Kā garīgam darbam, tā fiziskam darbam jābūt īstajam rītdienas prieka avotam. Lai to panāktu, viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem ir darba uzdevumu ritmiskums, veicamā uzdevuma perspektīva. Lai darba piepūle sagādātu apmierinājumu, jādod bērnam pietiekami daudz laika psiholoģiski sagatavoties.

Ja notiek pēkšņa dinamiskā stereotipa maiņa, pārejot no vieniem dzīves apstākļiem citos, neierastā darbā utt. un ja šādi gadījumi atkārtojas, tad darbs bērnam vispār sāk asociēties ar negatīvām jūtām, viņš cenšas no tā izvairīties. Audzināšanas darba organizācijā jāizvairās no kampaņām. Seit jārunā par tādiem gadījumiem, kad pats audzināšanas process iegūst kampaņveida raksturu, ko A. Makarenko zīmīgi nosaucis par «avāriju pedagogiju». Ja kolektīvā nav izveidota tradīciju sistēma, sevišķi, ņemot vērā pieaugušo cilvēku, kuru tiešā ietekmē bērns atrodas (tēvs, māte, citi pieaugušie cilvēki ģimenē, klases audzinātājs, dažādu priekšmetu skolotāji skolā), temperamentu un raksturu atšķirības, tad «avāriju pedagogija» ir nenovēršama. Šādos apstākļos kairinājumi, kas iedarbojas uz bērnu viņa ontogēnētiskās attīstības gaitā, bieži vien ir haotiski, neregulēti. Tas traucē dinamiskā stereotipa izveidošanos un nostiprināšanos. Ja kolektīvā nav vienota stila, nav tradīciju, grūti panākt labus rezultātus audzināšanas darbā un vēl grūtāk, gandrīz neiespējami, pārraudzināt raksturu, izskaust kaitīgus dinamiskos stereotipus. Nevēlamā dinamiskā stereotipa izskašana prasa ilgāku laiku un lielu pacietību. Vecā dinamiskā stereotipa vietā jāizveido jauns, padomju cilvēka morālajai stājai un raksturam atbilstošs stereotips. Pārlicināšanas metode un sodi šādās reizēs sniedz niecīgu efektu vai arī ir neauglīgi. Skolēns kā pārraudzināšanas objekts audzinātāja rīcību izjūt kā savas «brīvības» ierobežojumu. Audzinātāja lietotie spaidi

pastiprina skolēna attīstības iekšējās pretrunas, ar kurām viņš nespēj viens pats tikt galā. Tas izraisa viņā iekšēju protestu, īgnumu pret audzinātāju. Cenzdamies no šā spaida atbrīvoties, skolēns vai nu mēģina liekuļot, melot, maskēt savas negatīvās rakstura īpašības, vai arī sāk izvairīties no audzinātājiem, neierodas skolā, bēg no mājām utt. Atkarībā no nervu sistēmas tipa individuālajām iezīmēm skolēna attīstības ceļš var būt arī citāds: var iestāties nervu darbības traucējumi, iekšēja depresija un pasivitāte.

Audzēkņa attīstības gaita novēršas no normas, aiziet pa nepareizu ceļu. Neraugoties uz audzinātāja labo gribu un neatlaidīgajām pūlēm, rodas audzināšanas «brāķis». Lai skolēnu pāraudzinātu, audzinātājs cenšas atrast viņā kādu labu īpašību, tieksmi, interesi vai prasmi, dod atbilstošu uzdevumu, lai skolēns varētu sevi pozitīvi parādīt kolektīvam, sabiedrībai, atgūt ticību saviem spēkiem. Tādu «individuālās pieejas» paņēmieni lieto labākie, iejutīgākie audzinātāji. Dažos gadījumos tas arī dod pozitīvu rezultātu, audzēknis labojas. Tomēr audzinātājam nav pārlicības, vai pēc kāda laika nenotiks recidīvi, jo skolnieks gan ir parādījis savu vēlēšanos laboties, tomēr jauna pagaidu sakaru sistēma vēl nav izveidojusies, tāpēc aizvien vēl darbojas vecais dinamiskais stereotips, kurš pēkšņi izpaužas, neraugoties uz audzēkņa labajiem nodomiem.

Lai pāraudzināšanas darbs būtu efektīvs, jāizveido tādi dzīves apstākļi, kur audzēknis ilgstoši atrastos aktīvā, patstāvīgā pozīcijā, kas atvieglotu viņam pašaudzināšanas (pašregulācijas) uzdevumu. «Cilvēks, protams, ir sistēma (vienkārši sakot — mašīna) kā jebkura cita sistēma dabā,» saka akad. I. Pavlovs savā rakstā «Fiziologa atbilde psihologam», «kas pakļaujas nenovēršamiem un vienotiem visās dabas likumiem, bet sistēma, kas no mūsdienu zinātniskā viedokļa ir vienīgā sistēma ar tik augstām pašregulēšanās spējām» (7; 299).

Galvas smadzeņu lielo pusložu garoza, pastāvīgi veidojot komplikētu dinamisku sistēmu, tiecas uz savas darbības stereotipizāciju, cenšas līdzsvaroties ar apkārtējo vidi, veidot ar apkārtni vairāk vai mazāk stabilu attieksmju sistēmu. I. Pavlovs norāda, ka stereotips ir tas pats, ko mēs saucam par attieksmi. «Stereotips taču arī ir attieksme, tās ir zināmas nervu darbības formas. Skaidrs, ka tas, ko mēs saucam atsevišķā vārdā par «stereotipu», tagad jāiekļauj attieksmju jēdzienā. Es domāju, ka ļoti lielai daļai mūsu jūtu un domu pamatā ir tādas vai citādas attieksmes vai šo attieksmju stāvokļi» (8; 407).

Tradīciju sistēma kolektīvā, skolā un ģimenē piešķir komunistiskās morāles kodeksa tikumiskajiem principiem atbilstošajām attieksmēm noteiktu regulāciju, sekmē aktuālu, sociāli pilnvērtīgu dinamisko stereotipu veidošanu. Šai apstākļi arī meklējamas tradīciju audzinošās ietekmes fizioloģiskais pamats.

4. Tradīciju audzinošās ietekmes psiholoģiskais pamats

Tradīciju audzinošās ietekmes lielais spēks sakņojas tajā apstākļi, ka atšķirībā no citiem audzināšanas līdzekļiem un metodēm tās iedarbojas uz visu topošā cilvēka personību, palīdz audzināt komunistisko apziņu. Liela nozīme tradīcijām ir arī jūtu audzināšanā. Piešķirot visai kolektīva dzīvei noteiktu regulāciju un stilu, audzina skolēnos mīlestību pret kolektīvu. Saviņņojošu iespaidu atstāj arī tradīciju estētiskās formas. Dzīve un darbs tradīcijām bagātā kolektīvā ceļ tā locekļu dzīves tonusu, atviegļina grūtību pārvarēšanu.

Tradīcijām ir specifiska nozīme bērnu rakstura audzināšanā. Ne velti K. Ušinskis uzsvēra, ka audzināšana, kas nav piesātināta ar tradīcijām, nevar veidot stingru raksturu. Viens no rakstura komponentiem ir tikumiskie paradumi. Ar to vien nepietiek, ka bērns zina, kā jāuzvedas, un ir apguvis darbību iemaņas. Lai viņš vienmēr izturētos atbilstoši apgūtajām morāles normām, nepieciešams ieaudzināt arī paradumus, kas izpaužas kā tieksme jeb vajadzība veikt attiecīgo darbību. Par reālu, patiesu personības īpašību var uzskatīt to, kas ir ieaugusi viņa nervu sistēmā, kļuvusi par viņa paradumu, «otro dabu».

Bērna iedzimtās dotības attīstās un veidojas tādā virzienā, kādā viņš darbojas, kādā regulāri izpaužas viņa fiziskā un garīgā aktivitāte. Neviena cilvēka spējas neizveidojas par reālu, sabiedriski vērtīgu īpašību bez mērķtiecīgiem un sistemātiskiem vingrinājumiem, bez treniņa. Lai norūditu ķermeni, iegūtu spēku un veiklību, nodrošinātu organismu pret slimībām, nepieciešams ne tikai katru dienu vingrināt dažādas muskuļu grupas, bet, kā liecina biologu pētījumi, svarīgs ir arī asinsvadu treniņš (izmantojot aukstuma kairinājumus un spēcīgas fiziskas kustības darbā vai sportā), kas ir iedarbīgs profilaktisks līdzeklis pret aterosklerozi u. c. asinsvadu slimībām (20; 17).

Lai audzinātu izglītotu un garīgi bagātu cilvēku, nepietiek ar zināšanu uzkrāšanu, bet diendienā jāvingrina prāta spējas, daudz jādomā.

Vingrinājuma jeb treniņa principam ir būtiska nozīme arī bērnu tikumiskajā audzināšanā. Kā redzējām, akad. I. Pavlovs apzīmē treniņu par galveno fizioloģisko likumu klīnikā un pedagogijā. Ar šo atziņu sasaucas ļoti daudzi A. Makarenko izteikumi par vingrinājumu lomu tikumisko paradumu audzināšanā. Savā pēdējā lekcijā 1939. gada 1. martā Maskavas Valsts universitātes lektorijā «Komunistiskā audzināšana un uzvedība» A. Makarenko lieto arī vārdu «trenēt»: «Nepieciešams sevi pastāvīgi trenēt tikumiskā rīcībā» (11; 432).

Komunistiskās audzināšanas principi ir sveša un pilnīgi nepieņemama dresūra, kas ir tipiska buržuāziskai audzināšanas sistēmai.

Fašistiskajā Vācijā pastāvošā dresūras sistēma nomāca jaunajā paaudzē humānismu, ieaudzināja cilvēknidēju psiholoģiju.

Dresūrā izpaužas rupjš ārējs spaidis, audzēkņu cilvēciskās cieņas pazemošana.

Komunistiskās audzināšanas sistēmā jebkura dresūra ir kategoriski nosodāma un nepieļaujama. Tā atrodas nesamierināmā pretrunā ar mūsu morāli, ar apzinīguma audzināšanas uzdevumiem.

Tomēr nedrīkst aizmirst, ka bērna attīstības procesā paradumi veidojas agrāk par tikumiskiem jēdzieniem un pārlicībām.

«Visos psiholoģiskos pētījumos, kas veltīti bērna tikumiskās stājas veidošanai,» raksta L. Božoviča, «neraugoties uz zināmām atšķirībām šo procesu psiholoģisko savdabību izpratnes ziņā, ir noskaidrojušies un eksperimentāli apstiprinājušies viena kopēja atziņa: bērna personības tikumiskais pamats, viņa tikumiskās īpašības sākotnēji rezultējas pēc tā, kādas sabiedriskās uzvedības ārējās formas viņš ir apguvis, kāda ir viņa reālo attieksmju pieredze kolektīvā» (15; 49).

No tā L. Božoviča izdara secinājumu, ka tikumiskā audzināšana ir «vispirms sistemātiska, secīga un mērķtiecīga bērna apmācīšana noteiktām sabiedriskās uzvedības formām».

Verbālā audzināšana, iedarbība uz bērna apziņu ir visefektīvākā tad, ja tā var balstīties iepriekš sagatavotā augsnē «stabilu uzvedības formu» jeb tikumisku paradumu veidā.

«Es pielaižu,» saka A. Makarenko, «ka var būt tāds stāvoklis, kad skolēnam būs pareizi padomju patriotiskie priekšstati, bet nebūs ieaudzināti pareizi padomju paradumi. Tas ir sevišķi svarīgi, kad ir runa par tādu īpašību audzināšanu kā pacietība, prasme pārvarēt ilgstošas grūtības, pārvarēt šķēršļus nevis spēji, bet ar neatlaidīgu spiedienu. Lai cik daudz jūs audzinātu pareizus

priekšstatus par to, kas jādara, bet, ja jūs neieaudzināsiet paradumu pārvarēt ilgstošas grūtības, tad man ir tiesības teikt, ka jūs nekā neesat ieaudzinājuši. Vārdu sakot, es prasu, lai bērnu dzīve būtu organizēta kā pieredze, kas audzina noteiktu paradumu grupu» (12; 467).

Noteiktas paradumu grupas ir nepieciešamais pamats jeb augsne komunistisko īpašību audzināšanai, un kolektīva tradīciju sistēma ir pastāvīgs audzināšanas faktors skolā un ģimenē, kas diendienā vingrina tādas tikumiskās īpašības, kāda ir reālo attieksmju pieredze kolektīvā. Bez tam bērns nav pakļauts audzinātāju patvaļai; stingrās prasības viņa uzvedībai uzskatāmi tiek motivētas ar visa kolektīva labklājību un tālāko izaugsmi. No sociālās psiholoģijas viedokļa pati tradīcija nav nekas cits kā kolektīvs paradums.

Tikumiskajiem paradumiem fundamentālu lomu bērnu psihiskajā attīstībā piešķīra lielais krievu XIX gadsimta pedagogs K. Ušinskis.

Viņš uzskata, ka bez derīgu paradumu izveidošanas audzināšana vispār nav iespējama. «Labs paradums,» saka K. Ušinskis, «ir tikumisks kapitāls, ko cilvēks noguldījis savā nervu sistēmā; šis kapitāls nemitīgi pieaug, un tā augļus cilvēks lieto visu mūžu» (2; 228).

K. Ušinskis rakstīja, ka paradumu audzināšana nav pašmērķis, bet svarīgākā audzināšanas darba svira, spēcīgs līdzeklis, kas palīdz ieaudzināt bērnam morāles principus. «Tikai paradums dod audzinātājam iespēju iepotēt savus principus audzēkņa raksturā, viņa nervu sistēmā, viņa dabā» (3; 385).

Arī revolucionārie demokrāti — V. Beļinskis, N. Černiševskis un N. Dobroļubovs uzsveruši paradumu nozīmi personības attīstībā.

V. Beļinskis uzskata, ka bērnībā iemantotie paradumi ir drošs pamats cilvēka tālākai attīstībai: «Jo bērns ir jaunāks, jo tiešākai jābūt viņa tikumiskajai audzināšanai, tas nozīmē, ka viņš visnotaļ nevis jāmaca, bet jau jāpieradina pie labām jūtām, tieksmēm un uzvedības, pamatojoties galvenokārt uz paradumu, bet nevis uz priekšlaicīgu un tālād nedabisku jēdzienu attīstību. Tādējādi iegūtie paradumi bērnam kļūst par visdrošāko pamatu visu cilvēcisko jūtu apzinīgai attīstībai» (4; 220—221).

N. Černiševskis saka, ka audzinātāja uzdevums ir nepieļaut iesakņoties bērnam kaitīgiem paradumiem, piemēram, paradumam melot un krāpt, kas bojā un sagandē tikumību.

Arī N. Dobroļubovs atkārtoti uzsver paradumu nozīmi tikumis-

kajā audzināšanā. «Saprātīga audzināšana prasa, lai mazotnē, jau pirms tam, kad bērni pilnīgi apzinās savu rīcību, viņiem tiktu iedvesta tieksme uz visu labo, patieso, daiļo un cildeno; šai periodā viņiem it kā instinktīvi jāpierod pie tikumiskas dzīves. Kad cilvēkiem, kas tādējādi būs ieraduši darīt labu, vēlāk izveidosies apziņa un viņi pildīs savu pienākumu kā izglītoti cilvēki, savas pārlicības pamudināti, — tomēr arī šādā gadījumā agrīnā bērnībā izveidotie paradumi būs šo cilvēku tikumības pamats» (5; 224). «Jūtas un paradumi,» rakstīja N. Dobroļubovs, «nosaka cilvēka tikumisko stāju. Tie liek rīkoties cilvēkam tikumiski nevis aiz pienākuma apziņas, bet gan tādēļ, ka viņš citādi rīkoties nespēj.»

Arī padomju psiholoģijā pēckara gados parādās aizvien vairāk pētījumu, kas pierāda paradumu lielo nozīmi bērna tikumiskajā audzināšanā un viņa personības attīstībā.

V. Seļivanovs savā darbā «Skolēnu gribas audzināšana» uzsver paradumu nozīmi gribas audzināšanā. Lai ieaudzinātu skolēnā stipru gribu, jāizkopj viņā paradums būt aktīvam, darbīgam, paradums pārvarēt grūtības, tāpat arī paradums būt neatlaidīgam.

Skolēns, kam trūkst derīgu paradumu, veltīgi piepūlē savu apziņu un gribu, izšķiezdams to sikumos, viņam pietrūkst spēka un izturības savu mērķu un ieceru realizēšanai. Labi paradumi (piemēram, paradums ievērot kārtību priekšmetu un darbarīku glabāšanā un lietošanā, paradums lietderīgi izmantot savu laiku) palīdz ietaupīt spēkus un atslogo skolēna apziņu, viņš pilnīgi var pievērsties sekmīgam mācību darbam un radošai izdomai, kas atbilst viņa visdažādākajām interesēm.

Dažreiz, raksturojot cilvēku, saka, ka viņš ir sava paraduma vergs. Visbiežāk tāds stāvoklis rodas, ja savlaicīgi necināties pret kādu sliktu paradumu un ļauj tam nostiprināties. Tādējādi pusaudzī var izveidoties paradums smēķēt, lietot rupjus vārdus, žargona izteicienus, paradums melot, būt nesavaldīgam, ķildīgam, nekārtīgam utt. Kaitīgi paradumi kļūst par šķērslī pusaudža un jaunieša labākajiem nodomiem, vājina viņa gribu sasniegt iecerētos mērķus. Šie paradumi var sagandēt atsevišķa cilvēka, kā arī viņa tuvinieku un pārējo kolektīva locekļu dzīvi.

Tomēr svarīgi ir atzīmēt, ka cilvēka raksturu var izkropļot arī atsevišķu, pašu par sevi derīgu paradumu vienpusīga attīstība. Tā, piemēram, kārtības paraduma pārspīlēšana var padarīt cilvēku par šauru, apnicīgu pedantu, taupības paradums var pārvērst par skopuli, bet labas manieres var izveidot liekuli un divkosi.

Tādēļ, runājot par paradumu nozīmi vispusīgi attīstītās

personības audzināšanā, mēs ar tiem saprotam noteiktas paradumu grupas, kas iezīmē rakstura virzību un veido stingru pamatu visai komunistiskās morāles audzināšanas sistēmai.

Indivīda attieksmes pret citiem cilvēkiem veido ļoti plašu un daudzveidīgu paradumu grupu. Lai radītu drošu un stabilu pamatu sociālistiskā humānisma un kolektīvisma ieaudzināšanai bērņā, viņā jau no mazotnes jāizkopj paradums dzīvot un strādāt kolektīvā, paradums rēķināties ar citu kolektīva locekļu interesēm, paradums palīdzēt tuviniekiem utt.

A. Makarenko uzsver atbildības paraduma lielo nozīmi. Šāds paradums nevar iesakņoties, ja nerada tādus apstākļus, kuros bērns būtu ilgstoši atbildīgs par noteiktu, viņa spēkiem un attīstības līmenim piemērotu praktisku uzdevumu, kas saistīts ar kolektīva dzīvi, darbu ģimenē un skolā.

Plaša sabiedriska un tikumiska rezonanse ir precizitātes paradumam. «Precizitāte ir darba ražīgums, produktivitāte, bagātība, tā ir cieņa pret sevi un pret biedriem...»

Precizitātē izpaužas cieņa pret kolektīvu, bez kuras nevar būt komunistiskās ētikas» (11; 429).

Otru svarīgāko paradumu grupu veido attieksme pret darbu. Sociālistiskajā sabiedrībā darbs ir ne tikai materiālo un garīgo vērtību radītājs, darbs ir kļuvis par cilvēka dotību un talantu izpausmes formu, par svarīgāko tikumiskās audzināšanas līdzekli. Mīlestība pret darbu un radoša attieksme pret to, kā to atzīst arī A. Makarenko, ir iespējama vienīgi tad, ja cilvēkā ir «izveidojies un nostiprinājies paradums veikt darbu, kaut arī tas prasa piepūli, kad neviens darbs neliekas nepatīkams, ja tikai tanī ir kaut kāda jēga» (10; 396).

Ja cilvēkam trūkst paradums strādāt, darbs viņam nesagādās īstu prieku un gandarījuma izjūtu.

Darbīgums jeb čaklums ir viena no vissvarīgākajām cilvēka rakstura īpašībām, kuras pamatā ir bērņībā izkopts paradums «neturēt rokas klēpī», negaidīt, kamēr tevi sauks palīgā, bet ātri orientēties situācijā un pašam ķerties pie darba, iekļaujoties kopējā darba ritmā.

