

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Ar rokraksta tiesībām

GITA BLAUA

**Skolotāja un skolēnu sadarbība
literatūras stundās vidusskolā**

(literatūras mācīšanas metodika)

Promocijas darbs

Rīga 1995

SATURS

Ievads	3
1. Vēsturiskās pārmaiņas sabiedrības dzīvē un to ietekme uz mācību procesu skolā	8
1.1 Literatūras mācībspriekšmeta satura izvēles vēsturiskās problēmas	16
1.2 Literatūras mācībspriekšmeta specifika un tās ietekme uz satura izveidi	25
2. Skolēnu iesaiste literatūras mācībspriekšmeta satura izveidē kā nozīmīgs skolotāja un skolēnu sadarbības nosacījums	39
3. Skolotāja un skolēnu sadarbības psiholoģiski pedagoģiskie aspekti.....	86
3.1 Skolotāja un skolēnu reālās saskarsmes situācijas literatūras stundās vidusskolā	93
3.2 Literatūras skolotāja savdabīgais statuss un tā nozīme sadarbībā	106
3.3 Brīva un iekšēji harmoniska pedagoga personība - kvalitatīvas sadarbības nozīmīgs priekšnoteikums ..	128
Secinājumi	152
Tēzes aizstāvēšanai	156
Izmantotā literatūra	158

IEVADS.

Jaunā vēsturiskā situācija, kādā 20.gadsimta 90.gados atrodas Latvijas sabiedrība, radījusi ne vien daudz un dažādas ekonomiskās problēmas, bet arī kardinālas pārmaiņas tautas garīgajā dzīvē, kas cieši saistītas ar pārmaiņām izglītības saturā un mācību procesa organizācijā. Valstiskās neatkarības atgūšana bija pirmais impulss nacionālās skolas atjaunotnei, kura tagad noris visai pretrunīgos un sarežģītos vēsturiskos apstākļos. No vienas puses, to ietekmē Austrumeiropas tautu vēlme pēc nacionālās identitātes saglabāšanas, pēc nacionālās kultūras un valodas izkopšanas un nostiprināšanas, bet no otras puses, te jāmin Rietumeiropas lielo tautu tiekšanās uz internacionalizāciju un bailes no nacionālisma. Šādos apstākļos ir kritiski jāizvērtē sava vēsturiskā pieredze, rūpīgi jāiepazīstas ar pasaules izglītības sistēmu modeļiem, jānovērtē to izmantojamība Latvijas izglītības pārveidē, lai varētu radīt zinātniski pamatotu izglītības modeli, kurš nodrošinātu sabiedrības sociālā pasūtījuma izpildi, būtu garants nācijas pozitīvai attīstībai. Tātad šī vēsturiskā perioda izvēle pētījumam saistīta ar nepieciešamību konkrēti un nekavējoties risināt tās aktuālās problēmas, kuras radījusi nacionālās skolas atjaunošana pašreiz.

Viena no izglītības satura nacionālā komponenta būtiskajām daļām ir literatūra, kura reizē ir gan humanitārā mācībspriekšmetu cikla pamatelements, gan tautas ētisko un