Bērns jau no mazotnes jāieradina ilgstoši pievērsties kādam nodarbības veidam. Ģimenē un skolā sevišķa uzmanība jāpievērš kārtības paraduma izveidošanai. Ja bērņā savlaicīgi netiek nostiprināts šis paradums, viņā stihiski izveidojas paradums būt nevižīgam un paviršam. Pret šīm īpašībām ir grūti cīnīties, dažreiz pat neiespējami.

Daudzi skolēni neprot plānot un organizēt savu darbu, viņi

neprot racionāli izmantot laiku, jo audzinātāji nav viņos izkopusi atbilstošus paradumus; viņu darba kvalitāte ir zema, kaut gan strādāts ir šķietami daudz. A. Vedenovs pareizi norāda, ka «slikti organizēts darbs skolēnam vēlāk var kļūt par paradumu» (18; 57).

Lai ieaudzinātu bērņā tādas īpašības kā neatlaidība, atbildīga attieksme pret darbu, jāizkopj viņā paradums vienmēr padarīt iesākto uzdevumu līdz galam, nepamest to pusceļā. Atbildības apziņas ieaudzināšanā, kā rāda L. Slavinas pētījumi (16), ļoti svarīgi ir pieradināt bērnu tūlīt pēc uzdevuma saņemšanas sastādīt darba plānu, kad un kādā veidā viņš uzdevumu veiks. Bērni, kam šāda paraduma trūkst, bieži vien, sevišķi, ja uzdevums ir grūtāks un tā izpildīšanai paredzēts ilgāks laiks, atstāj to uz pēdējo brīdi, padara kā pagadās vai pat nemaz neķeras darbam klāt.

Pie trešās grupas pieskaitīsim paradumus, kuros izpaužas cilvēka attieksme pret dažādām materiālās un garīgās kultūras vērtībām, pret sociālistisko īpašumu, mākslu, zinātņi utt. Lai varētu ieaudzināt jaunajā paaudzē komunistisku attieksmi pret sabiedrisko īpašumu, bērņi jāpieradina saudzīgi izturēties pret lietām, dzīvniekiem, stādījumiem, celtnēm, senatnes pieminekļiem, jāpieradina taupīgi rīkoties ar materiālām vērtībām.

«Saudzība ir īpaša rūpības puse,» saka A. Makarenko, «tikai rūpība izpaužas visvairāk cilvēka domās un apsvērumos, bet taupība un saudzība izpaužas paradumos. No pašas mazotnes bērņam ir jābūt, nenotraisot galdautu un savas drānas, viņam jāprot rīkoties ar lietām, tās nebojājot un arī nenotraisot. Šo paradumu veidošana ir saistīta ar zināmām grūtībām, tomēr katrā ziņā jācenšas panākt, lai tie izveidotos. Nekādas pamācības te nelīdzēs, ja nebūs paradumu» (10; 390).

Nepareizos audzināšanas apstākļos bērņā var izveidoties paradums piesavināties svešu īpašumu. Kamēr šāda rīcība ir atsevišķi gadījumi, pārveidojot audzināšanas apstākļus un metodes, pret to var samērā viegli cīnīties. Zagšanu, kas jau kļuvusi par paradumu, daudzos gadījumos nevar izskaust ne tikai ar pārliecināšanu un izskaidrošanu, bet pat ar stingriem sodiem.

Padomju cilvēka raksturīgākā īpašība ir stingras prasības pret sevi — pret savu morālo stāju, rīcību un uzvedību. Lai šo īpašību ieaudzinātu mūsu jaunajā paaudzē, ir nepieciešams izkopt bērņos paradumu būt vienmēr kārtīgiem un precīziem, bez nosebošanās ierasties stundās un ārpusklases nodarbībās, uzdoto darbu pabeigt un nodot noteiktā termiņā.

«Paradums precīzi ievērot noteiktu laiku — tas ir paradums prasīt precizitāti pašam no sevis,» (10; 250) saka A. Makarenko.

Attīstot bērnos aktivitāti, enerģiju un darbīgumu, vienlaikus viņos jāizveido arī spēja valdīt pār sevi, jāizkopj bremsēšanas paradums. A. Makarenko uzsvēra bremsēšanas paraduma lieĶo nozīmi jauniešu gribas un rakstura audzināšanā. «Sevi bremsēt ir ļoti grūts uzdevums, sevišķi bērniĶā, šī spēja neattīstās bioloģiski, tā ir jāieaudzina. Bremsēt sevi vajag uz katra soļa — tam jāĶļūst par paradumu» (11; 214). Bērni un pusaudži, kam ir izkopts bremsēšanas paradums, spēj labāk valdīt pār saviem jūtu uzplūdiem, spēj labāk kontrolēt savu izturēšanos, atturēties no nepareizas rīcības un spēj savaldīt savas kustības, vārdus un intonāciju. Tos bērnus un pusaudžus, kam nav izkopts bremsēšanas paradums, A. Makarenko ir nosaucis par «bojātām mašīnām». Viņi nekautrējas nosviest uz grīdas vai kāpnēm papīrus un citus atkritumus, iejaucas pieaugušo sarunās, pārtraucot runātāju, cenšas pirmie atsēsties brīvajās vietās satiksmes līdzekļos, pirmie spiežas iekšā pa durvīm, ja viņiem kaut ko aizrāda, Ķļūst rupji un nesavaldīgi.

Kā norāda A. Makarenko, bieži vien bērni arī Ķļildojas tāpēc, ka viņiem nav izkoptas bremsēšanas spējas.

Tallinas 25. vidusskolas skolotāja E. Sokola rakstā «Īstā seja» min šādu piemēru: «Vienpadsmitajā klasē mācās Vadīks Tihoņovs, bieži vien izspūris, nevērīgi Ķērbies jaunĶlis, apbrīnojami pretrunīgs cilvēĶs. Viņš ir ļoti gudrs, ar plašu erudīciju, skolnieĶs ar dziļām zināšanām. Viņš ir labsirdīgs un, es domāju, krietns biedrs, bet Vadīkam ir kāds liels trūĶums: viņš neprot uzvesties.

Ja vēlas, viņā var saskatīt tikai nekauņu, kas nekautrīgi žāvājas skolotāja acu priekšā. Var ieraudzīt viņā vislielāĶo nedisciplinētību. Tā ir mīĶla (retin. mūsu — N. K.): kā gan prāts var sadzīvot ar āĶstību?» (19)

Skolotājas neizpratne izskaidrojama ar dziļi intelektuālistisko pozīciju tikumiskās audzināšanas jautājumos, kas raksturīga vienai daļai pedagogijas zinātnieĶu, kā arī audzinātājiem.

Tādēļ arī rodas šādas «mīĶlas», kur īstenībā ir darīšana ar bremsēšanas un citu uzvedības kultūras paradumu trūĶumu.

Labus paradumus audzināt ir daudz grūtāk, nekā veidot tikumiskos priekšstatus un jēdzienus skolēna apziņā. Tāpat arī sliĶtus un Ķaitīgus paradumus ir nesalīdzināmi grūtāk izskaust nekā maldīgus uzskatus vai nepareizas, Ķļūdainas zināšanas. Pie tam nav jāaizmirst, ka bērniĶā un arī vēlāĶos attīstības posmos paradumi veidojas ne vien audzināšanas, bet arī «paškustības» ceļā. Tādēļādi vides un apkārtnes iespaidā, audzinātājiem nemanot, augošā bērniĶā nostiprinās arī negatīvi paradumi. Galvas sma-

dzeņu garozas tieksmei veidot dinamisko stereotipu personības psiholoģijā atbilst «tieksme uz paradumiem». Šai apstākli slēpjas tradīciju audzinošās ietekmes pamats. Tradīciju sistēma regulē un piešķir idejisku mērķtiecību apkārtnes kairinājumiem, kas iedarbojas uz topošo cilvēku un, iekļaujot viņu daudzveidīgās, emocionāli pievilcīgās un kolektīvam nozīmīgās darbībās un notikumos, kļūst par «vingrinājumu ķēdi» (11; 353), kas veido un nostiprina paradumu grupas, kuras atbilst komunistiskās morāles saturam un principiem. Līdz ar to sociālistiskās kolektīva tradīcijas «stāv pastāvīgi nomodā» par bērna tikumisko īpašību veidošanos, neļaujot iesakņoties un nostiprināties egoismam, kūtrībai, paviršībai, rupjībai, paradumam izmantot savā labā citus bērnus utt.

Tradīciju sistēmai kā vingrinājuma metodes formai skolēnu acīs ir lielāks nozīmīgums nekā jebkurai citai audzināšanas metodei vai formai, jo viņi paši kļūst par šo tradīciju līdzveidotājiem un kopējiem. Dzīvodami un darbodamies kolektīva tradīciju sistēmas ietvaros, viņi jūtas kā kolektīva saimnieki. Tādējādi tiek nodrošināti apstākļi, kas novērš aizbildniecību pār skolēniem, viņi tiek audzināti patstāvības, kā arī personiskas un kolektīvas atbildības garā un tiek gatavoti dzīvei. Un otrādi, ja kolektīvā trūkst komunistiskās morāles principiem atbilstošu tradīciju, izveidojas tādi apstākļi, kuros pusaudžiem un jauniešiem nostiprinās paradums dzīvot aizbildniecībā, vecāku un skolotāju aizvējā, palēnina viņu garīgās nobriešanas tempi un, izejot patstāvīgā dzīvē, viņi nereti izrādās nevarīgi un dzīvei nesagatavoti, cilvēki bez iniciatīvas un radošā darba degsmes.

Kolektīva tradīciju sistēmas lielā nozīme topošās paaudzes komunistiskajā audzināšanā slēpjas tajā apstākļi, ka tās veido noteiktu kolektīvās dzīves un darbības stilu, rada optimālos apstākļus, lai komunistiskās morāles tikumiskos principus pārvērstu par katra kolektīva locekļa vajadzību, par katra mūsu sabiedrības locekļa iekšējo nepieciešamību.

LITERATURA

1. V. I. Ļeņins, K. Markss, F. Engelss. Marksisms. LVI, R., 1950.
2. К. Д. Ушинский, Соч., т. VIII, Учпедгиз, М., 1950.
3. К. Д. Ушинский, Соч., т. X, Учпедгиз, М., 1950.
4. В. Г. Белинский, Избр. пед. сочинения, АПН РСФСР, Л., 1948.
5. Н. А. Добролюбов, Пед. соч., Учпедгиз, М., 1949.

6. И. П. Павлов, Полное собр. соч., т. IV, М., 1951.
7. I. P. Pavlovs, Darbu izlase, LVI, R., 1952.
8. Павловские среды, т. III, М., 1949.
9. А. С. Макаренко, Соч., т. I, АПН РСФСР, М., 1950.
10. А. С. Макаренко, Соч., т. III, АПН РСФСР, М., 1951.
11. А. С. Макаренко, Соч., т. I, АПН РСФСР, М., 1951.
12. А. С. Макаренко, О коммунистическом воспитании, Учпедгиз, М., 1952.
13. А. Н. Леонтьев, Теоретические проблемы психического развития ребенка, Советская педагогика, 1957, № 6
14. А. А. Смирнов, Задачи психологии в свете решений XXI съезда КПСС, Вопросы психологии, 1959, № 5
15. Л. Божович, Знания и привычки в формировании личности школьника. Советская педагогика, 1958, № 5
16. А. С. Славина, К вопросу об изменении ответственного отношения к общественным поручениям, Доклады АПН РСФСР, 1957, вып. I.
17. А. Г. Ковалев, Психология личности, М., 1963.
18. А. В. Веденов, Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности, М., 1957.
19. E. Sokola, Istā seja, «Padomju Jaunatne», 1964. g. 22. janv.
20. Zurn. «Veseliba», 1963., 11. num.

Н. П. Клегерис

ТРАДИЦИИ КОЛЛЕКТИВА КАК ФАКТОР КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье дается анализ традиций коллектива как постоянно действующего фактора коммунистического воспитания.

Особенно велика роль традиций коллектива в воспитании подрастающего поколения в семье и школе, где закладывается фундамент характера человека. Система («сетка») традиций создает стиль жизни коллектива, который оказывает глубокое влияние на развитие личности ребенка, формирует ее нравственный и духовный облик (сознание, чувства, волю).

Специфическая роль традиций коллектива заключается в том, что они систематически влияют на поведение («тренируют») и таким образом вырабатывают у ребенка определенные группы нравственных привычек, в которых закрепляются его отношения к людям, к коллективу в целом, к труду на общее благо, к материальным и духовным ценностям социалистического общества. Эти привычки (как нравственные, так и умственные) представляют собой действительные, реальные, а не воображаемые ка-

чества личности и являются важными компонентами ее характера.

Традиции коллектива создают определенный ритм окружающей жизни, жизненные устои коллектива. Таким образом складывается внешний стереотип, регулирующий раздражения, воздействующие на кору больших полушарий головного мозга. Традиции коллектива являются также профилактическим средством, предупреждающим нравственную порчу ребенка.

Педагогическая ценность традиций коллектива заключается также в том, что они воздействуют на психику ребенка и упражняют его в нравственном поведении, не подавляя его самостоятельности в выборе средств и путей для достижения общественно полезных целей. Требования к детям, воплощенные в традициях коллектива, имеют для них особую значимость, ибо дети сами участвуют в создании и сохранении этих традиций и гордятся ими, воспринимают их как неписанные законы своего коллектива.

Система традиций коммунистического поведения обеспечивает оптимальные условия для того, чтобы нравственные принципы кодекса коммунистической морали становились потребностью каждого члена коллектива, внутренней необходимостью каждого члена нашего общества.

N. Klēgeris

TRADITIONS OF A COLLECTIVE AS A FACTOR OF COMMUNIST EDUCATION

The article deals with an analysis of collective traditions as a permanently acting factor of communist education.

The role of a collective's traditions becomes of particular significance in the course of bringing up the growing generation in the family and at school where the fundamentals of the man's character are laid. The system of traditions creates the style of a collective's life that exerts great influence on the development of the child's personality, and forms its moral and intellectual appearance (consciousness, feelings, will).

The specific role of a collective's traditions lies in the fact that they exert systematic influence on one's behaviour and in such a way they form in the child certain groups of moral habits which consolidate its relations to people, to the collective as a whole,

to social duties, to material and intellectual values of the socialist society. These habits (both moral and intellectual) form real, actual, not imaginary qualities of a personality and represent important components of its character.

Traditions of a collective form a definite rhythm of our life. In such a way the outward stereotype is formed by which irritations working upon the cortex are regulated. A collective's traditions are also a good prophylactic means preventing the child from moral deterioration.

The pedagogical value of a collective's traditions consists also in the fact that they work upon the child's psychics and train its moral behaviour without suppressing the child's independence in the choice of means and ways to attain socially useful aims.

Demands relating to children and embodied in a collective's traditions are of special importance for them as children themselves participate in creating and preserving these traditions and are proud of them, they perceive them as unwritten laws of their own collective.

The system of traditions of communist behaviour ensures the best conditions for the principles of the moral code to become the need of every member of the collective, the inner necessity of each member of our society.

I. Plotnieks

INICIATIVA KĀ RAKSTURA ĪPAŠĪBA UN DAŽI VĒROJUMI PAR TĀS VEIDOŠANOS VECĀKO KLAŠU SKOLĒNOS

Mūsu dienās, plašas komunisma celtniecības periodā, personības veidošanās jautājumi gūst arvien lielāku aktualitāti un nozīmību visā mūsu sabiedrībā. Daudzo padomju cilvēkam nepieciešamo rakstura īpašību skaitā ievērojamu vietu ieņem iniciatīva. Padomju Savienības Komunistiskās partijas programmā teikts — «Jo augstāks ir sabiedrības locekļu apzinīgums, jo arī pilnīgāk atraisās viņu radošā aktivitāte komunisma tehniskās bāzes radīšanā, komunistisku darba formu un cilvēku jauno savstarpējo attiecību attīstīšanā un tātad jo straujāk un sekmīgāk tiek atrisināti komunisma celtniecības uzdevumi» (1; 104). Radošā aktivitāte nav domājama bez iniciatīvas.

Neviena sabiedriskā iekārta nav attīstījusies tik strauji un mērķtiecīgi kā sociālisms, kas savos pamatos jau slēpj komunistiskās rītdienas dīglus. Mēs, marksisti, atzīstam, ka cilvēks — personība ir sabiedriskās attīstības rezultāts un tai pašā laikā tās aktīvs veidotājs. Sociālisms ir atraisījis cilvēka radošos spēkus, devis vislielākās iespējas viņa iniciatīvas izpausmei. Savukārt tautas masu un personības iniciatīvā darbība paātrina sabiedrības attīstības tempus, jo iniciatīvas būtība saistās ar jaunā ierosmi, tās īstenošanu. Tāpēc šis īpašības veidošanai ir milzīga praktiska nozīme.

Padomju skola sekmē iniciatīvas kā rakstura īpašības veidošanos skolēnos. Skolas sakaru nostiprināšanās ar dzīvi un ārpusklases darba pilnveidošana pavērusi plašas iespējas iniciatīvas veidošanai. Lai šis audzināšanas darbs patiesi kļūtu mērķtiecīgs

un skolotāji varētu izmantot zinātnes atziņas, nepieciešami vēl pētījumi un eksperimenti.

Psihologi un pedagogi iniciatīvas jēdzienu izpratuši un definējuši dažādi. Pali jautājuma nostādne ir ļoti svarīga ne tikai teorētiski, bet arī tīri praktiski, it īpaši psiholoģijas zinātnē, jo, pareizi izprotot iniciatīvas būtību, varam vieglāk atrast šīs īpašības veidošanās likumsakarības, kā arī izvēlēties pareizas pedagogiskās darbības formas un metodes.

Pastāv atšķirības uzskatos, kādai cilvēka psihiskās darbības sfērai pieskaitāma iniciatīva. Padomju psiholoģijas klasiķis S. Rubinšteins iniciatīvu pieskaita rakstura voluntārajām (gribas) īpašībām, vēl gan nedodot precīzu tās definējumu. (2; 524)

N. Ļevitovs izvērza par galveno iniciatīvas komponentu jaunā izjūtu un personisko ierosmi — «Par iniciatīvu cilvēku mēs saucam tādu, kam vispirms piemīt jaunā izjūta. Viņš bez tam ir personiskas ierosmes cilvēks». (8; 188)

Arī vairāki citi psihologi iniciatīvu uzskata par rakstura voluntāro īpašību. Šis uzskats ir visizplatītākais.

P. Rudiks (3; 395) atzīmē, ka šī rakstura voluntārā īpašība atklājas cilvēka patstāvīgās gribas izpausmē — 1) patstāvīgā mērķa izvirzīšanā, 2) patstāvīgā šā mērķa sasniegšanai nepieciešamās darbības organizēšanā. Pret to grūti iebilst. Taču šeit trūkst stingri noteiktu attiecību starp aktivitāti, patstāvību un iniciatīvu, kas raksturīga visiem voluntāristiem.

Neoliedzami — griba ir viens no svarīgākajiem iniciatīvas komponentiem, jo mēs to saprotam kā vienu no īstenības atspoguļošanas aktīvajām formām, kas saistīta ar cilvēka praktisko darbību. Iniciatīva patiešām cieši saistās ar aktīvu rīcību, šķēršļu pārvarēšanu. Taču iniciatīva novērojama arī vājas gribas cilvēkiem, tā dažkārt var izpausties priekšlikumu veidā. Ja salīdzināsim iniciatīvu ar tādām rakstura voluntārajām īpašībām kā neatlaidība, izturība, disciplinētība, drošsirdība, vīrišķība, būs skaidri samanāma iniciatīvas atšķirība, tās ciešais saistījums ar intelektu.

Daļa zinātnieku iniciatīvu uzskata par personības intelektuālo īpašību. P. Ivanovs par to runā nodaļā «Domāšanas īpašības» (4; 214). Šim virzienam pēc būtības pieskaitāmi arī S. Petuhova pētījumi, kurš savā kandidāta disertācijā viens no pirmajiem centies definēt iniciatīvu. Viņš raksta: «Cilvēka iniciatīva izpaužas patstāvīgā jaunā aizsākšanā, skaidri izprotot šī jaunā nepieciešamību savu vai sava kolektīva materiālo un garīgo vajadzību apmierināšanā.» (5; 68)

Pēc S. Petuhova izpratnes iniciatīva sevī iekļauj tikai jaunā aizsākumu. Tas nozīmē atzīt iniciatīvu tikai intelektuālā plānā. Šādai nostādnei mēs nevaram pievienoties. Personības iniciatīva ļoti bieži neaprobežojas tikai ar izteiktu domu vai tikai ar jaunās ierosmes aizsākšanu.

Mūsu sabiedrībā iniciatīvas cilvēki parasti cīnās par savas ierosmes īstenošanu. Tāpēc iniciatīvā bez intelekta ievērojama nozīme ir arī citiem komponentiem, kā gribai, prasmei, spējām, pieņēmuma apziņai utt.

Mēs uzskatām, ka iniciatīva ir daudzu personības īpašību efekts. Un patiešām cilvēks ar augsti attīstītu, kritisku prātu ir iniciatīvas bagātāks nekā cilvēks ar inerti domāšanu. Iniciatīva ir arī spēja izvīrīt jaunas problēmas un radoši tās risināt. Iniciatīva — stipra griba, kas spēj iecerēto īstenot. Iniciatīva piemīt tiem cilvēkiem, kas mīl savu darbu, kolektīvu, strādā ar perspektīvu. Tieši tāpēc mēs iniciatīvu uzskatām par integrālu personības īpašību. Šāda jautājuma nostādne dod iespēju pētīt iniciatīvas veidošanos mācīšanas un audzināšanas organiski vienotā procesā, kas būtībā arī ir personības veidošanās process.

Tātad — iniciatīva ir integrāla personības īpašība daudzu personības īpašību (gribas, prāta, sabiedriskā pieņēmuma apziņas utt.) efekts, kas atklājas spējā pēc savas ierosmes, patstāvīgi un pa jaunam izvīrīt uzdevumus, tos īstenot.

Tādējādi galvenās iniciatīvas pazīmes ir:

- 1) paša ierosme,
- 2) patstāvība,
- 3) jaunā izjūta, radoša pieeja,
- 4) gribas virzība, mērķtiecība, prasme paveikt iesākto.

Par iniciatīvas klasifikāciju ir dažādas domas. S. Petuhovs iniciatīvu iedala

- 1) vienkāršā vai reproduktīvā iniciatīvā,
- 2) radošā iniciatīvā.

Viņš atzīmē, ka radošā iniciatīva vienmēr ir saistīta ar jauniem, agrāk nevienam nezināmiem īstenošanas pārveidošanas paņēmieniem. Taču savu eksperimentālo pētījumu praktiskajā analizē viņam tā arī neizdodas norobežot reproduktīvo no radošās iniciatīvas un konstatēt šīs dažādās iniciatīvas.

Šāds iedalījums runā pretī paša S. Petuhova dotajai iniciatīvas definīcijai, kas citēta iepriekš, jo «jaunā aizsākšana» slēpj sevī radošā elementu. Nav un nevar būt iniciatīvas bez jaunā

ierosmes. Taču ne jaunā vispār, bet jaunā piemērotu konkrētai videi, noteiktam subjektam.

Mūsu zemē bieži sastopam iniciatīvas atkārtošanas un pārņemšanas piemērus. Arī tie aplūkojami kā radošas domas un aktīvas darbības produkti.

Pēc mūsu domām, iniciatīva kā aktivitātes augstākā forma, kā integrāla personības īpašība vienmēr ir radoša.

Var, protams, runāt par dažādām iniciatīvas stadijām. Kā katrā integrālā personības īpašībā, arī iniciatīvā ne vienmēr visi tās komponenti ir vienādi attīstīti. Dzīvē mēs sastopamies ar iniciatīvu, kas izpaužas galvenokārt vārdos — jaunu priekšlikumu izvirzīšanā. Sajā gadījumā pirmajā plānā izvirzās personības intelektuālā sfēra. Taču arī šī psihiskā darbība nav iedomājama bez gribas aktīvas darbības. Citā gadījumā priekšplānā izvirzās tieši griba.

Tāpēc nevar runāt par reproduktīvo un radošo iniciatīvu, jo katrā iniciatīvā darbībā mēs sastopamies gan ar radošā, gan reproduktīvā elementiem.

Atzīstot iniciatīvu par integrālu īpašību, šīs īpašības komponentus nekādā gadījumā nedrīkstam uzskatīt par mehāniskām sastāvdaļām. Iniciatīva, intelekts, griba u. c. variāciju kopumā veido organisku veselu. Par pilnīgāko iniciatīvas veidu uzskatām tādu jaunā ierosmi, kas ietver sevī arī tās realizēšanu. Tieši tāda iniciatīva raksturo padomju cilvēkus. Tā ir cilvēka aktivitātes augstākā un ideālākā forma. Tās sasniegšana saistās ar sarežģītu personības attīstības procesu, kurā varam saskatīt vairākas attīstības fāzes un variantus.

Padomju psiholoģijas zinātnē jau ir bijuši mēģinājumi noteikt šīs attīstības fāzes. J. Palaima raksta par trim fāzēm (6; 206):

- 1) vispārīgās aktivitātes fāze;
- 2) patstāvības un ierosmes fāze;
- 3) jaunrades fāze.

Pirmo fāzi (pēc Palaimas) mēs nekādā gadījumā vēl nevaram uzskatīt par iniciatīvu. Bez aktivitātes, protams, nav domājama iniciatīva, taču aktivitātes dažādās izpausmes vēl nav iniciatīva. Iniciatīva sākas tikai tur, kur ir radoša jaunā ierosme.

Iniciatīva vairāk nekā citas personības īpašības atklājas tieši sociālā plānā. Tādēļ arī tās attīstības gaita ļoti cieši saistās tieši ar cilvēka sabiedriskās apziņas attīstību. Runājot par iniciatīvas fāzēm, nedrīkstam piemirst šo nozīmīgo faktoru.

Mūsu novērojumi un eksperimenti ļauj izvirzīt šādas padomju skolēna iniciatīvas attīstības fāzes:

1) gadījuma rakstura iniciatīvas un subjektīvo vajadzību radītās iniciatīvās darbības fāze;

2) epizodiskās, bet sabiedriskās apzinātības nosacītās iniciatīvas izpausmes fāze;

3) iniciatīvas kā nostiprinājušās rakstura īpašības fāze.

Šim iedalījumam par pamatu ņemti divi faktori — sabiedriskās apziņas un personības īpašību attīstības līmenis. Šie šķietami dažādie faktori atrodas tik ciešā sakarā, ka pēc mūsu domām var tikt izvirzīti par attīstības fāzes galvenajiem rādītājiem.

Pirmajā fāzē iniciatīvā darbība izpaužas tad, ja skolēns to rada, subjekta individuālās vajadzības pamudināts, kura var saskanēt vai arī nesaskanēt ar sabiedrības interesēm. Sabiedriskā apziņa šeit vēl neizvirzās kā motīvs. Šī fāze ir zemākā iniciatīvas attīstības fāze, jo: 1) iniciatīvai ir gadījuma raksturs; 2) to nerada sabiedriski nozīmīgi motīvi.

Otrajā fāzē iniciatīva izpaužas epizodiski, bet motīviem šai gadījumā piemīt sabiedriskā nozīme, kas stimulē sistemātisku iniciatīvās darbības atkārtošanos un pāriešanu trešajā fāzē.

Trešajā fāzē sabiedriski nozīmīgu motīvu radītā iniciatīvā darbība jau kļuvusi par rakstura īpašību, t. i., nostiprinājusies, izveidojusies par sava veida vajadzību, pastāvīgi un dabiski izpaužas cilvēka darbībā.

Atsevišķo iniciatīvas komponentu (gribas, jaunrades, patstāvības utt.) līmeni nevaram attiecināt tikai uz attīstības fāzēm, jo katrā attīstības fāzē novērojamas dažādas šo faktoru variācijas. Pat trešajā, augstākajā iniciatīvas attīstības fāzē (kad iniciatīva jau kļuvusi rakstura īpašība) ir ļoti dažāda spējām un zināšanām atbilstoša jaunrades pakāpe. Katrā ziņā šeit savu vietu ieņem arī cilvēka individuālā savdabība.

Visai nosacīti varētu runāt par 1) iniciatīvu vārdos (jaunā ierosme vārdos, kad priekšplānā izvirzās intelektuāla darbība), 2) iniciatīvu darbībā (vadošā ir gribas sfēra), radošais elements aprobežojas ar jau esošas ierosmes radošu ieviešanu jaunos apstākļos un 3) vārdiskā ierosme un tās īstenošana dzīvē (augstākais līmenis, ko parasti psihologi dēvē par radošo iniciatīvu; intelekts un griba šeit atklājas līdzsvarā).

Cilvēka spēju dažādība un to pakāpe ir nozīmīgs faktors aplūkotajās variācijās. Intelektuālās spējas sekmēs pirmās variācijas rašanos, organizatoriskās spējas — otrās, trešās variācijas

gadījumā personības spēju izpausme atklājas vispilnīgāk. Praktiski šī variācija visbiežāk sastopama iniciatīvas attīstības trešajā fāzē. Nav noliedzama šo variāciju sakarība ar iniciatīvas kā personības īpašības attīstības gaitu, taču identificēt šos jēdzienus nevar tāpēc, ka dažādās iniciatīvas attīstības fāzēs sastopamies ar visām minētajām variācijām.

Līdzšinējie darbi par skolēnu iniciatīvu ir aprobežojušies ar iniciatīvās darbības pētījumiem. Mēs izvīrījam uzdevumu izsekot iniciatīvas kā rakstura īpašības veidošanās gaitai.

Uzskatot rakstura īpašības par noturīgiem veidojumiem, kas nosaka cilvēkam tipisku darbību un uzvedību, mēs to veidošanos aplūkosim vienotībā ar psihiskajiem procesiem no determinisma principu pozīcijām. Atzīstot, ka personības īpašības rodas no psihiskiem procesiem un atklājas tajos, mēs par principiāli svarīgu uzskatām tēzi, ka personības īpašības rodas, psihiskajiem procesiem noritot uz psihisko stāvokļu fona. (9; 48)

Psihiskos procesus kā psihiskās darbības pamatu atzīst vairāki psihologu. Taču psihisko stāvokļu jautājums padomju psiholoģijā vēl ir jauns. Kā atzīmē N. Ļevitovs, šīs jomas pētīšana un pareiza izpratne ļaus pārvarēt to zināmo atrautību, kādā tiek aplūkoti psihiskie procesi un rakstura īpašības.

Jebkura iniciatīvā darbība ir cieši saistīta ar psihiskajiem procesiem, kas norisinās uz psihisko stāvokļu fona. Tāpēc audzināšanas panākumus nosaka skolēnam raksturīgo īpatnību un īslaicīgo psihisko stāvokļu ievērošana.

Cilvēka personība nepārtraukti attīstās. Šī dialektiskā attīstība ir visas sabiedrības attīstības daļa. Taču vienlaikus cilvēka personība veido patstāvīgu iekšējās attīstības sistēmu. Dialektika mums māca, ka katra attīstība, arī personības attīstība, noris pretstatu cīņā. Tas nozīmē, ka arī personības īpašības attīstās cilvēka reālajā darbībā pretstatu cīņā. Zinot šīs attīstības likumsakarības, varam mērķtiecīgi veidot un audzināt iniciatīvu kā rakstura īpašību.

Personības attīstību determinē arī cilvēka attīstības posmu īpatnības. Mūsu pētījuma objekts ir vecāko klašu (9.—11.) skolēni 15 līdz 19 gadu vecumā.

Šīs atziņas esam likuši sava pētījuma pamatā.

Atbilstoši uzdevumam un pamata nostādnei izvēlējamies arī pētīšanas metodes. Par vadošo metodi kļuva psiholoģiski pedagoģiskais eksperiments.

Pētījumā izmantota pedagoģiskā darba pieredze 15 gados, strādājot par klases audzinātāju un literatūras skolotāju.

Eksperimenta sākumā centāties labi iepazīt skolēnu individuālās īpašības, jaunizveidotā kolektīva sabiedrisko domu un, balstoties uz šiem novērojumiem, izvēlējamies audzināšanas darba formas un metodes.

Jau pašā eksperimenta sākumā vadījāties no atziņas, ka iniciatīva plaši un dziļi var izvērsties tikai aktīvas darbības atmosfērā, ka nozīmīgs pedagoģisks faktors ir konkrēti uzdevumi skolēniem, noraidot buržuāziskajā psiholoģijā valdošo «brīvas attīstības» teoriju. Pēc šīs teorijas konkrēti uzdevumi un to kontrole apslāpē cilvēka iniciatīvu, it kā uzspiež viņam audzinātāja personības zīmogu. Cilvēka brīvai iniciatīvas attīstībai esot nepieciešama absolūta neatkarība un viņa iekšējo spēku brīvas izpausmes iespējas. Tāpēc neesot vajadzīga tautas masu izglītošana, spējīgākie paši izlauzīšot sev ceļu. Šīs koncepcijas liekulīgi melīgais un ideālistiskais raksturs ir skaidri saskatāms. Pirmkārt, aplūkot iniciatīvu kā iekšēju, ar ārējo vidi nesaistītu spēku ir vairāk nekā aplami, jo cilvēka iniciatīva ir aktivitātes augstākā forma, kuru rada ārējie apstākļi. Otrkārt, šī koncepcija attaisno vienlīdzību izglītības politikā. Treškārt, buržuāziskajā sabiedrībā pastāv tautas masu brīvas darbības apspiešana. Pati buržuāziskās sabiedrības sistēma prasa, lai darbaļaudis akli paklausītu savu saimnieku gribai. Te vietā atgādināt lielā pedagoga A. Makarenko vārdus: «Pēc jūsu domām iniciatīva ir kaut kas līdzīgs iedvesmai. Nav zināms, no kurienes tā rodas... Es jums trešo reizi izskaidroju, ka iniciatīva rodas tad, kad ir uzdevums, atbildība par tā veikšanu, atbildība par zaudēto laiku, kolektīva prasības» (7; 520).

Tieši balstoties uz šīm atziņām, vispirms organizējām eksperimentu 3 sērijās.

1. sērija. Skolēnam tiek dots ļoti precīzs uzdevums, tā izpildīšanas veids un paņēmieni.

2. sērija. Tiek dots konkrēts uzdevums, tā izpildīšanas kārtība jāizvēlās pašiem skolēniem (uzdevums radniecisks 1. sērijā dotajam).

3. sērija. Skolēnam tiek doti tikai vispārēji norādījumi, pārējais atstāts viņu pašu ziņā.

Minētajā eksperimentā visu sēriju uzdevumi saistījās ar gatavošanos svētkiem. 1. sērijā — 1. septembris (jauna mācību gada sākums), 2. sērijā — Lielās Oktobra sociālistiskās revolūcijas gadadiena, 3. sērijā — Jaunais gads.

Pirmās sērijas galvenais uzdevums bija iemācīt skolēnus organizēt gatavošanos svētkiem (svinīga sanāksme, izstāde klasē, apsveikumi, saviesīgā daļa utt.). Klases audzinātāja vadībā no 36 skolēniem aktīvā darbā iesaistījās 28 skolēni. Savu iniciatīvu parādīja 4 skolēni. Eksperimenta otrās sērijas laikā aktīvi strādāja 14, savu iniciatīvu parādīja 8 skolēni. Trešās sērijas laikā aktīvā darbā iekļāvās 25, iniciatīvu parādīja 16 skolēni.

Citā pēc aktivitātes un spējām līdzvērtīgā klasē tika organizēta tikai eksperimenta otrā un trešā sērija. Aktīvi darbā iekļāvās 3—5 ar iniciatīvu apveltīti skolēni. Uzskatām, ka šie skaitļi pareizi raksturo zināšanu un prasmju lielo lomu iniciatīvas izraisīšanā.

Iniciatīva pedagogijā vispirms prasa pareizi un sistemātiski organizēt skolēnu darbību, dodot tiem konkrētus uzdevumus. Tieši uzdevums ir visefektīvākais audzināšanas līdzeklis. No iniciatīvas veidošanas viedokļa visvērtīgākie ir pastāvīgie (ilgākam laika posmam) uzdevumi. Lūk, skolēnu atbildes uz jautājumu, kad izraisās viņu iniciatīva:

«Kaut ko jaunu es sāku ierosināt tad, kad man bija pienākums organizēt politinformācijas. Gribējās, lai tajās dzirdētais neatkārtotos, lai būtu interesantāk» (Jānis B.).

«Man iniciatīva rodas tad, ja jāveic kāds uzdevums patstāvīgi, kad pašam jāizdomā, kā būtu labāk. Parasti tas notiek, ja man par kaut ko jāatbild nevis vienreiz, bet ilgākā laika periodā.» (Anita B.).

Atbildīgs klases audzinātāja pienākums ir uzdevumu sistēmas radīšana klasē, ievērojot: 1) skolēnu intereses, 2) viņa personības attīstības īpatnības. Pirmo faktoru — intereses — parasti ievērojam, tā atbalstot personības vienpusīgas attīstības tendences. Devītā klasē mācās, piemēram, kāds zēns, kas organizē visus sporta pasākumus, bet par literatūru un mākslu neinteresējas. Audzinātājs viņu vienmēr uzteic, jo pūsis tiešām pilnīgi patstāvīgi un ar iniciatīvu veic šo atbildīgo un vajadzīgo darbu. Tādu gadījumu nav mazums.

Audzinātāja uzdevums ir rūpēties par skolēna vispusīgu attīstību. Negribētu, lai mani uzskata par fizikultūras un sporta ienaidnieku, taču vērojumi rāda, ka skolēniem zināmā vecumā rodas vajadzība apliecināt sevi sarunās un disputos ar apkārtējiem cilvēkiem. Pusaudzis vēlas runāt līdzī, izteikt savus spriedumus, un šo vajadzību viņš visvieglāk apmierina sarunās par sportu.

Sarunas par literatūru un mākslu, kas prasa lielāku sagatavotību un briedumu kā pirmās pakāpes vajadzība, var nemaz neras-

ties. Ja audzinātājs to nepamana un nerada situācijas, kas izraisītu arī šādu vajadzību, personības attīstībai tiek nodarīts pāri.

Klases audzinātāja un skolotāja rīcībā ir epizodiskie uzdevumi, kurus veicot skolēni iepazīst arvien jaunas darbības sfēras. Ļoti svarīgi, lai šādos gadījumos epizodiskais uzdevums tiešām radītu interesi un pozitīvas emocijas. Interesi nekad nevar radīt, jauno, vēlamo pretstatot jau esošajām interesēm. Kāds piemērs no personiskās pieredzes. Sāku mācīt literatūru «sportistu» klasē, tā viņi paši sevi dēvēja, paskaidrojot, ka literatūra viņus neinteresējot. Pirmos panākumus guvu tajās stundās, kad iepriekšējā dienā biju aizgājis uz sacensībām, kurās piedalījās arī šīs klases zēni. Vienojāmies organizēt klases sapulci par tematu «Sports daļliteratūrā». Gatavojoties šai sanāksmei, patstāvīgi lasot un pārdomājot izlasīto, skolēni sāka sajūst literārā darba analīzes jēgu. Kāpēc šim faktoram bija tik liela nozīme? Tāpēc, ka tas palīdzēja pārvarēt mācīšanas un audzināšanas kļūdu rezultātā radušos psihisko barjeru, kas kā traucējošs faktors ir jālikvidē vispirms.

Skolēnu atbildēs par savu iniciatīvu, kuras minēju iepriekš, blakus paša uzdevuma pozitīvajam vērtējumam ieskanas kāds cits motīvs — atbildības svarīgā nozīme audzināšanā.

Daudz pētīts un rakstīts par atbildības izjūtas audzināšanu. Uzdevums bez kontroles, bez skolēna atbildības vērtējuma pedagoģiski ir maz nozīmīgs. Kolektīvos, kur šī atbildība netiek prasīta, arī aktivitāte un iniciatīva ir ievērojami niecīgāka un tā nevis pieaug, bet kļūst vājāka. Normālais un pareizais attīstības ceļš ir ārējās pedagoģiskās iedarbības pāraugšana par kolektīva iekšējo vajadzību. Tas ir grūts un sarežģīts process, kas no pedagogiem prasa rūpīgu skolēnu psiholoģijas un sabiedriskās domas izpratni, savlaicīgu jauno iezīmju atbalstīšanu un lielu pedagoģisku taktu.

Piemēram minēšu vienā un tai pašā dienā fiksētas skolēnu domas par savu klases kolektīvu. 8. klasē mācību gada vidū skolēni rakstīja sacerējumu par tematu «Es un mans kolektīvs».

Inta S.: «Es klasē ierados vēlāk, tāpēc man šeit sākumā likās neparasti. Neparastas ir klases īsās sapulces, kas visbiežāk notiek bez skolotāja. Liekas, ka katram rūp viss, ko klasē dara, viens no otra prasa atbildību. Tas ir ļoti jauki.»

Aldis H.: «Mums nav un nevar būt laba kolektīva, jo trūkst vienotības.»

Šādas tik diametrāli pretējas domas precizēju pārrunās. Izrādījās, ka Alda H. nostāja izskaidrojama ar nespēju ievirzīt klasi pēc viņa izpratnes «vienotajos pasākumos», kas saistīti ar izvairīšanos no stundām un citiem pseidokolektīviem pasākumiem.

Minētā kolektīva turpmākās attīstības gaitā par nozīmīgu faktoru atbildības veidošanā kļuva tradicionālās klases komjaunatnes komitejas 15 minūšu sanāksmes, kas notika regulāri. Šais sanāksmēs vienmēr tika prasīta atbildība par uzdevumu veikšanu.

Ne mazāk svarīgi ir arī prasīt atbildību par izlietoto laiku. Interesants fakts atklājās skolēnu aptaujā pēc 10. klases beigšanas. Mūs pārsteidza tas, ka liela daļa skolēnu par interesantāko pagājušā gada pasākumu nosauca nevis, piemēram, pārgājienu, ekskursiju uz Ļeņingradu, bet klases remontu. Tuvāk iepazīstoties, noskaidrojās, ka skolēnus aizrāvusi tieši darba organizācija un laika ekonomija. Par to tika domāts jau laikus, un pēc sīkas un rūpīgas pienākumu sadales neviens skolēns (izņemot galveno dekoratori Inesi P.) nestrādāja vairāk par 3 stundām. Skolēni, izrādījās, prata novērtēt un cienīt darba organizāciju. Diemžēl dažās skolās, organizējot sabiedriski derīgu darbu, nemāca racionāli izmantot laiku. Skolēni atnāk uz skolu, pusstundu meklē saimniecības vadītāju, pusstundu sakārtojas un pusstundu strādā. Šī kaitīgā prakse negatīvi ietekmē ne tikai darba rezultātus, bet arī skolēnu rakstura veidošanos.

Iniciatīvas veidošanā visvērtīgākais no pedagoģiskā viedokļa ir katra pasākuma sagatavošanas posms, kurā pedagogam jāpalīdz, jāuztver un jāatbalsta jaunais, jāizvirza jaunas, rosinošas problēmas, pat jārada tā saucamās «grūtās situācijas». Skolēni darba skaistumu īsteni izprot tikai tad, ja ir izjutuši grūtības un to pārvarēšanas skaistumu.

Vajadzīgas grūtības, lai skolēni patstāvīgi meklētu ceļus to pārvarēšanai un izjustu gandarījumu par paveikto. Tas rada pozitīvas emocijas — lielisku aktivitātes stimulu.

Pozitīvas emocijas rada labvēlīgu psihisko stāvokli. Ievērojot, ka noteikt psihisko stāvokli vienlaikus 30—40 skolēniem ir ļoti grūti, psihiskā stāvokļa nozīmes konstatēšanai izvēlējāmies radniecīgus eksperimentus, dodot uzdevumus atsevišķiem skolēniem un nelielām skolēnu grupām. Pēc mūsu novērojumiem šādā gadījumā atklājās pedagoģiski nozīmīga likumsakarība. Iniciatīvas zemākajās fāzēs psihiskajiem stāvokļiem ir izšķiroša nozīme.

Trešajā fāzē tie pakļaujas, jo nostiprinājusies rakstura īpašība izrādās spēcīgāka. Tas konstatējams arī vājākas gribas cilvēkiem. Paši skolēni atklātās pārrunās parasti atzīst, ka stimuls psihiskā stāvokļa (parasti viņi to dēvē par garastāvokli) pārvarēšanai ir pienākuma apziņa, kolektīva prasības, atbildība kolektīva priekšā. Domājam, ka tas lieku reizi liecina par mūsu izvirzīto iniciatīvas

fāžu iedalījuma pamatprincipu pareizību (sabiedriskās apzinātības un iniciatīvas attīstības līmeņa cēlo, organisko vienotību).

No novērotajiem 32 gadījumiem, kad iniciatīvai darbībai vajadzēja rasties no šauri individuālām vajadzībām, tā nelabvēlīga psihiskā stāvokļa laikā radās tikai 4 gadījumos.

Pētot dažādus psihiskos stāvokļus un to nozīmi rakstura veidošanās procesā, jāatzīst, ka arī šiem stāvokļiem ir izteikts individuāls raksturs. Daži skolēni izrāda iniciatīvu tikai tā saucamā labā garastāvokļa laikā, kad psihiskais stāvoklis ir aktīvs, uzņēmīgs. Citiem tā atklājas tieši konflikta situācijās, kad psihiskais stāvoklis ir emocionāli negatīvs. Šie vērojumi vēl ir sākuma stadijā un prasa dziļākus pētījumus.

Vēl kā pedagogisks faktors, kam liela nozīme skolēnu iniciatīvas radīšanā, jāatzīmē perspektīva. Divām aptuveni līdzvērtīgām desmitajām klasēm tika dots vienāds uzdevums — iekārtot komjauniešu stūrīti. Otrajai 10. klasei vēl īpaši ierosinājām savu klasi mācību gada laikā izveidot par komjaunatnes slavas klasi. Tātad komjaunatnes stūrīša iekārtošana klasē bija perspektīvā uzdevuma daļa. Šādu eksperimentu atkārtojām 6 skolās, un visur aktivitāte, pašierosme (iniciatīva) perspektīvā uzdevuma klasē bija 2—3 reizes lielāka.

Rīgas M. Skreijas un Dž. Bankoviča 2. vidusskolā par tradīciju kļuvusi skolas gadadienas atzīmēšana. Skolēni piedalās konkursā par labāko patstāvīgo darbu (mācību uzskates līdzekļu, zīmējumu, maketu, fotodarbu, tulkojumu, stāstu utt.). Šis pasākums paver lielas iniciatīvās darbības iespējas tāpēc, ka ir tradicionāls. Labu tradīciju spēks cilvēka personības veidošanā ir milzīgs un neatsverams.

Steigā veicamajā darbā parasti jābalstās uz aktīvākajiem skolēniem. Taču tāpat kā bezdarbība arī pārslodze ir iniciatīvas ienaidniece. Pirmkārt, jau tīri fizioloģiski ~~tā~~ rada nelabvēlīgus psihiskos stāvokļus, nervu sistēmas traucējumus. Otrkārt, paši skolēni, izjutuši pārslodzes kaitīgumu, izvairās no sabiedriskā darba, kavē paši savas iniciatīvas izvēršanos. Izsekojot Rīgas 2. vidusskolas pēdējo 8 gadu aktīvāko absolventu darba un studiju gaitām, konstatēju, ka apmēram 13% ar bagātu iniciatīvu apveltītu jauniešu, nonākot jaunā kolektīvā, nav iekļāvušies aktīvā sabiedriskajā darbā. Izrādās, ka viņi visi skolas gados bijuši pārslodoti.

Šai rakstā minēju tikai dažus faktorus, kas sekmē vai kavē

iniciatīvas attīstību. Iniciatīva kā integrāla rakstura īpašība veidojas visā audzināšanas un mācīšanas darba sistēmā, tādēļ jaunajums prasa turpmākus pētījumus.

LITERĀTŪRA

1. Padomju Savienības Komunistiskās partijas Programma, LVI, R., 1962.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Учпедгиз, 1946.
3. Рудик П. А. Психология. М., 1958.
4. Иванов П. И. Психология. Учпедгиз, М., 1954.
5. Петухов С. А. «Проявление инициативы учащихся третьего класса». Канд. дисс., М., 1954.
6. Палайма Ю. Ю. Развитие инициативности, самостоятельности и решительности баскетболистов в процессе спортивной тренировки. Канд. дисс., Каунас, 1961.
7. А. Макаренко. Pedagoģiskā roĶema, LVI, RĶgā, 1956.
8. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. Учпедгиз, М., 1956.
9. Ковалев А. Г. Психология личности. Л., 1963.

И. Э. Плотник

ИНИЦИАТИВНОСТЬ КАК ЧЕРТА ХАРАКТЕРА И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

Автор рассматривает инициативность как интегральное свойство личности, как эффект многих свойств личности: воли, ума, сознания общественного долга и др. Это свойство выражается в способности по личному почину самостоятельно, по-новому предпринимать действия и поступки и ответственно проводить их в жизнь.

Автор пытается обосновать фазы развития и вариации инициативности как черты характера. В статье дается описание экспериментов по формированию инициативности у старшего школьника; отмечаются такие важные педагогические факторы, как задания, ответственность за порученное дело, ответственность за использованное время, требования коллектива, перспектива, традиции и т. д. Обращается внимание на психические состояния школьника. Автор подвергает критике некоторые отрицательные явления, которые еще имеют место в школах Латв. ССР и отрицательно сказываются на формировании инициативности учащихся (формализм, рутина, шаблонность, перегрузка учащихся).

**PERSONAL INITIATIVE AS A CHARACTER TRAIT AND
SOME OBSERVATIONS AS TO DEVELOPING IT IN
SCHOOLCHILDREN OF THE UPPER FORMS**

The author deals with personal initiative as an integral unit of character, which is effected by many other features of the personality, such as will-power, intellect, the consciousness of social responsibility etc. This characteristic includes the ability of undertaking certain tasks on one's own initiative, quite independently, and from a completely new approach; even more important, bringing them to full realization.

The author has made an attempt to substantiate the different steps in developing initiative as a character trait as well as aspects related to it. The article describes some experiments made on forming personal initiative in upper form pupils, pointing out such important factors as: assignments given, the responsibility for work entrusted, the responsibility of pupils for their use of time, the demands of the collective, future prospects, traditions etc. Attention has been paid to the psychological state of mind of a schoolchild. The author also criticizes some negative phenomena still prevalent in Latvian schools (external formality, routine, lack of originality, and overloading the pupils with work), all of which exercise an unfavourable influence upon building initiative among schoolchildren.

A. Svelpe

PIRMĀS KLASES SKOLĒNU INTELEKTUĀLĀ ATTĪSTĪBA MĀCĪBĀS DIFERENCĒTĀS PIEEJAS IETEKMĒ

PSKP Programmā teikts, ka «... 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» (1; 102).

Straujais zinātnes un tehnikas progress prasa skolās paplašināt un padziļināt mācību saturu, paaugstināt mācīšanas metodisko līmeni, atrast mācību procesā neizmantotas rezerves, kas radītu iespēju izveidot efektīvāku un ekonomiskāku didaktisko sistēmu. Šos uzdevumus varēsim atrisināt, ja vienlaikus saskatīsim mācību procesā divus virzienus: zināšanu, iemaņu, prasmju apguvi un skolēnu psihisko attīstību.

Mācību un psihiskās attīstības mijiedarbības pētīšanā teorētisko nostādni devuši padomju psihologi L. Vigotskis (2), L. Ļeon-tjevs (12), G. Kostjuks (10; 11). Šai ziņā nozīmīga ir diskusija žurnālā «Sovetskaja Pedagogika» (29), kas deva marksistiski pareizu izpratni par psihes attīstību, tās raksturu, virzītājiem spēkiem, iekšējiem un ārējiem attīstības nosacījumiem.

Pamatojoties uz teorētiskajām atziņām par mācību un attīstības mijiedarbību, vairāki pedagogi un psihologi uzsāka plašus eksperimentus jaunas didaktiskās sistēmas izstrādāšanai, kas vienlaikus ar mācību vielas apguvi paplašinātu skolēnu psihiskās attīstības iespējas. Šajā jomā sevišķi nozīmīgi ir prof. L. Zankova (5; 6), D. Elkoņina (31; 32), N. Menčinskas (16; 17) u. c. darbi.

Tomēr būtu pārāgri apgalvot, ka visi jautājumi bērnu attīstības problēmā jau atrisināti. Mācīšanas un attīstības savstarpējās attiecības sarežģī individuālais faktors, jo mācību materiāla apguves ietekme uz psihisko attīstību lielā mērā ir atkarīga no nervu sistēmas tipoloģiskajām īpatnībām un katra bērna individuālajām īpašībām, kas izveidojušās iepriekšējās attīstības gaitā.

No šī viedokļa mācību procesa pilnveidošanā nozīmīgi ir pētījumi par individuālo pieeju skolēniem.

Padomju didaktikā izvirzītais individuālās pieejas princips no teic, lai «... skolā mācāmo zināšanu saturs un apjoms būtu saprotams skolēniem, atbilstu viņu attīstībai un viņu rīcībā esošajām zināšanām un priekšstatu krājumam...» (20; 109). Šo principu psiholoģiskai analīzei un praktiskās realizēšanas paņēmieniem pievērsušies vairāku kandidāta disertāciju autori, kas devuši ievērojamu ieguldījumu šīs problēmas risinājumā. Te jāmin V. Gladkiha (3), D. Soņins (30), L. Knišs (8), L. Magaziņiks (15), kuri individuālo pieeju aplūko kā nosacījumu, lai celtu stundas efektivitāti 5—8 klašu grupā. Par individuālās pieejas realizēšanu pamatskolā vērtīgas atziņas dod I. Ridanovas (24), V. Samohvalovas (25), M. Ļubicinas (14), A. Koļesovas (9) disertācijas.

Minētajos pētījumos individuālā pieeja saistīta galvenokārt ar cīņu pret nesekmību un otrgadniecību un akcentēts jautājums par daudzveidīgo ārējo apstākļu ietekmi uz mācībām, skolēnu raksturu īpašību prasmīgu izmantošanu sekmju līmeņa celšanai. Pavisam maz aplūkotas intelektuālās darbības individuālās īpatnības, to iepazīšana un tālāka attīstība mācību procesā.

Individuālās pieejas realizēšanas metodiskie paņēmieni aplūkoti galvenokārt pa atsevišķiem stundas posmiem. Metodiskajos meklējumos disertāciju autori kā galveno izvirza skolēnu savstarpējās palīdzības organizēšanu klasē un jautājumu diferencēšanu pēc grūtību pakāpes, piemērojot tos atsevišķu skolēnu zināšanu līmenim un rakstura īpašībām.

Ievērojams devums individuālās pieejas pētīšanā ir L. Slavinas darbs par individuālo pieeju nedisciplinētiem un nesekmīgiem skolēniem (27), kā arī par zināšanās atpalikušo 1. klases skolēnu sekmju līmeņa celšanu (28). Autore ne tikai atklāj nesekmības psiholoģiskos pamatus, bet dod arī rekomendācijas tālākajam darbam kā mācību, tā audzināšanas jomā. Mums sevišķi nozīmīgi ir tie L. Slavinas metodiskie norādījumi un didaktisko rotaļu apraksti, kas palīdz pārvarēt bērnu intelektuālo pasivitāti, paplašina skolēna attīstības iespējas un sekmē pareizu intelektuālās darbības paņēmieni izveidi.

Ne mazāk nozīmīgs darbs individuālās pieejas realizēšanā ir N. Menčinskas monogrāfija par aritmētikas mācīšanas psiholoģiju (16), kuras pēdējā nodaļa veltīta skolēnu individuālajām atšķirībām aritmētikas kursa apgūvē. N. Menčinska, analizējot atsevišķu skolēnu psihisko darbību, dod daudzveidīgus uzdevumus un psiholoģiski pamatotus metodiskus norādījumus darbam ar sekmēs atpalikušiem audzēkņiem.

Raksturīgi, ka visos pētījumos par individuālo pieeju tā aplūkota kā līdzeklis, metodisks paņēmieni cīņai pret nesekmību un otrgadniecību. Taču mācību darbam jānodrošina visu skolēnu maksimāla intelektuālā attīstība: sekmēs stiprākajiem skolēniem jādod iespēja padziļināti apgūt programmas materiālu; vidējiem — ne- mitīgi stimulējama izziņas interešu veidošanās; vājākajiem — nepieciešams sasniegt vidējo skolēnu līmeni. To var panākt ar diferencētās pieejas sistēmu klases darbā.

Ar diferencēto pieeju mācībās saprotam tādu apmācības veidu, kas atbilst skolēnu individuālajām psihiskajām īpatnībām, zināšanu, prasmju un iemaņu līmenim un nodrošina katra skolēna attīstību atbilstoši viņa pašreizējām iespējām. Galvenais tās realizēšanas veids ir individualizēti mācību uzdevumi.

Diferencētās pieejas nepieciešamību pamatskolā noteic galvenokārt šādi faktori:

1) zināšanu, prasmju un iemaņu nevienādais līmenis 1. klases skolēniem mācību gada sākumā, viņu dažādās intereses un nepieciešamība tās izkopt;

2) intelektuālās darbības individuālās īpatnības.

Jautājums par diferencētās pieejas sistemātisku izveidošanu kļūst aizvien aktuālāks skolu praksē.

1961. gadā Maskavā Tautas izglītības nodaļa organizē speciālu pārbaudi, kā skolotāji realizē individuālo pieeju, dod padomus skolotājiem, kā izziņāt un ievērot bērnu īpatnības, lai pavērtu ceļu viņu tālākai attīstībai un zināšanu apguvei (18). Arī Ļipeckas skolotāji tematiskajā plānā kā sastāvdaļu ietver individualizētus uzdevumus tiem skolēniem, kuriem zināšanās ir kādi robi (4). Dziļi un vispusīgi ar individualizētu mājas uzdevumu organizēšanu mūs iepazīstina J. Rabunskis (22; 23).

Noteiktu diferencētās pieejas sistēmu dzimtās valodas stundās 1. klasē varam saskatīt L. Nazarovas un M. Samiguļinas pētījumos (19; 26). Šo darbu autori, iepazīstinot bērnu sagatavotību lasīšanas apguvei, izdala četras skolēnu grupas, ar kurām turpmāk veic diferencētu darbu. Darbs organizēts tā, ka bērni strādā pie kopēja temata, bet materiāla grūtību pakāpe katrai grupai ir da-

žāda. To realizē ar skolēnu patstāvīgo darbu, izmantojot izdales materiālu, piemērojot darba apjomu bērnu iespējām, dodot papild-uzdevumus, kas padziļina zināšanas un stimulē domāšanas procesu pilnveidošanos.

Individualizētie patstāvīgie uzdevumi pamatojas uz iepriekšējo kolektīvo darbu, kurā skolotājs iepazīst katra skolēna iespējas un noteic individuālo uzdevumu grūtības pakāpi.

Ievēribu pelna Tatārijas APSR Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta izdots rakstu krājums (33), kurā parādīta skolotāju pieredze diferencētās pieejas realizēšanā galvenokārt no 5. līdz 11. klasei, nedaudz pieskaroties arī pamatskolas individualizēto uzdevumu metodikai.

Pamatojoties uz aplūkotajiem pētījumiem un atziņām par skolēnu individuālo īpatnību izmantošanu mācību darba pilnveidošanā, ievērojot skolotāju bagātīgi uzkrāto pieredzi, 1964./65. mācību gadā iesākām eksperimentu Rīgas pils. 45. vidusskolas I. c. klasē. Ņemot vērā skolēnu iepriekšējo zināšanu līmeni, nozīmīgāko psihisko procesu norisi, kā arī individuālās rakstura īpatnības, par eksperimenta mērķi izvirzījām uzdevumu izveidot diferencētās pieejas sistēmu mācību darbā, kas nodrošina visu skolēnu intelektuālo attīstību.

1. klases skolēnu iepazīšana — svarīgs nosacījums diferencētās pieejas sistēmas izveidošanā

Lai mācību laikā skolotājs varētu konkrēti vadīt katra skolēna intelektuālo darbību, virzīt viņa attīstību, dziļi un vispusīgi jāiepazīst skolēnu sagatavotība skolai.

Ar sagatavotību skolai šajā gadījumā mēs saprotam pirmskolas periodā iegūtās zināšanas, prasmes, iemaņas, skolēnu intelektuālās darbības līmeni un viņu vispārīgo redzes loku, zināšanas par apkārtējās sabiedriskās dzīves parādībām un notikumiem.

Individuālās nodarbībās iepazīnām bērnu sagatavotību lasīšanai, viņu valodas attīstību un prasmi izdalīt vārdā skaņas; sagatavotību rakstīšanai pārbaudījām vienlaikus visai klasei.

Valodas attīstības pārbaudei devām skolēnam divus uzdevumus:

- a) aplūkot attēlu un pastāstīt, kas tajā redzams;
 - b) noklausīties skolotāja nolasīto tekstu un pašam to atstāstīt.
- Necentāties panākt, lai bērns atstāstītu visu tekstu, bet

vērojām prasmi veidot teikumus un viņa izpratni par stāstīto notikumu secībā.

Individuālās pārbaudes rezultāti apkopoti tabulā.

Lasīšana				Valodas attīstība					
Lasa tekstu	Lasa zilbes, vārdus	Pazīst burtus	Nepazīst burtus	Stāsta patstāvīgi		Atbild uz jautājumiem		Nestāsta nemaz	
				a	b	a	b	a	b
5	5	12	12	12	9	17	15	5	10

a — zīmējums; b — teksts

Iegūto rezultātu analīze dod iespēju izvirzīt mācību gada pirmā ceturkšņa galvenos uzdevumus. Tā, piemēram, dzimtajā valodā galvenais uzdevums, sākot ar pirmajām mācību dienām, ir lasīšanas un rakstīšanas apguve. Taču, ievērojot lielo atšķirību skolēnu priekšzināšanās, redzam, ka uzdevumu veikšanai nepieciešama dažāda intelektuālā piepūle. Dažāds būs arī jauno zināšanu un iemaņu apjoms, ko stundā iegūst katrs skolēns, kā arī apguves temps un kvalitāte. Visi programmā paredzētie uzdevumi jāveic tikai tiem skolēniem, kas atnāk uz skolu pilnīgi bez jebkādam priekšzināšanām lasīšanā un rakstīšanā. Eksperimentējamai klasei tādu skolēnu ir 12.

Mazāk intensīva intelektuālā darbība būs tiem audzēkņiem, kuri burtus pazīst, bet lasīt neprot. Šiem skolēniem jānostiprina zināmais materiāls un reizē ar fonemātiskās dzirdes izkopšanu jāatrod paņēmieni skaņu veidošanai zilbē, vārdā.

Skolēniem, kas brīvi lasa tekstu, jau atnākot uz skolu, intelektuālā aktivitāte jānodrošina ar papildu uzdevumiem, lai viņu tālākā zināšanu apguve un psihiskā attīstība nestāvētu uz vietas, netiktu kavēta. Šiem audzēkņiem par tuvāko uzdevumu izvirzās lasīšanas tehnikas pilnveidošana, izteiksmīgās lasīšanas apguve. Skolotājs var pievērsties arī viņu valodas izkopšanai.

Līdzīgi iepazīnām skolēnu sagatavotību matemātikas kursa apguvei, sevišķi ievērojot skaitļa jēdziena izpratni, priekšmetu telpisko īpašību uztveri, aritmētisko darbību izpratni un uzdevumu risināšanas iemaņas.

Skolēnu iepriekšējā zināšanu pārbaude ir nepieciešams nosacījums, lai jau ar pirmajām mācību darba nedēļām skolotājs va-

rētu merķtiecīgi, diferencēti virzīt katrā skolēna intelektuālo attīstību, papildināt un sniegt jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas.

Sešgadīgo bērnu sagatavotība izpaužas ne tikai viņu zināšanās, bet arī intelektuālās darbības prasmēs.

Par galvenajiem rādītājiem skolēnu intelektuālās darbības attīstībai izvēlējamies:

a) novērošanas prasmes; b) domāšanas operāciju norises; c) orientēšanos apkārtējās dzīves notikumos; d) redzes loka plašumu.

Lai konstatētu skolēnu novērošanas prasmes, katram devām aplūkot divus zīmējumus, kas pēc satura bija ļoti līdzīgi, bet kuru 12 pazīmes ir atšķirīgas (krāsas, priekšmetu izvietojums telpā u. c.).

Rezultāti atspoguļoti tabulā.

Novēroto atšķirību skaits	Skolēnu skaits
12	3
6—9	26
3—5	3
1—2	2

Otrajā uzdevumā, kura mērķis bija noskaidrot, kā bērni novērojuši dabas parādības, skolēniem vajadzēja raksturot katru gadalaiku. Sākumā bērni aplūkoja zīmējumu «Pionieri vasaras pārgājienā» un pēc tam atbildēja uz šādiem jautājumiem:

1. Kāds gadalaiks attēlots zīmējumā?
2. Kā tu zini, ka ir vasara?
3. Kas būtu zīmēts citādi, ja būtu ziema?
4. Kādas pazīmes raksturo rudeni?
5. Kādas pārmaiņas dabā būs pavasarī?

Otra uzdevuma risinājumā atspoguļojās prasme saskatīt dabas parādībās galvenās, būtiskās pazīmes. Katru gadalaiku bērni raksturoja ar 1—3 pazīmēm, ne vienmēr pašām nozīmīgākajām. Parastākās pazīmes, kuras skolēni minēja, bija šādas: vasarā kokiem ir zaļas lapas, zāle ir zaļa, ziemā ir sniegs, bērni silti apģērbušies (vasaras attēlā pionieri vieglos tērpos), rudeni pazīst pēc birstošām lapām, pavasarī plauks lapas un dīgs zāle. Piemēram,

stāstot par rudeni (pārbaude izdarīta septembrī), minētas šādas pazīmes:

kokiem birst lapas	19 skolēni
paliek dzeltenas lapas (zāle)	15 „
bērni iet uz skolu	8 „
laiks kļūst vēsāks	3 „
ūdens nav mierīgs kā vasarā	1 „
gaisā daudz mākoņu	1 „
Rudens raksturojumā 1 pazīmi minēja	6 „
2—3 pazīmes minēja	23 „
vairāk par 3 pazīmēm minēja	5 „

Līdzīga aina bija arī pārējo gadalaiku raksturojumos.

Abu uzdevumu izpilde parādīja vairākas kopējas septiņgadīgo bērnu novērošanas īpatnības, kas pilnīgi saskan ar padomju psiholoģijā doto jaunākā skolas vecuma bērnu izziņas procesu raksturojumu: a) novērošana ir virspusīga, bērni neprecīzi diferencē līdzīgus priekšmetus, jo vāja ir uztvertā analīze; b) trūkst plānveidības novērošanā, spilgta emocionāla attieksme pret novērotā saturu.

Minētās septiņgadīgo bērnu uztveres īpatnības attiecināmas uz visiem bērniem, tomēr sastopamies arī ar lielu individuālu dažādību novērošanas prasmjū attīstības līmenī.

Novērošanas prasmjū pārbaude parādīja, kādi ir galvenie uzdevumi skolēnu attīstībai šajā virzienā: 1) mācīt aplūkot priekšmetus, parādības, cenšoties saskatīt pēc iespējas vairāk pazīmju; 2) mācīt saskatīt būtiskās, raksturīgākās priekšmetu un parādību pazīmes; 3) mācīt novēroto izteikt skaidros formulējumos vai arī atspoguļot zīmējumā. Līdzās šiem kopīgajiem uzdevumiem izvirzījām tādus uzdevumus, kas sekmē novērošanas spēju attīstību atsevišķiem skolēniem. Piemēram, Lijai K., Ilmāram K., Romānam B., Igvaram R., kas grūti diferencē līdzīgus priekšmetus pirmajā uzdevumā un gadalaikus raksturo tikai ar vienu pazīmi, bija nepieciešami pastiprināti vingrinājumi dažādu pazīmju saskatīšanā gan grāmatu attēlos, gan ekskursijās dabā, gan mājās, sētā, uz ielas u. c. Uģim G., Viesturam G., Emīlam S., kuru uztveres attīstība pārsniedz vidējo septiņgadīgo bērnu līmeni, bija nepieciešams padziļināt novērošanas prasmes, saistot tās ar vispārīgumu un secinājumu veidošanu un, balstoties uz novērotajām parādībām, iemācīt saskatīt cēloņu un sekū sakarību.

Domāšanas operāciju iepazīšanai izvēlējāmies šādas metodes:
a) priekšmetu sistematizēšanu; b) dabisko sakarību saskatīšanu.

Pirmais uzdevums sastāv no trim pakāpēm. Saņemot kartītes ar dažādu priekšmetu, dzīvnieku, augu attēliem, skolēniem vajadzēja tās pēc satura sagrupēt vairākās grupās. Gandrīz visi bērni apvienoja putnu, mājas dzīvnieku, meža dzīvnieku, biežāk lietojamo dārzena attēlus atsevišķās grupās. Sastopoties ar mēbelēm, rakstāmpiederumiem, mācību līdzekļiem u. c. nedzīviem priekšmetiem, viņi jauca loģisko pakārtojumu augstākam ģints jēdzienam ar situatīvo stāvokli, kādā var atrasties priekšmeti. Piemēram, pie krēsla un galda attēliem pievieno grāmatu, jo tā stāv uz galda. Viens zēns pat egli pievieno mēbelēm, jo Jaunajā gadā tā atrodas istabā. Dažos gadījumos situatīvais princips ir pamatā arī dzīvnieku klasificēšanai, piemēram, skolniece Mudīte nevar pievienot pie mājas dzīvniekiem suni, jo tas «plēšas ar teliņu», turpretī vāveri atzīst par mājas dzīvnieku, jo tā dzīvo eglēs pie mājas. Pilnīgi patstāvīgi un pareizi attēlus sagrupēja 1 skolēns.

Nākošajā pakāpē bērniem vajadzēja nosaukt katras apvienotās grupas priekšmetus vienā vārdā. Šo uzdevumu veica 2 skolēni, astoņiem vajadzēja palīdzēt ar papildu jautājumiem. Raksturīgi, ka tos priekšmetus, kurus bērns prot nosaukt vienā vārdā, viņš vieglāk un pareizāk sistematizē. Pēc pareiza kopēja apzīmējuma atrašanās gandrīz visi skolēni izlaboja iepriekš pieļautās kļūdas.

Pēdējā posmā visus attēlus vajadzēja apvienot divās grupās: dzīvie un nedzīvie priekšmeti. Šo uzdevumu atvieglāja pārrunas klasē. Tādēļ uzdevumu veica visi skolēni.

Raksturīgi, ka tikai 3 skolēni apvienoja veselas priekšmetu grupas. Lielākā daļa skolēnu katru iepriekš salikto attēlu grupu aplūkoja vēlreiz pa vienam priekšmetam, tikai tad pievienojot dzīvo vai nedzīvo lietu grupai. Tas liecina, ka vienreizēja priekšmetu apvienošana nav radījusi noturīgu vispārinājumu par veselas noīektas grupas kopīgajām īpašībām.

Otrs uzdevums skolēnu domāšanas operāciju iepazīšanai bija savstarpējo sakarību saskatīšana dabā esošajām parādībām. Skolēniem vajadzēja aplūkot attēlu un pateikt, kas tajā nepareizi uzzīmēts. (Žurnāla «Zilīte» 1961. gada 8. num. «Kas šajā zīmējumā nepareizs?») Pavisam zīmējumā 9 nepareizības, piemēram, koks aug jūrā, saule un mēness spīd vienlaikus u. c. Neviens skolēns nesaskatīja visas attēlā esošās kļūdas, 6 skolēni saskatīja tikai 1 līdz 2 kļūdas, lielākā daļa 6 līdz 7 kļūdas.

Iepazīšanās ar 1. klases skolēnu domāšanas īpatnībām deva

iespēju izvirzīt mācību gaitā šādus uzdevumus skolēnu intelektuālajā attīstībā: 1) sistemātiski padziļināt bērniem jau esošos jēdzienus, mācot saskatīt kopējās pazīmes, kas saista vienas sugas vai ģints priekšmetus; 2) mācīt pakļaut katru jēdzienu augstākam ģintis jēdzienam, kā arī otrādi: nosaukt ģinti ietilpstošo sugu atšķirīgās pazīmes.

Pirmsskolas periodā iegūto bērnu individuālo pieredzi un zināšanas par apkārtējām lietām un parādībām iepazīnām sarunās par šādiem jautājumiem:

- I a) kādā pilsētā mēs dzīvojam?
- b) kāda ir tava mājas adrese?
- c) kādā valstī (republikā) mēs dzīvojam?
- d) ko tu esi dzirdējis par kapitālistiskajām valstīm?
- II a) kur strādā tavs tētis, māmiņa?
- b) ko tu zini par darbu fabrikās un rūpnīcās?
- c) kādas tu zini mašīnas, kas atvieglo cilvēku darbu?
- d) kādus darbus veic kolhoznieki?
- III a) pastāsti, ko tu zini par mežu un meža dzīvniekiem?
- b) pastāsti, ko tu zini par jūru, upēm, kalniem, debesīm?
- c) par kādiem zinātnes sasniegumiem tu esi dzirdējis?
- d) ko tu zini par kosmonautiem?
- IV a) kādas grāmatas tev ir mājās?
- b) kas saraksta grāmatas?
- c) kādas teātra izrādes (kinofilmas) tu esi redzējis?
- d) ko sacer komponisti, kādus komponistus tu zini?

Sarunas ar bērniem liecināja, ka lielākajai skolēnu daļai ir elementārās zināšanas par visiem izvirzītajiem jautājumiem, bet esošie priekšstati ir ļoti nepilnīgi, neprecīzi, dažreiz kļūdaini. Tā, piemēram, 6 skolēni jauc jēdzienus «pilsēta» un «valsts». Vecāku darba vietu nosauca visi bērni, bet par darba saturu zina pateikt ļoti maz. Tie skolēni, kas patstāvīgi lasa grāmatas jau pirmsskolas posmā, var pastāstīt par dažādiem dabas priekšmetiem un parādībām vairāk, nekā iespējams novērot tieši. Taču pārējo skolēnu redzes loks nepārsniedz līdzšinējo individuālo pieredzi.

Aptauja deva iespēju noskaidrot, kuru skolēnu zināšanas varēs labi izmantot mācību gaitā, bagātinot frontālo darbu klasē.

Dziļi pazīstot katra skolēna zināšanas un intelektuālās attīstības īpatnības, mācību darbā bija iespējams tās mērķtiecīgi veidot un zināšanu apgūvē nodrošināt pakāpenisku grūtību pieaugumu.

Diferencētās pieejas organizācija un metodika

Mācību process eksperimentālajā klasē balstās uz padomju pedagogijas teorētiskajiem pamatiem. Darba pamatforma ir mācību stunda, kurā skolēni skolotāja vadībā sistemātiski apgūst jaunas zināšanas, prasmes, iemaņas, attīsta intelektuālās spējas, veido pasaules uzskatu un morālās jūtas. Katra stunda dod jaunu izziņas materiālu, nostiprina iemaņas, ko skolēns apgūst aktīvas prāta darbības ceļā. Tā kā tiešais darbs stundās vienmēr saistīts ar noteiktu mācību uzdevuma veikšanu, kurā zināma loma ir bērnu iepriekšējām zināšanām, tad diferencētās pieejas organizācijas pamatā liekams zināšanu līmenis atsevišķos mācību priekšmetos. Taču darba saturu katrā skolēnu grupā, papilduzdevumu raksturu noteic galvenokārt bērnu intelektuālās darbības īpatnības, vielas apguves temps un kvalitāte.

Pamatojoties uz rezultātiem, kādi iegūti, iepazīstot bērnu sagatavotību mācībām dzimtajā valodā, eksperimentālajā klasē izveidojām četras skolēnu grupas:

1. grupa — lasa brīvi tekstu (5 skolēni),
2. grupa — lasa vieglākos vārdus un zilbes (5 skolēni),
3. grupa — pazīst visus burtus (12 skolēni),
4. grupa — nepazīst burtus (12 skolēni).

Sagatavotību lasīšanai ņemām par pamatu grupēšanai tādēļ, ka tā visspilgtāk parāda skolēnu priekšzināšanas.

Diferencētās pieejas realizēšanā visus lietotos daudzveidīgos metodiskos paņēmienus var apvienot grupās, kas parāda galvenos diferencētās pieejas veidus: a) frontālajā klases darbā, piemērojot jautājumus pēc grūtību pakāpes skolēnu individuālajām iespējām; b) dodot atsevišķiem skolēniem papilduzdevumus vai vingrinājumus; c) organizējot biedru savstarpējo kontroli un palīdzību.

Mācību sākumā, kad skolēniem vēl maz izkoptas patstāvīgā darba iemaņas, pārsvarā izmantojams pirmais veids. Piemēram, kad skolēniem aritmētikas stundā, īsu brīdi aplūkojot attēlu, jāuztver priekšmetu daudzums, tos atsevišķi nesaskaitot, vājāk sagatavotajiem skolēniem skolotājs jautā: «Cik sarkano aplīšu? Cik zilo aplīšu?», bet zināšanās stiprākajiem: «Cik aplīšu kopā?» Pēc uzdevuma aplūkot grāmatas attēlu, skolotājs dažiem audzēkņiem prasa pastāstīt, kas redzams zīmējumā, citiem tikai nosaukt priekšmetus, bet 1. grupas skolēni sadomā nelielu brīvu stāstījumu par zīmējumu.

Jāatzīmē, ka tieši jautājumu diferencēšanas veidu visplašāk sastopam kā skolu praksē, tā pedagogiskajā literatūrā.

Šādā veidā organizēta diferencētā pieeja izmantojama stundas dažādos posmos. Atkārtojot iepriekšējo vielu, kā arī nostiprinot tikko iemācīto materiālu, lietderīgi vispirms atbildes prasīt sekmes vājākajiem, pēc tam stiprākajiem skolēniem, jo pēdējie varēs arvien padziļināt un papildināt iepriekšējās atbildes. Šāda atbilžu secība lielā mērā stiprina skolēnu ticību saviem spēkiem. 1. un 2. grupas skolēniem nepieciešams klausīties biedru atbildes, lai, izmantojot esošās zināšanas, varētu tās papildināt. Piemēram, klasei jāizdomā teksta uzdevumu dažādi veidi, kuri jāatrisina ar darbību 3+6; viena daļa skolēnu min uzdevumu, kur pie trīs jāpieskaita seši (zēns izgatavoja 3 karodziņus, meitene 6 karodziņus. Cik kopā?). Otrā gadījumā 3 jāpalielina par 6 (vienā traukā 3 āboli, otrā par 6 āboliem vairāk. Cik ābolu otrā traukā?). Bet zināšanās stiprākie skolēni risina vēl citu uzdevuma veidu: kādā ostā stāv 3 kuģi, kas ir par 6 mazāk nekā citā ostā. Cik kuģu otrā ostā?

Atkārtojot un nostiprinot saskaitīšanas iemaņas, pakāpeniski padziļinās uzdevuma saturs. Skolēnu aktivitāti sekmē tas, ka katrs skolēns var dot pareizu atbildi atbilstoši savām iepriekšējām zināšanām.

Frontāli organizējot jauna materiāla uztveri un apguvi, lietderīgāk vispirms uzdot jautājumus stiprākajiem skolēniem, pēc tam vājākajiem. Tas pēdējiem dod vairāk laika uzdevuma izprašanai un iegaumēšanai. Lai par to pārliecinātos, sistemātiski izsekojām skolēnu vielas izpratnes un iemācīšanās īpatnībām. Noteikta temata apguves laikā katras stundas beigās devām īsu uzdevumu, kuru atrisinot, skolēnam jāparāda tieši šajā stunda iegūtās zināšanas. Piemēram, iepazīstinot skolēnus ar teksta uzdevumu nosacījumu pieraksta veidu pirms skaitlisko izteiksmju sastādīšanas, stundas noslēgumā uz kontroļlapām bērniem vajadzēja pierakstīt viena uzdevuma nosacījumus, uzdevumu neatrisinot. Pareizi to izdarīja tikai 6 skolēni. Pilnīgu neizpratni par jaunizņemto vielu parādīja 4, pārējie daļēji uzdevuma pierakstu bija apguvuši. Nākošajā stundā, vielu atkārtojot, balstījāmies uz šiem skolēniem, kas pareizi apguva vielu, vienlaikus uzdevuma risināšanā arvien vairāk iesaistot tos, kuri, pierakstot uzdevumu, bija kļūduļi. Nākošajā stundā, kurā sākās skaitlisko izteiksmju sastādīšana vienkāršiem uzdevumiem, atkal devām noslēgumā tādu pašu kontroldarbu kā iepriekš. Soreiz to pareizi veica lielākā klases daļa (26 skolēni). Katreiz vielu neizprata 1 skolēns, 7 skolēni arī šoreiz kļūdījās. Taču jauno materiālu — izteiksmju sastādīšanu — šīs stundas beigās bija pilnīgi apguvuši tikai pieci sko-

lēni. Līdzīgi, lai atrastu labākos individuālās pieejas paņēmienus, arī turpmākajās stundās iepazīnām katra skolēna apgūto zināšanu līmeni. Konstatējām, ka nav lietderīgi jau pirmajā stundā uzstādīt jautājumus skolēniem, kas lēnāk aptver uzdevumu un ilgākā laika posmā to iegaumē. Taču otrā vai trešajā stundā, kad mācību viela tiek atkārtota un nostiprināta, ir nepieciešams uzstādīt jautājumus tiem bērniem, kas lēnāk aptver uzdevumu. Zināšana pārlicina bērnus, ka viņi vielu ir izpratuši pašu spēkiem.

Diferencēto jautājumu sistēma dod skolotājam iespēju vērot ne tikai vispārīgās bērnu zināšanas, bet arī atsevišķu skolēnu zināšanu apguves paņēmieni īpatnības. Skolēnus, kuriem grūtības sagādā precīza vielas iegaumēšana (likumu formulēšana, dzejoļiša iemācīšanās u. c.), vingrinām atbildēt uz jautājumiem, kas prasa precīzi iemācītu atbildi. Turpretī skolēniem, kas cenšas vienmēr atbildēt iemācīto tekstu un kuriem grūti padodas stāstījums saviem vārdiem, dodam jautājumus, kuru atbilde prasa atkāpties no iegaumētās vārdu vai teikumu secības. Piemēram, skolēniem, kuri jāvingrina stāstīt saviem vārdiem, mācoties ābece 95. lpp. tekstu «Ēvalda slēpes» (34), jautājam: «Kā brālītis Evalds dabūja jaunas slēpes?», pie tam skolēns var atbildēt ar vienu vai diviem teikumiem. Nereti šiem skolēniem liekam tautas dziesmas vai dzejoļiša saturu pateikt stāstījumā. Tā, piemēram, skolēns Igvars dzejolīti «Lūdzu un pateicos» atstāsta šādi: «Jānītim nebija mutautiņa. Viņš domāja, kur to dabūt. Pie māmiņas jāiet. Jānītis māmiņai saka: «Lūdzu, iedod mutautiņu!» Māmiņa iedeva. Jānītis teica: «Pateicos.» Jāatzīmē, ka Igvars mācību gada sākumā tikai ar grūtībām patstāvīgi veidoja teikumus, centās atbildēt burtiski, lietoja ābecē izlasītos vārdus.

Līdzīgi minētajiem piemēriem ar diferencēto jautājumu palīdzību varam veicināt pareizu intelektuālā darba iemaņu izkopšanu un novērst tos trūkumus bērnu psihiskajos procesos, kurus konstatējām gan mācību gada sākumā, gan ikdienas darbā klasē.

Otrs diferencētās pieejas veids, kas plaši tika izmantots, sākot ar trešo mācību nedēļu, bija individuāli papilduzdevumi un vingrinājumi atsevišķiem skolēniem.

Balstoties uz samērā nedaudzajiem pētījumiem un labāko skolotāju pieredzi, eksperimentālajā klasē centāmies izveidot zināmu diferencētu uzdevumu sistēmu. Te vadījāmies no atziņas, ka šo uzdevumu mērķis ir palīdzēt vājākajiem skolēniem sasniegt vidējo klases skolēnu līmeni un to pārsniegt, bet stiprākajiem padziļināt zināšanas, paplašināt redzes loku.

Individualizētie uzdevumi ir ļoti nepieciešami dzimtās valodas

Šādā veidā organizēta diferencētā pieeja izmantojama stundas dažādos posmos. Atkārtojot iepriekšējo vielu, kā arī nostiprinot tikko iemācīto materiālu, lietderīgi vispirms atbildes prasīt sekmes vājākajiem, pēc tam stiprākajiem skolēniem, jo pēdējie varēs arvien padziļināt un papildināt iepriekšējās atbildes. Šāda atbilžu secība lielā mērā stiprina skolēnu ticību saviem spēkiem. 1. un 2. grupas skolēniem nepieciešams klausīties biedru atbildes, lai, izmantojot esošās zināšanas, varētu tās papildināt. Piemēram, klasei jāizdomā teksta uzdevumu dažādi veidi, kuri jāatrisina ar darbību 3+6; viena daļa skolēnu min uzdevumu, kur pie trīs jāpieskaita seši (zēns izgatavoja 3 karodziņus, meitene 6 karodziņus. Cik kopā?). Otrā gadījumā 3 jāpalielina par 6 (vienā traukā 3 āboli, otrā par 6 āboliem vairāk. Cik ābolu otrā traukā?). Bet zināšanās stiprākie skolēni risina vēl citu uzdevuma veidu: kādā ostā stāv 3 kuģi, kas ir par 6 mazāk nekā citā ostā. Cik kuģu otrā ostā?

Atkārtojot un nostiprinot saskaitīšanas iemaņas, pakāpeniski padziļinās uzdevuma saturs. Skolēnu aktivitāti sekmē tas, ka katrs skolēns var dot pareizu atbildi atbilstoši savām iepriekšējām zināšanām.

Frontāli organizējot jauna materiāla uztveri un apguvi, lietderīgāk vispirms uzdot jautājumus stiprākajiem skolēniem, pēc tam vājākajiem. Tas pēdējiem dod vairāk laika uzdevuma izprašanai un iegaumēšanai. Lai par to pārliecinātos, sistemātiski izsekojām skolēnu vielas izpratnes un iemācīšanās īpatnībām. Noteikta temata apguves laikā katras stundas beigās devām īsu uzdevumu, kuru atrisinot, skolēnam jāparāda tieši šajā stunda iegūtās zināšanas. Piemēram, iepazīstinot skolēnus ar teksta uzdevumu nosacījumu pieraksta veidu pirms skaitlisko izteiksmju sastādīšanas, stundas noslēgumā uz kontrolapām bērniem vajadzēja pierakstīt viena uzdevuma nosacījumus, uzdevumu neatrisinot. Pareizi to izdarīja tikai 6 skolēni. Pilnīgu neizpratni par jaunizņemto vielu parādīja 4, pārējie daļēji uzdevuma pierakstu bija apguvuši. Nākošajā stundā, vielu atkārtojot, balstījāmies uz šiem skolēniem, kas pareizi apguva vielu, vienlaikus uzdevuma risināšanā arvien vairāk iesaistot tos, kuri, pierakstot uzdevumu, bija kļūduļusies. Nākošajā stundā, kurā sākās skaitlisko izteiksmju sastādīšana vienkāršiem uzdevumiem, atkal devām noslēgumā tādu pašu kontroldarbu kā iepriekš. Šoreiz to pareizi veica lielākā klases daļa (26 skolēni). Katreiz vielu neizprata 1 skolēns, 7 skolēni arī šoreiz kļūduļās. Taču jauno materiālu — izteiksmju sastādīšanu — šīs stundas beigās bija pilnīgi apguvuši tikai pieci sko-

lēni. Līdzīgi, lai atrastu labākos individuālās pieejas paņēmienus, arī turpmākajās stundās iepazīnām katra skolēna apgūto zināšanu līmeni. Konstatējām, ka nav lietderīgi jau pirmajā stundā uzstādīt jautājumus skolēniem, kas lēnāk aptver uzdevumu un ilgākā laika posmā to iegaumē. Taču otrā vai trešajā stundā, kad mācību viela tiek atkārtota un nostiprināta, ir nepieciešams uzstādīt jautājumus tiem bērniem, kas lēnāk aptver uzdevumu. Zināšana pārlicina bērnus, ka viņi vielu ir izpratuši pašu spēkiem.

Diferencēto jautājumu sistēma dod skolotājam iespēju vērot ne tikai vispārīgās bērnu zināšanas, bet arī atsevišķu skolēnu zināšanu apguves paņēmieni īpatnības. Skolēnus, kuriem grūtības sagādā precīza vielas iegaumēšana (likumu formulēšana, dzejoliša iemācīšanās u. c.), vingrinām atbildēt uz jautājumiem, kas prasa precīzi iemācītu atbildi. Turpretī skolēniem, kas cenšas vienmēr atbildēt iemācīto tekstu un kuriem grūti padodas stāstījums saviem vārdiem, dodam jautājumus, kuru atbilde prasa atkāpties no iegaumētās vārdu vai teikumu secības. Piemēram, skolēniem, kuri jāvingrina stāstīt saviem vārdiem, mācoties ābece 95. lpp. tekstu «Ēvalda slēpes» (34), jautājam: «Kā brālītis Ēvalds dabūja jaunas slēpes?», pie tam skolēns var atbildēt ar vienu vai diviem teikumiem. Nereti šiem skolēniem liekam tautas dziesmas vai dzejoliša saturu pateikt stāstījumā. Tā, piemēram, skolēns Igvars dzejolīti «Lūdzu un pateicos» atstāsta šādi: «Jānītim nebija mutautiņa. Viņš domāja, kur to dabūt. Pie māmiņas jāiet. Jānītis māmiņai saka: «Lūdzu, iedod mutautiņu!» Māmiņa iedeva. Jānītis teica: «Pateicos.» Jāatzīmē, ka Igvars mācību gada sākumā tikai ar grūtībām patstāvīgi veidoja teikumus, centās atbildēt burtiski, lietoja ābecē izlasītos vārdus.

Līdzīgi minētajiem piemēriem ar diferencēto jautājumu palīdzību varam veicināt pareizu intelektuālā darba iemaņu izkopšanu un novērst tos trūkumus bērnu psihiskajos procesos, kurus konstatējām gan mācību gada sākumā, gan ikdienas darbā klasē.

Otrs diferencētās pieejas veids, kas plaši tika izmantots, sākot ar trešo mācību nedēļu, bija individuāli papilduzdevumi un vingrinājumi atsevišķiem skolēniem.

Balstoties uz samērā nedaudzajiem pētījumiem un labāko skolotāju pieredzi, eksperimentālajā klasē centāmies izveidot zināmu diferencētu uzdevumu sistēmu. Te vadījāmies no atziņas, ka šo uzdevumu mērķis ir palīdzēt vājākajiem skolēniem sasniegt vidējo klases skolēnu līmeni un to pārsniegt, bet stiprākajiem padziļināt zināšanas, paplašināt redzes loku.

Individualizētie uzdevumi ir ļoti nepieciešami dzimtās valodas

stundās. Atkarībā no skolēnu iepriekšējās sagatavotības dažādos stundas posmos intelektuālā piepūle ir dažāda. Vadot stundu pēc latviešu valodas mācīšanas metodikas (13), ābece mācīšanas periodā jaunās skaņas un burta iepazīšana tiek organizēta šādi.

1. Attēla aplūkošana, pārrunas par redzēto. Teikumu veidošana.
2. Teikuma sadalīšana vārdos, vārda sadalīšana zilbēs.
3. Skaņu izdališana zilbē, to sintēze jaunos vārdos.
4. Iepazīstināšana ar skaņas apzīmējumu.
5. Darbs ar saliekamo ābeci, lasīšana.
6. Rakstīšana.

Strādājot frontāli ar ābecē ievietoto zīmējumu un atklājot tā idejisko, zinātnisko vai estētisko saturu, diferencētā pieeja izpaužas galvenokārt jautājumos. Arī fonemātiskās dzirdes izkopšanā, kas ir pamats kā lasīt, tā rakstīt mācīšanā, nepieciešams strādāt vienlaikus ar visu klasi pie kopēja uzdevuma. Taču vēlāk, iepazīstīnot skolēnus ar jaunu burtu, arī pašā lasītmācīšanās procesā uzdevumu dažādošana novērš intelektuālo pasivitāti tiem skolēniem, kas atnākuši uz skolu ar labākām priekšzināšanām (1. un 2. grupa).

Kaut arī šīs grupas skolēni pirmsskolas periodā patstāvīgi lasa, sīkāka pārbaude atklāja nepilnības viņu prasmē. Tā, piemēram, Daina lasa labi, tekoši, taču nemaz neievēro pieturas zīmes un nezina, ko nozīmē komati un punkti; Emīls lasa labi, lēnām, bet ar grūtībām pastāsta izlasītā saturu; Uģis, veikli lasot pa vārdiem, neuztver saturu kopumā. Tādēļ pirmās grupas skolēniem individualizētie uzdevumi nepieciešami, lai pilnveidotu un nostiprinātu zināšanas, padziļinātu un precizētu novērošanas un domāšanas procesus.

Kā klasē, tā mājās dodami individuālie uzdevumi patstāvīgam darbam. To raksturs un veids atkarīgs no stundas satura un mērķa, kā arī no bērnu individuālā zināšanu līmeņa un attīstības.

Lai nodrošinātu bērnu intelektuālo izaugsmi mācību procesā, jāprecizē un jānostiprina viņu priekšstati un jāpadziļina tie jēdzieni, ar kuriem skolēnus iepazīstina ābece materiāls. Šis darbs uzsākams līdz ar vārda skaņu sastāva analīzi un skolēnu valodas izkopšanu. Tādēļ viens no galvenajiem uzdevumu veidiem 1. grupas skolēniem ābece mācīšanas periodā ir papildu teksta lasīšana no bērnu grāmatām un žurnāliem. Teksta saturu der saskaņot ar stundā aplūkojamā zīmējuma saturu vai arī ar nākošās dienas pārrunu vielu.

Ābecē ievietotais materiāls pēc satura aptver trīs tematu grupas: a) dabas zinību vielu (putni, dzīvnieki, augi, lietus, putenis, diena un nakts, gadalaiki un to maiņa u. c.); b) sabiedriskās dzīves parādības (ugunsdrošība, medicīniskā palīdzība, veikals, iela, satiksmes noteikumi, celtniecība, pionieri u. c.); c) morālās un kulturālās uzvedības audzināšanas jautājumi (draudzība, palīdzība vecākiem, pašapkalpošanās u. c.). Pirmajai un otrajai tematu grupai galvenokārt izmantojām papildu literatūru, kas padziļina zināšanas, izraisa izziņas intereses. Interesantus papildmateriālus par ikdienā pazīstamām, taču neparastām lietām un parādībām sniedz žurnālos «Bērņība» un «Draugs» ievietotie materiāli ar kopēju virsrakstu «Vai jūs zināt, ka...» un «Neticami, bet fakts...». Ar lielu interesi stundā visa klase noklausās žurnālos ievietotos skolēnu sacerējumus, kas saistās ar mācāmo vielu un pašu bērnu novērojumiem. Tie vienkāršā, skaidrā valodā pievērsās bērnu uzmanību dažādām dabas parādībām, mudina pašu novērojumus izteikt saistītā stāstījumā.

Papildu tekstu lasīšana stundā iespējama dažādos posmos atkarībā no to apjoma un satura. Tā, piemēram, visiem skolēniem vajadzēja sadomāt vairākus teikumus (īsu stāstījumu) par vienu ziemas dienu. Tad zināšanās vājāko skolēnu grupa skolotājas vadībā atkārtoja un nostiprināja burtu kopu «dž», lasīja atsevišķos vārdus un teikumus (34), sekmēs vidējie patstāvīgi lasīja tekstu, vienlaikus meklējot atbildes uz jautājumiem, kas uzrakstīti uz izdales kartītēm, labākie skolēni mācījās aprakstu izteiksmīgi nolasīt. Šāda patstāvīgā darba organizācija deva iespēju pastiprināti strādāt ar vājākajiem skolēniem, izkopt viņu lasīšanas tehniku, vidējie skolēni patstāvīgi vingrinājās lasītā satura izpratnē, labākie — pilnveidoja savas valodas kultūru un izteiksmīgās lasīšanas iemaņas. Patstāvīgā darba ilgums vienā posmā ilga apmēram no 6 līdz 10 minūtēm. Pēc patstāvīgā darba sekoja frontālais darbs, vājākie skolēni lasīja ābece tekstu, tad to pārrunāja. Stundas noslēgumā skolotāja aicināja uzrakstīt sacerējumu par slēpošanu vai kādu pastaigu ziemas dienā.

Katra skolēna individuālās izaugsmes iepazīšana mācību gada noslēgumā parādīja, ka attaisnojušies diferencētie papilduzdevumi, kurus uzdod labākajiem skolēniem. Tā, piemēram, tie skolēni, kas jau 1. ceturkšņa noslēgumā sāka patstāvīgi rakstīt sacerējumus pēc attēla, kontrolsacerējumā «Pavasaris klāt!» parādīja labi izkoptas teikumu veidošanas iemaņas un samērā bagātu valodu.

Papilduzdevumi dodami arī vājāk sagatavotajiem skolēniem, jo, strādājot vienmēr tikai tiešā skolotāja vadībā, neizveidosies

viņu patstāvīgā darba iemaņas. Izstrādājot uzdevumu sistēmu sekmēs vājākajiem, balstījāties uz N. Menčinskas (17) norādījumu, ka tiem skolēniem, kas lēni aptver un apgūst mācāmo vielu, nepietiekami izkopti atsevišķi domāšanas procesi (analīze, vispārinājums, abstrahēšana). Mācību gada sākumā centāties ar uzdevumiem izkopt novērošanas prasmes — salīdzināšanu, kopēju pazīmju saskatīšanu, priekšmetu attēlu grupēšanu u. c. Skolēnu domāšanas procesu iepazīšana liecināja, ka jaunākā skolas vecuma bērni tikai sāk klasificēt jēdzienus. Tādēļ gan visai klasei, gan vājāk sagatavotajiem skolēniem, kuriem vispārināšana sagādā sevišķas grūtības, saistībā ar mācību vielu devām uzdevumus loģiskās domāšanas attīstībai. Vispirms te jāmin priekšmetu grupēšana, ko iesākām pirmajā ekskursijā. Tās mērķis bija noskaidrot priekšmetus dabā un cilvēka darinātos priekšmetus. Tālākais uzdevums bija mācīt saskatīt vairākiem priekšmetiem piemītošās kopējās pazīmes, pēc kurām tos var apvienot vienā grupā. Skolēniem, kas iepriekšējā pārbaudē daļēji veica priekšmetu attēlu grupēšanu, sākumā devām grupēt vispazīstamākos priekšmetus: rotaļlietas, mācību piederumus, mēbeles, mašīnas u. c. Uzdevumā katrs skolēns saņēma 4 aploksnēs. Vienā bija ievietoti 12—15 priekšmetu attēli. Uz pārējām trim aploksnēm bija uzzīmēts vienas noteiktas grupas priekšmets (piemēram, spēļu lācītis, galds, krūzīte). Tukšajās aploksnēs skolēniem vajadzēja ievietot atbilstošās grupas priekšmetu attēlus, kuri jauktā kārtībā atradās pirmajā aploksnē.

Ar tām pašām attēlu kartītēm 2. un 3. grupas skolēni var veikt sarežģītāku darbu, proti, saņemt tikai aploksnēs ar kartītēm, bet priekšmetu grupēšanas pazīmi un iespējamo grupu daudzumu atrast patstāvīgi. Pirmās grupas skolēniem uzdevums dodams vēl komplicētāks, kas prasa sīkāku priekšmetu pazīmju diferencēšanu. Tā, piemēram, aploksnē ievietoti pieci attēli, no kuriem viens pieder pie citas priekšmetu grupas. Skolēnam jāatrod «liekais» attēls un jāpaskaidro, kādēļ tas nepieder pie pārējiem (aploksnē ievietoti attēli: krūzīte, glāze, šķīvis utt.). Te saskatāmas niānsētas priekšmetu pazīmes, kas vieno vai šķir atsevišķus priekšmetus. Piemēram, aploksnē ievietoti attēli: balodis, vārna, pūce, vāvere, vanags utt.

Minētie priekšmetu attēlu klasificēšanas uzdevumi saistāmi ar mācību vielu, kam pateicīgu materiālu dod ābece attēlu saturs.

Blakus aprakstītajiem loģiskās domāšanas vingrinājumiem mācību gaitā jāievēro, lai katrs jēdziens, ar ko iepazīstas skolēni, būtu pakļauts kādam augstākam ģints jēdzienam. Tāpat jāno-

skaidro, ar kuriem jau zināmiem priekšmetiem tie ir saistīti. Piemēram, 82. lpp. (34) jānoskaidro jēdziens: niedres ir augi. Šos spriedumus varam uzskatīt par pirmējiem definējumiem. Arī šajos definējumos dodama pieaugoša grūtību pakāpe. Sākuma posmā skolēniem jānosauc tikai ģints, kurā iekļaujas konkrētais objekts (piemēram, līnis ir zivs, Vilma ir skolniece). Vēlāk jāsadomā vairākpakāpju vispārinājumi (piemēram, Līnis ir zivs — ūdens dzīvnieks; Vilma ir skolniece, meitene, cilvēks).

Loģiskās domāšanas attīstībai patstāvīgajā darbā devām arī uzdevumus priekšmetu un parādību novērošanā un salīdzināšanā. Te ievērojām tos pašus principus kā aprakstītajos klasificēšanas vingrinājumos: sistemātisku grūtību pakāpes paaugstināšanu, jaunu prasību izvirzīšanu, to saskaņotību ar bērna izaugsmes un attīstības individuālajām iespējām.

Trešais veids diferencētās pieejas sistēmā ir skolēnu savstarpējās kontroles un palīdzības organizēšana, ko sākām vienlaikus ar individualizēto uzdevumu ieviešanu.

Savstarpējās palīdzības organizēšanā iesaistījām galvenokārt 2. un 3. grupas skolēnus. Arī sola biedru izvēlē ievērojām šo savstarpējās palīdzības principu, sasēdinot kopā skolēnus ar iepriekšēju vidēju sagatavotību. Šo skolēnu darbā (sevišķi mācību gada sākumā) galveno vietu dzimtās valodas stundās ieņēma darbs ar saliekamo ābeci, 2. grupai jāvingrinās vārdu un teikumu lasīšanā, 3. grupai tas jāiemācās no jauna. 2. grupas skolēni te labi varēja palīdzēt 3. grupai, kamēr skolotājs pastiprināti strādāja ar 4. grupu. Savstarpējo kontroli ļoti plaši izmantojām, mācot rakstīt, kā arī aritmētikā, zīmēšanā.

Aplūkotie galvenie diferencētās pieejas veidi, kas sistemātiski realizēti eksperimentālajā klasē, nodrošināja lietderīgu laika izmantošanu stundā. Individualizētie uzdevumi saistījumā ar pārējām darba formām izvirza kopīgus uzdevumus gan visai klasei, gan katram skolēnam. Pakāpeniski pieaugošās prasības sekmē bērnu intelektuālo aktivitāti, cenšanos līdzināties labākajiem. Tā, piemēram, 1. grupas veiktie individualizētie uzdevumi izraisījuši interesi pārējos skolēnos, stimulējot 2. un 3. grupu ātrāk apgūt lasīšanas tehniku, ātrāk iemācīties rakstīt sacerējumus pēc attēla u. c. Tādējādi diferencētā pieeja sekmējusi darba atmosfēras izveidošanos klasē, ko nevarētu panākt, ja skolotājs strādātu, vadoties no klases vidējā līmeņa.

Ļoti svarīgs uzdevums ir sistemātiska bērnu intelektuālās darbības izsekošana, tās mērķtiecīga vadība. Ikdienas mācību darbā to realizējam ar pastāvīgu skolēnu zināšanu kontroli un analīzi,

uz kuras pamata izvirzām arvien jaunus, sarežģītākus intelektuālās attīstības uzdevumus.

Spilgts individuālo atšķirību rādītājs ir jauno zināšanu apguves temps.

Eksperimentālajā klasē darba gaitā mēs neizvirzījām speciālu uzdevumu panākt pēc iespējas lielāku skolēnu darba izpildes ātrumu. Taču, vērojot bērnu intelektuālo attīstību, arvien saskāramies ar galvenajiem ārējiem apguves tempa rādītājiem: a) vingrinājumu daudzumu, kas nepieciešams skolēnam mācību materiāla pilnīgai apguvei un tā vispārināšanai; b) skolēnu patstāvības pakāpi jauno zināšanu apguves procesā.

Mācību gada sākumā diferencēto uzdevumu daudzumu un grūtību pakāpi piemērojām esošajam bērnu zināšanu līmenim. Piemēram, darbā ar saliekamo ābeci 3. grupai jāsaliek 1 vārds, bet 2. grupai šajā pašā laikā jāsaliek tas pats un vēl brīvi izvēlēti (vai arī skolotāja norādīti) vairāki vārdi. Arī aritmētikas stundās atrisināto uzdevumu daudzums ir dažāds dažādu grupu skolēniem.

Šādi organizētam diferencētam uzdevumu daudzumam mācību stundās jau pirmajās darba nedēļās atklājās nopietns trūkums. Skolēni, kuri bija vājāk sagatavoti skolai, salīdzinājumā ar zināšanās stiprākajiem mazāk vingrinājās jaunajā mācību materiālā. Lai nekavētu labāko skolēnu darbu un dotu iespēju arī vājākajiem vingrināties tik daudz, cik tas nepieciešams viņu straujākai attīstībai, meklējām divus ceļus. No vienas puses, pastiprinājām vājāk sagatavoto skolēnu patstāvīgo darbu stundā un, no otras puses, ieviesām diferencētus mājas uzdevumus. Šādā veidā regulējot darba daudzumu un tā izpildes laiku, centāmies nodrošināt katram skolēnam iespējas maksimālai zināšanu apguvei.

Mācību darba rezultātus pirmā ceturkšņa noslēgumā pārbaudījām, organizējot kontroldarbu aritmētikā (saskaitīšana un atskaitīšana pirmā desmita apjomā, 20 piemēri)¹ un diktātu dzimtajā valodā.

Aritmētikas kontroldarba rezultāti ir šādi: bez kļūdām uzdevumu atrisināja 18 skolēni; ar 1 kļūdu 4 skolēni; ar 2 kļūdām 4 skolēni; ar 14 kļūdām 1 skolēns.

Salīdzinot eksperimentālās klases mācību darba rezultātus 1. ceturkšņa noslēgumā ar skolēnu zināšanu līmeni rudenī, redzam, ka no tiem skolēniem, kuri atrisinājuši kontroldarbu bez kļūdām, 4 ir no ceturtās grupas un 8 no trešās grupas.

¹ Kontroluzdevumus sastādījusi IM SZPI pedagoģijas un psiholoģijas sektora vecākā zinātniskā līdzstrādniece Z. Upmane.

Šie paši skolēni zināšanu apgūvē strauji virzījušies uz priekšu arī dzimtajā valodā. Pirmā ceturkšņa noslēguma kontroldiktātu¹ bez kļūdām uzrakstīja 25 skolēni, ar 1 kļūdu — 2, ar divām kļūdām — 1, ar 3 kļūdām — 2 skolēni. Bez kļūdām uzrakstījuši diktātu 4 skolēni no ceturtās grupas, 11 — no trešās grupas un visi 10 pirmās un otrās grupas skolēni.

Neraugoties uz skolotāja diferencēto pieeju, 3 skolēni bez iepriekšējās sagatavotības zināšanu apgūvē virzījās uz priekšu ļoti gausi. Jānis M. aritmētikas kontroldarbu veica ar 14 kļūdām. Vita risina aritmētikas uzdevumu 15 minūtes, taču 5 piemēri paliek neatrisināti un atrisinātajos piemēros ir 2 kļūdas. Sarmīte S. aritmētikas piemērus atrisina ar 4 kļūdām, diktātā ir 3 kļūdas, lasīšana stipri atpalikusi. Viņu zināšanas ceturkšņa noslēgumā ir zem vidējā klases līmeņa.

Kādu atziņu diferencētās sistēmas tālākai izveidei deva I. mācību ceturkšņa darba analīze? Skolēnu grupas, kas izveidojās pamatojoties uz bērnu iepriekšējo zināšanu pārbaudi, nav viengabalainas. Tajās apvienoti tādi bērni, kas prasmīga skolotāja vadībā strauji virzās uz priekšu zināšanu apgūvē un intelektuālajā attīstībā, un bērni, kas palēnām, soli pa solim apgūst programmas prasības, atpaliekot no klases vidējā līmeņa. Nedrīkstam, protams, ignorēt iepriekšējās zināšanas. To izzināšana nepieciešama, lai skolotājs mērķtiecīgi varētu vadīt zināšanu tālāko apguvi. Taču attīstības īpatnības un tempi atklājas vēlāk mācību procesā.

Otrās grupas skolēni, kas patstāvīgi vingrinājās teksta lasīšanā un palīdzēja trešajai grupai darbā ar saliekamo ābeci, ceturkšņa laikā pietiekami izkopoši lasīšanas iemaņas, pievienojās I. grupai, turpmāk apvienojot tajā 10 skolēnus.

Klases vidējo līmeni — pamatgrupu — veido sākotnējā 3. grupa, kurai pievienojas 7 skolēni no ceturtās grupas. Pieci skolēni paliek pēdējā grupā, kur darba līmenis un temps ir zemāks.

Tas grupējums, kas izveidojās II ceturkšņa sākumā, bija noturīgāks nekā mācību gada sākumā, jo tas pamatojas uz ilgāka darba posma analīzi. Taču arī tas nav viengabalains. Ja sākumā uzdevumus diferencējām galvenokārt pa grupām, tad tagad katras grupas ietvaros atbilstoši bērnu jaunajam attīstības līmenim un esošajām zināšanām realizējama tieši individuālā pieeja.

¹ Diktāta teksts: Rīta ir viesos. Jānis spēlē vijoli. Inta un Uldis dejo. Visiem jautri.

Tekstu sastādījusi IM SZPI pamatskolas sektora vec. zin. līdzstrādniece Z. Lubāniete.

Skolēnu grupēšanu pēc viņu sagatavotības lasīt un rakstīt mācīšanai nevaram uzlūkot par vienīgo formu. Atkarībā no klases sastāva var veidoties lielāks vai mazāks grupu skaits. Arī grupu pārkārtošanās pa mācību ceturkšņiem nav stingri noteikta. Taču veiktais eksperiments neapšaubāmi pierāda, ka skolēnu zināšanu līmeņa un intelektuālās attīstības pakāpes sistemātiska iepazīšana un ievērošana mācību darbā nodrošina padziļinātu zināšanu apguvi un visu skolēnu straujāku intelektuālo attīstību.

LITERATŪRA

1. Padomju Savienības Komunistiskās Partijas Programma, R., 1961.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Изд. АПН РСФСР, М., 1956.
3. Гладких А. И. Индивидуальный подход к учащимся как условие эффективности урока в 5-х классах (Автореферат). Л., 1961.
4. Горская Г. М. О тематическом планировании. Начальная школа, 1963, № 2.
5. Занков Л. В. (Под ред.) Развитие учащихся в процессе обучения. Изд. АПН РСФСР, М., 1963.
6. Занков Л. В. О начальном обучении. Изд. АПН РСФСР, М., 1963.
7. Калмыкова З. И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся. Вопросы психологии, 1961, № 2.
8. Кныш Л. Сочетание фронтальной и индивидуальной работы с учащимся на уроке (Автореферат). Одесса, 1959.
9. Колесова А. М. Индивидуальный подход к учащимся начальной школы как средство повышения успеваемости (Автореферат). Л., 1955.
10. Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. Вопросы психологии, 1956, № 5.
11. Костюк Г. С. Навчання розумовий розвиток учн. в Радянська школа, 1963, № 2.
12. Леонтьев Л. Н. Проблемы развития психики. Изд. АПН РСФСР, М., 1959.
13. Lubāniete Z., Bērze A., Birģele L. Latviešu valodas mācīšanas metodika 1.—4. klasei. LVI, Rīgā, 1957.
14. Любичина М. И. Индивидуальный подход к учащимся младших классов в процессе самостоятельной работы (Автореферат). Л., 1950.
15. Магазинник Л. Д. Индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения и борьба с второгодничеством (Автореферат). Киев, 1949.
16. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике. Изд. АПН РСФСР, М., 1955.
17. Менчинская М. А., Калмыкова З. И. Проблемы преодоления отставания в учении. Народное образование, 1963, № 4.
18. Микулина Е. Д. Индивидуальный подход к ученикам. Начальная школа, 1963, № 3.
19. Назарова Л. К. Обучение грамоте с учетом индивидуальной подготовки учащихся. Начальная школа, 1963, № 7.

20. Ogorodņikovs I., Simbirevs P. Pedagoģija, LVI, Rīgā, 1952.
21. Pamatskolu programmas I—IV klasei, LVI, R., 1961.
22. Рабунский Е. С. Индивидуализация домашних заданий как средство повышения эффективности обучения (Автореферат). Калининград, 1963.
23. Рабунский Е. С. Индивидуализация домашних заданий — важное средство повышения эффективности обучения. Советская педагогика, 1962, № 4.
24. Рыданова М. М. Об индивидуальном подходе учителя к учащимся 3—4-х классов начальной и средней школы в процессе обучения (Автореферат). М., 1953.
25. Самохвалова В. М. Индивидуальные различия в учебной работе школьников первого класса (Автореферат). М., 1952.
26. Самыгуллин М. Г. Дифференцированное обучение грамоте. Начальная школа, 1964, № 9.
27. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. Изд. АПН РСФСР, М., 1958.
28. Славина Л. С. Психологические условия повышения успеваемости у одной из групп отстающих школьников 1 класса. Известия АПН РСФСР, выпуск 36, М., 1951.
29. Советская педагогика 1956. № 12; 1957, № 3, 4, 8, 9, 10; 1958, № 3.
30. Сонин Д. М. Применение принципа индивидуального подхода к учащимся в учебной работе (Автореферат). М., 1961.
31. Эльконин Д. Б. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе. Вопросы психологии, 1960, № 5.
32. Эльконин Д. Б. Психологическое исследование усвоения значений в начальной школе. Советская педагогика, 1961, № 9.
33. Индивидуализация обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся (сборник статей). Казань, Татарское книжное издательство, 1963.
34. Z. Lubāniete, L. Bērziņa, A. Ramša, L. Vuškalne. Ābece. Izd. «Liesma», R., 1965.

А. А. Свелле

ВЛИЯНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

В статье отражен процесс экспериментальной работы с учащимися 1 класса рижской средней школы № 45, проводившейся в целях создания системы дифференцированного подхода. Автор статьи рассматривает приемы определения уровня знаний учащихся и особенностей их интеллектуальной деятельности в начале учебного года. На основе полученных результатов указаны

три вида дифференцированного подхода к учащимся, чаще всего используемых в I классе. В основе обучения на уроке лежит распределение учащихся по группам для организации самостоятельных работ в зависимости от уровня их знаний, умений, навыков. Состав групп учащихся не является стабильным, так как темпы продвижения и степень психического развития детей являются неравномерными.

Результаты эксперимента подтверждают, что осуществление дифференцированного подхода обеспечивает наиболее глубокое усвоение знаний учащимся и ускоренное их интеллектуальное развитие.

A. Svelpe

THE INFLUENCE OF DIFFERENTIATED APPROACH UPON DEVELOPMENT OF FIRST FORM PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING

The article reflects the process of experimental work with pupils of the 1st form of Riga 45 Secondary school for creating a system of differentiated approach.

The author of the article views methods of defining the degree of knowledge of the pupils and the peculiarities of their intellectual activities at the start of the school year. On the basis of the experimental results three kinds of differentiated approach have been pointed out which are mainly applied in the 1st form. Splitting pupils into groups lies at the basis of the lesson for organization independent work according to their knowledge, skill and abilities. The contingent of the groups is not stable as the topics and the degree of psychological development of children is not even and regular.

The results of the experiment prove that applying differentiated approach gives the most resultative way of acquiring knowledge and sponsors the intellectual development of pupils.

A. Zemitāns

REDZES LOKA PAPLAŠINĀŠANA — ABSTRAKTĀS DOMĀŠANAS PAMATS

Dzīvē nepieciešama abstrahētāja un vispārinātāja domāšana. Mēs abstrahējam un vispārinām, kad jaunos apstākļos saskatām ko pazīstamu un liekam lietā agrāk iegūtās zināšanas. Ir jāvispārina, lai mācītos no pieredzes. Tajās situācijās, kurās nonākam, ir jātver kāda vispārīga likumsakarība, ko turpmāk der ievērot. Cilvēks, kurš nav iemācījies abstrahēt un vispārināt, nav spējīgs uzkrāt dzīves pieredzi. Abstrahētāja un vispārinātāja domāšana palīdz saskatīt mūsu dzīvē būtisko, jauno, uz ko mūs orientē komunistiskais pasaules uzskats.

Kā tad audzināt mūsu jaunatnē auglīgu abstraktu domāšanu?

1

Abstraktās domāšanas attīstību sekmē vairāki faktori.

I. Pavlovs atklāja, ka jau tāds fizioloģisks process kā nervu uzbudinājuma izplatīšanās (iradiācija) lielo pusložu garozā ir par cēloni vispārināšanai. Ierosai (uzbudinājumam) iradiējot smadzeņu garozā, dzīvnieks vispārina nosacījuma refleksus. Ja reflekss iekopts, piemēram, uz noteikta augstuma skaņu, tad šo refleksu sākumā izraisa arī citas, kā augstākas, tā zemākas skaņas (4; 125—126). Cilvēks vispārina priekšstatus, jēdzienus. Bet arī šajā gadījumā liela nozīme ir ierosas iradiācijai galvas smadzenēs, jo uz tās balstās līdzības asociācija (3; 327, 335).

Abstraktās domāšanas attīstību sekmē valoda, runa. Būdamā sazināšanās līdzeklis, valoda palīdz cilvēkiem organizēt savu darbību; bet darba gaitā cilvēks izmaina un izzina dabu, attīsta savu

domāšanu. Valoda nostiprina abstraktās domāšanas rezultātus (lietvārds ar īpašības vārdu nostiprina lietas un tās īpašību kategoriju, darbības vārda laiki — laika jēdzienu utt.).

Uzskatām, ka bez šiem diviem abstraktās domāšanas faktoriem — ierosas iradiācijas un valodas (kurus sīkāk šeit neapskatām) abstrahēšanas un vispārināšanas procesus sekmē vēl viens faktors, proti, redzes loka paplašināšana, citādi sakot, pieredzes bagātināšana.

Pirmsskolas vecuma bērni un jaunāko klašu skolēni domā lielāko tiesu konkrētos tēlos. Bērna domāšanas konkrēto raksturu mēdz uzskatīt par bērna attīstības (vecuma) īpatnību. Šī attīstības īpatnība izskaidrojama ar bērna šauru pieredzi. Bērns konkrēti pazīst savus piederīgos, tās nedaudzās lietas, ko arvien sastop. Arī pieaudzis cilvēks domā konkrēti, ja dzīvo savrup un nav plašs to parādību loks, kas nodarbina prātu.

Skolēna domāšana pakāpeniski kļūst abstrakta līdz ar redzes loka paplašināšanos. Skolēns ir klases un skolas kolektīva loceklis. Viņš sāk tuvāk iepazīties ar dzīvo un nedzīvo dabu, ar pasaules tautu vēsturi. Konkrētā pilnībā zināt parādību daudzveidību dabā un sabiedrības attīstībā nav iespējams. Paplašinoties redzes lokam, pusaudzis un jauniešs domā arvien abstraktāk.

Redzes loka paplašināšana ir abstraktās domāšanas attīstības galvenais faktors.

2

Kādi nervu procesi fizioloģiski pamato abstraktās domāšanas attīstību, paplašinoties redzes lokam? Smadzenes nav tik uzņēmīgas pret ār pasaules iespaidiem, lai daudzveidīgo īstenību tūlī atspoguļotu konkrētā pilnībā. Nervu pagaidu sakari, kas apvieno ār pasaules iespaidus vienotos tēlos un padara iespējamu lietu un parādību atspoguļojumu, neizveidojas uzreiz, bet pakāpeniski, priekšmetiem daudzkārt darbojoties uz sajūtu orgāniem. Tāpēc smadzenes atspoguļo vispirms tās lietas un lietu īpašības, kas atkārtojas un daudzkārt darbojas uz sajūtu orgāniem. I. Sečenovs rakstīja par cilvēka atmiņu, ka tā reģistrē nevis katru tiešo iespaidu, bet to miljonus. Pie tam atmiņa noēno ar spilgtākiem vilcieniem viendabīgo iespaidu pastāvīgās pazīmes, kuras visbiežāk atkārtojas, un tādējādi atdala tās no mazsvarīgākām pazīmēm

(2; 479). Tā ir abstrahēšana un vispārināšana. Pusaudzis un jauniešis sakarā ar pieredzes bagātināšanos, redzes loka paplašināšanos sāk domāt abstrakti.

3

Kādas metodes un paņēmieni ieteicami abstraktās domāšanas audzināšanai mācību gaitā? Ja abstraktā domāšana attīstās reizē ar redzes loka paplašināšanos, iepazīšanos ar konkrētās īstenības daudzveidību, tad skolēni jāiepazīstina ar īstenību tās konkrētajā bagātībā. Ar to tiks sekmēta viņu abstrahētājas un vispārinātājas domāšanas attīstība. Tāds secinājums var likties negaidīts. Ir pedagogi, kas domā, ka abstraktās domāšanas sekmēšanai mācību gaitā jāmin mazāk konkrētu faktu, jāatsakās no uzskates līdzekļiem.

Lai attīstītu skolēnu abstrakto domāšanu, iepazīstinot viņus ar konkrētās īstenības daudzveidību, jāņem vērā, pirmkārt, pie kāda nervu sistēmas tipa pieder skolēni. Ja skolēnam nervu procesi ir sevišķi kustīgi un pagaidu sakari izveidojas ātri, tad arī daudzējādus faktus viņš spēs uztvert konkrētā pilnībā, nemaz necenšoties saskatīt tajos vispārīgo, būtisko.

Cilvēki, kas tēlaini, visos sīkumos atveido pieredzēto, nereti nav spējīgi īsos vārdos pastāstīt par redzētā vai lasītā galveno saturu. A. Lurija apraksta S. Šereševski, kas bez pūlēm iegaumējis garas virknes vārdu un skaitļu un tos paturējis atmiņā gadiem ilgi. Bet atmiņa šim cilvēkam nav sekmējusi abstrahētājas un vispārinātājas domāšanas attīstību. Ar vārdiem viņš saistījis tikai konkrētu saturu. Ja kāds vārds izrunāts citā balsī, ar citu intonāciju, viņam bijis grūti šo vārdu pazīt un saprast (6; 145.—151). Var novērot, ka arī skolēnam pirmajos mācību gados laba atmiņa ne vienmēr palīdz uztvert būtisko mācību vielā.

Pieņemsim, ka skolotājs izklāsta konkrētiem faktiem bagātu vielu. Kā tad attīstīt abstrakto domāšanu skolēniem, kas pieder pie kustīgā augstākās nervu darbības tipa un bez grūtībām iegaumē faktu daudzveidību? Vajadzēs pievērst šo skolēnu uzmanību vispārīgajam un būtiskajam mācību vielā. Citādi tas ir, ja skolēns pārstāv inerto nervu sistēmas tipu. Iepazīstoties ar konkrēto īstenību, tāds skolēns drīzāk izdala būtisko, jo nespēj uzreiz iegaumēt daudzējādus faktus. Tieši šādi skolēni, kad paplašina viņu redzes loku, mācās izdalīt faktos vispārīgo, būtisko, sāk domāt abstrakti.

I. Pavlova aprakstītie speciāli cilvēciskie augstākās nervu darbības tipi (mākslinieka un domātāja tips) zināmā mērā ir atkarīgi no nervu sistēmas vispārējiem tiem, proti, kustīgā un inertā tipa.

Otrkārt, jāievēro, ka mācību laiks ir ierobežots un programmas plašas. Reizēm lietderīgi sākt kāda priekšmeta vai temata apgūšanu nevis ar konkrētu faktu aprakstu, bet sniedzot definīcijas, shēmas, formulas. Ja, piemēram, bioloģijas skolotājs organizē ekskursiju dabā, viņš var vispirms vispārīgā veidā pastāstīt skolēniem, ko viņi novēros ekskursijas laikā. Jau iepriekš zinādami, kas ir svarīgs un būtisks dabas parādībās, skolēni drīzāk uztvers šo būtisko. Prasība iepazīstināt skolēnus ar īstenību tās konkrētajā daudzveidībā šajā gadījumā jāsaprot šādi: skolotājs nevar aprobežoties ar vispārīgu zināšanu sniegšanu. Nevar uzskatīt, ka skolēni, iemācījušies vispārīgas tēzes, jau abstrakti domā un spēj orientēties konkrētos apstākļos. Abstraktajai domāšanai ir jābalstās uz to konkrēto faktu zināšanu, ko vispārīgie jēdzieni aptver. Iegūstot vispārīgu priekšstatu par parādībām dabā un cilvēku dzīvē, šīs parādības vēl neizzina. Tās vēl ir jāpētī to konkrētajā savdabībā. Ar to attīstīs arī abstrahētāju un vispārinātāju domāšanu.

Protams, stājušies darba dzīvē, jaunieši skolā iegūtās zināšanas papildinās ar konkrētu saturu. Taču skola nebūs sagatavojusi savus audzēkņus dzīvei, ja skolā apgūstamie jēdzieni jau mācību gaitā nebūs pietiekami piesātināti ar konkrētu saturu. Skolas prakse liecina, ka skolēni neapgūst zinātnes jēdzienus, ja šos jēdzienus nepaskaidro ar pietiekami daudzējādiem piemēriem. Jēdzienu bagātināšana ar konkrētu saturu sevišķi nepieciešama abstraktās domāšanas audzināšanai.

4

Redzes loka paplašināšana sekmē abstrahētājas un vispārinātājas domāšanas attīstību vairāku iemeslu dēļ. Abstraktās domāšanas attīstībā var izšķirt pakāpes, un katrā no tām redzes loka paplašināšana, iepazīšanās ar konkrētās īstenības daudzveidību parādās kā abstrakcijas un vispārināšanas virzītājs spēks.

Pirmā pakāpe. Pirmā pakāpe abstraktās domāšanas attīstībā aptver kā maza bērna izplūdušos vispārīgos priekšstatus (kad bērns ar vienu un to pašu vārdu nosauc visai atšķirīgas lietas), tā jaunāko klašu skolēnu (arī pusaudžu) maz diferencētos jēdzie-

nus. Fizioloģiski šis domāšanas veids izskaidrojams ar to, ka nervu pagaidu sakari izveidojas un nostiprinās uz lietu un parādību kopīgajām īpašībām un attieksmēm, kas atkārtojas un daudreiz iedarbojas uz sajūtu orgāniem. Bērns uztver vienmēr jauno priekšmetu kopīgās īpašības (krāsu, formu utt.), pietiekami neievērojot to atšķirīgās pazīmes. Abstrahēšana un vispārināšana vēl nav apzināti mērķtiecīgs process.

Otrā pakāpe. Šo abstraktās domāšanas pakāpi raksturo būtības izziņāšana. Redzes lokam joprojām paplašinoties, kļūst iespējami plaši salīdzinājumi, pētījamā parādība tiek novērota daudzējādās apstākļos; tas sekmē vispārīgā un reizē būtiskā izziņāšanu. Šo būtisko nereti tver nevis ar redzi vai citiem sajūtu orgāniem, bet netieši, secinājumu, prātojumu ceļā.

Minēsim šādu faktu no pedagoģiskās prakses. V—VII klašu skolēni, mācoties vēsturi, iepazīstas ar verdzības iekārtu, pēc tam ar feodālismu. Eksperimentāli pētījot vēstures jēdzienu apgūšanu skolas mācību gaitā, A. Redjko atzīmē, ka arī tad, ja skolēni vēl slikti zina verdzības iekārtas jēdzienus (vergs, vergturis), viņi šos jēdzienus padziļina, mācoties par feodālismu, kaut arī, izejot no programmas, verdzības iekārtu tad vairs neapskata (5; 67—113). Verga jēdzienu izprot dziļāk, salīdzinot vergu ar dzimtcilvēku un proletārieti, tātad, paplašinot redzes loku.

A. Orlovas, E. Kabanovas-Meleres, V. Zikovas u. c. pētījumi pedagoģiskajā psiholoģijā liecina, ka ir jādažādo uzskates līdzekļi, tā konkrētā mācību viela, ar kuras palīdzību paskaidro apgūstamos jēdzienus. Ja, piemēram, ģeometrijā riņķa līnijas diametru arvien sniedz horizontālā stāvoklī, tad slīpi attēlotu diametru skolēns neuzskata par diametru; par teikuma priekšmetu skolēns nosauc teikuma pirmo vārdu, ja teikuma analīzei skolotājs arvien ir izvēlējis piemērus, kur teikuma priekšmets ir pirmais vārds teikumā (5).

Rodas iespāids, it kā piemēri apgrūtinātu abstrakto domu. Iestībā konkrētie piemēri māca abstrakti domāt, proti, gadījumā, kad parādību paskaidro ar pietiekami daudzējādiem piemēriem. Jādod priekšroka tādai konkrētai vielai, kurā kā kopīgais, vispārīgais izceļas būtiskais.

Šajā abstraktās domāšanas pakāpē pievēršanās vispārīgajam un būtiskajam kļūst apzināta. Tas attiecas kā uz skolotāja, tā skolēna centieniem. Skolotājs, izklāstot plašu konkrētu vielu, seko, lai skolēni šajā vielā tvertu būtisko un tādējādi apgūtu zinātnes jēdzienus. Arī skolēni cenšas saskatīt mācību vielā vispārīgo un būtisko, citādi plaša konkrēta viela viņiem nav apgūstama.

Trešā pakāpe. Šajā augstākajā abstraktās domāšanas pakāpē vispārīgais bagātinās ar konkrētu saturu, iegūst, tā sakot, «zemtekstu».

Lai sekmīgi operētu ar jēdzieniem, nepietiek apgūt vispārīgo formālās loģikas izpratnē, iemācīties jēdzienu definīcijas. Pieņemsim, ka, pētījot dzīvo dabu, esam apguvuši formāli loģisku jēdzienu par dzīvniekiem un mums jāatklāj šā jēdziena apjoms. Mēs zinām, ka dzīvnieki ir organismi, kas izlieto barībai gatavas organiskās vielas. Taču ar to nepietiek, lai nosauktu dzīvnieku sugas, ko aptver jēdziens. Ir vajadzīgas konkrētas zināšanas par dzīvnieku sugām. Jāapgūst tas vispārīgais, kas «ietver sevī sevišķā, individuālā, atsevišķā bagātību». Šādu vispārīgā izpratni V. I. Leņins nosauc par «lielisku formulu» (1; 83).

Pētījumi pedagogiskajā psiholoģijā liecina, ka mācību procesā nevar vienkārši atnest tās pazīmes, kas neietilpst apgūstamo jēdzienu saturā. Piemēram, tāds ģeogrāfijas jēdziens kā «ūdensšķirtne» ir jāskaidro gan Viduskrievijas augstienes, gan Kaukāza kalnu grēdas piemērā (5; 127—154). Skolēni jāiepazīstina ar to konkrēto īstenību, ko aptver jēdziens. Ģeometriskie jēdzieni jāietver dažādās jēdzienu sistēmās; piemēram, vertikālie leņķi jāuzskata kā leņķi ar kopēju virsotni (5; 155—194). Tverot plašākas sakarības un attiecības starp priekšmetiem un parādībām, skolēni bagātina jēdzienus ar jaunu saturu.

Vispārīgie jēdzieni, ietverdami konkrētā bagātību, kļūst kustīgi. Iepazīnušies ar īstenību tās konkrētajā daudzveidībā, mēs operējam ar jēdzieniem, ievērojot to lietu un parādību īpatnības, uz kurām jēdzienus attiecinām. Šādi jēdzieni nav iegūstami pasīvas vērošanas ceļā vien, iemācoties jēdzienu definīcijas. Jēdzienus cilvēks padara bagātus ar konkrētu saturu praksē, iedarbojoties uz īstenību un to pārveidojot. Skolas sakaru nostiprināšana ar dzīvi ir jāvērs ne vien uz to, lai audzinātu jaunatnē komunisma cēlāju morālās jūtas, tieksmi piedalīties sabiedrībai nepieciešamo materiālo vērtību ražošanā. Sabiedriski derīgajam darbam jāsekmē arī domāšanas attīstība, jāpalīdz apgūt to vispārīgo, kas ietver sevī konkrētā bagātību.

Tāda ir trešā, augstākā pakāpe abstraktās domāšanas attīstībā. Izzinot lietas konkrētā pilnībā, iespējams bagātināt vispārīgos jēdzienus ar konkrētu saturu.

1. Sagatavojot jaunatni dzīvei, mācību gaitā jāattīsta arī abstrahētāja un vispārinātāja domāšana: tā palīdzēs likt lietā skolā iegūtās zināšanas, uzkrāt dzīves pieredzi, orientēties uz jauno, progresīvo.

2. Abstraktās domāšanas attīstību sekmē valoda. Valodā ir nostiprinājušies abstrakti jēdzieni, tādas kategorijas kā lieta un īpašība, laika, cēlonības un citas attiecsmes, kas pastāv īstenībā. Valoda kā sazināšanās līdzeklis apkopo un vispārina cilvēku pieredzi. Taču par abstraktās domāšanas galveno virzītāju spēku uzskatām redzes loka paplašināšanu, īstenības iepazīšanu tās konkrētājā daudzveidībā.

3. Pirmsskolas vecuma bērni un jaunāko klašu skolēni domā galvenokārt konkrētos tēlos. Paplašinoties to parādību lokam, par ko mācās skolā, vidējās un vecākajās klasēs skolēnu domāšana pakāpeniski kļūst abstrakta.

4. Redzes lokam paplašinoties, skolēni izdara plašākus salīdzinājumus. Parādības tiek novērotas dažādos apstākļos, tas sekmē lietu un parādību būtības izzināšanu. Skolēni sāk uztvert to vispārīgo, kas reizē ir būtiskais lietās un parādībās.

5. Redzes loka paplašināšana veicina abstraktās domāšanas attīstību arī vēl citādā ziņā. Iepazīstoties ar īstenību tās konkrētajā daudzveidībā, vispārīgie jēdzieni iegūst savu zemitu: vispārīgais sāk ietvert sevī konkrētās īstenības bagātību. Abstrahētāja un vispārinātāja domāšana kļūst īsti auglīga. Jēdzienus skolēni bagātina ar konkrētu saturu ne vien apgūstot zinātnes, bet arī piedaloties īstenības celšanā un pārveidošanā.

6. Lai sekmētu pilnvērtīgas abstraktās domāšanas attīstību, nepietiek ar to, ka mācību gaitā skolēniem sniedz vispārīgas zināšanas; skolēni plaši un konkrēti jāiepazīstina arī ar īstenības daudzveidību.

LITERATURA

1. В. И. Ленинс. Раkсти, 4. изд., 38. сѣj. LVI, 1961.
2. И. М. Сеченов. Избр. произв. Изд-во АН СССР, т. I, 1952.
3. И. П. Павлов. Полное собр. соч. Изд-во АН СССР, т. III кн. 2, 1951.
4. И. П. Павлов. Полное собр. соч. Изд-во АН СССР, т. IV, 1951.
5. Известия АПН РСФСР, т. 28, 1950.
6. А. Р. Лурия. Память и строение психических процессов. Вопр. психол., 1, 1960, Изд-во АПН РСФСР.

РАСШИРЕНИЕ КРУГОЗОРА — ОСНОВА АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ

Автор статьи указывает на значение абстрактного мышления в жизни человека и считает, что основным фактором мыслительных процессов отвлечения и обобщения служит расширение кругозора, ознакомление с богатством конкретной действительности. На первой ступени развития абстрактного мышления общее выделяется непреднамеренно: нервные временные связи, обеспечивающие отражение мозгом действительности, с расширением кругозора образуются и закрепляются, как на многократно встречающееся, на общее. Нередко еще подросток плохо осознает особенности и различия тех предметов и явлений, которые заключены в понятиях. Вторая ступень в развитии абстрактного мышления характеризуется выделением существенного. Ознакомление с действительностью во многообразии её явлений позволяет делать широкие сопоставления и сравнения, что приводит к выяснению общего и существенного. На третьей, высшей ступени развития абстрактного мышления общее получает «подтекст», включает в себя богатство конкретного.

Расширение кругозора, ознакомление с действительностью в её конкретном многообразии выступает как метод воспитания абстрактного мышления у молодёжи.

A. Zemitāns

BROADENING OF MENTAL OUTLOOK — THE BASIS FOR ABSTRACT THINKING

The author of the article stresses the significance of abstract thinking in man's life and considers broadening of mental outlook and acquaintance with the richness of concrete reality as the main factor of thinking processes of abstraction and generalization. At the first stage of the development of abstract thinking the general is singled out unpremeditatedly: nervous temporary ties

providing the reflection of reality by brain, with the broadening of mental outlook become generated and consolidated as a reaction upon repeatedly met general facts.

Not infrequently the adolescent cannot yet realize the peculiarities and the distinctions of objects and phenomena which he comprehends by notions.

The second stage in the development of abstract thinking is characterized by isolating the essential. The acquaintance with reality in all the variety of its phenomena gives possibility to make wide comparison and confrontation which results in singling out of the essential and the general.

At the 3-rd, highest stage of the development of abstract thinking the general acquires the «subtext» including the richness of the concrete.

Broadening of mental outlook and acquaintance with reality in its concrete variety comes forward as a method of training abstract thinking of the young people.

SATURA RĀDĪTĀJS — СОДЕРЖАНИЕ — CONTENTS

Priekšvārds	3
No Latvijas skolu un pedagogiskās domas vēstures	5
A. Builis. Tautas izglītības izaugsme un sasniegumi Padomju Latvijas 25 gados	7
A. A. Буйлис. Развитие народного образования в Советской Латвии за 25 лет	25
A. Builis. The growth and Achievements of Public Education in Soviet Latvia during the 25 Years of its Existence	26
A. Karule. J. Rainis par tautas izglītības demokratizēšanas jautājumiem	27
A. Я. Каруле. Я. Райнис о демократизации народного образования	43
A. Karule. J. Rainis on Democratization of Public Education	44
A. Špona. Bērnu komunistiskā kustība buržuāziskās Latvijas apstākļos	45
A. П. Шпона. Детское коммунистическое движение в условиях буржуазной Латвии	69
A. Špona. Children's Communist Movement in Bourgeois Latvia	69
Personības attīstības un veidošanās jautājumi	71
J. Anspaks. Skolēnu profesionālā orientācija un daži personības veidošanās jautājumi	73
Я. И. Анспак. Профессиональная ориентация учащихся и некоторые вопросы формирования личности	96
J. Anspaks. Pupils' Vocational Orientation and Some Problems of the Moulding of a Person's Character	97
J. Kacins. Skolēnu aktivitātes dinamika darbmācības stundās	99
Ю. Ф. Качин. Динамика активности учащихся на уроках труда	105
J. Kacins. Dynamics of Pupils' Activity at Labour Lessons	106
N. Klēģeris. Kolektīva tradīcijas kā komunistiskās audzināšanas faktors	107
Н. П. Клегерис. Традиция коллектива как фактор коммунистического воспитания	128
N. Klēģeris. Traditions of a Collective as a Factor of Communist Education	129
I. Plotnieks. Iniciatīva kā rakstura īpašība un daži vērojumi par tās veidošanos vecāko klašu skolēnos	131
И. Э. Плотникс. Инициативность как черта характера и некоторые особенности ее формирования у старшего школьника	142

I. Plotnieks. Personal Initiative as a Character Trait and some Observations as to Developing it in Schoolchildren of the Upper Forms	143
A. Svelpe. Pirmās klases skolēnu intelektuālā attīstība mācībās diferencētās pieejas ietekmē	144
A. A. Свелпе. Влияние дифференцированного подхода в процессе обучения на умственное развитие учащихся первого класса	163
A. Svelpe. The Influence of Differentiated Approach upon Development of First Form Pupils in the Process of Teaching	164
A. Zemitāns. Redzes loka paplašināšana — abstraktās domāšanas pamats	165
A. M. Земитан. Расширение кругозора — основа абстрактного мышления	172
A. Zemitāns. Broadening of Mental Outlook — the Basis for Abstract Thinking	172

Pēteru Stučkas Latvijas Valsts universitāte
AUDZINĀŠANAS UN PERSONĪBAS ATTĪSTĪBAS
JAUTĀJUMI PADOMJU SKOLA

Redaktors J. Melbārdis. Tehn. redaktore K. Kazachenko. Korektore M. Zariņa. Nodota salikšanai 1966. g. 29. jūlijā. Parakstīta iespiešanai 1967. g. 4. martā. Papīra formāts 60×84/16. 11 fiz. iespiedi.; 11 uzsk. iespiedl.; 11,05 izdevn. l. Metiens 1000 eks. JT 22039. Maksā 54 kap. Izdevniecība «Zvaigzne» Rīgā, Padomju bulv. 24. Izdevn. Nr. 165-108. Iespiesta Latvijas PSR Ministru Padomes Preses komitejas Poligrāfiskās rūpniecības pārvaldes 3. tipogrāfijā Rīgā, Ļeņina ielā 137/139. Pasūt. Nr. 452.

54 kap.



PT-75

84