estētisko ideālu nesēja. Tādēļ šī mācībpriekšmeta apguvei skolā veltāma īpaša uzmanība, kas vispirms nozīmē zinātniski pamatotu mācību saturu, bet reizē arī izpētītu un argumentētu līdzekļu izvēli tā apguvei. Totalitārisma vidē izaugusī paaudze praktiski ir spējīga ilgstoši saglabāt izveidojušos saskarsmes stereotipu, kuru radījusi baiļu atmosfēra, iedzīvinot to reālās šodienas norisēs ne apzināti, bet gan tādēļ, ka šīs saskarsmes sekas ir izveidojušas noteiktas uzvedības matricēs pašos cilvēkos. Tādēļ tik aktuāla kļūst skolotāja un skolēnu sadarbības problēma, kura veicinātu harmoniskas personības mācīšanu un audzināšanu demokrātijas apstākļos, nodrošinot pedagoga un jauniešu reālu līdztiesību un brīvas komunikācijas iespējas mācību procesā. Tā kā jauniešu vecumā personības pašrealizācijas problēmas ir vienas no svarīgākajām un nozīmīgākajām ikviena indivīda dzīvē, tad par *pētījuma objektu* izvēlējamies mācību procesu vidusskolā, bet *pētījuma priekšmets* ir skolotāja un skolēnu sadarbība mācību procesā. Tūdaļ gan jāakcentē tas, ka pētījumam ir vairāk lietišķs, ne teorētisks raksturs, jo tā *mērķis* ir analizēt un izvērtēt skolotāja un skolēnu sadarbību kā nozīmīgu mācību kvalitātes paaugstināšanas faktoru, izveidot metodisku pamatojumu autorprogrammas realizēšanai. Jāatzīmē arī tas, ka šo sadarbību determinē ne vien objektīvi, bet reizēm pat ļoti subjektīvi faktori, tādēļ pētījuma rezultāti vairāk izmantojami kā ieteikumi, ierosmes praktiskai pedagoga darbībai, nevis kā vispārināti teorētiskie secinājumi.

Pētījuma uzdevumi:

- 1) izanalizēt filozofisko, psiholoģisko, pedagoģisko un metodisko literatūru par sadarbības būtību un tās nozīmi pedagoģiskajā procesā,
- 2) pētīt skolotāja un skolēnu attieksmes izmaiņas pret literatūras mācībpriekšmetu vidusskolā pašreizējā vēsturiskajā situācijā, analizēt šīs pārorientācijas ietekmes skolotāja un skolēnu sadarbībā literatūras stundās,
- 3) izpētīt un izvērtēt galvenos skolotāja un skolēnu sadarbības virzienus un principus literatūras apguvē,
- 4) analizēt pedagoga personības ietekmi uz skolēnu personību veidošanos literatūras stundās,
- 5) prognozēt literatūras kā suverēnas vērtības un kā mācībpriekšmeta apguves un izpratnes tuvināšanos turpmākajā mācību procesā.

Darba hipotēze :

skolotāja un skolēnu sadarbība literatūras stundās paaugstina mācību kvalitāti, bagātina audzēkņu personiskās dzīves pieredzi, ja

- skolotājs un skolēns izjūt reālu personības brīvību,
- spēj realizēt līdztiesīgas partnerattiecības mācību procesā,
- tiek nodrošināts skolēnu pašrealizācijas process.

Skolotāja un skolēna sadarbības problēma nedaudz pētīta 20.-30. gados neatkarīgajā Latvijā (speciālu pētījumu par šo

jautājumu gan nav, tomēr nozīmīgi tā aspekti apcerēti gan J.A.Studenta un K.Dziļlejas, gan K.Dēķena, A.Dauges u.c. autoru darbos), bet pamatīgāk tā izvērtēta padomju literatūras didaktikā (plaši tai pievērsušies J.Iļjins, Z.Reza, O.Ņikiforova u.c.). Latviešu literatūras metodikā šādu pētījumu pagaidām nav, jo jaunākā grāmata ("Literatūras mācīšanās metodika", 1)^a tika sagatavota 80. gadu beigās, kad šis problēmas aspekts vēsturiski vēl nebija kļuvis tik aktuāls kā šobrīd. Tas arī nosaka pētījuma novitāti. Otrkārt, pētījuma novitāti raksturo tas, ka literatūra vidusskolā tiek apgūta kā māksla, nodrošinot skolēnu kreatīvo pašrealizāciju, nacionālās identitātes apzināšanu un latviskās kultūras vērtību apguvi. Tas sekmē pārmaiņas izglītības saturā, kuras nepieciešamas tautas ētisko un estētisko ideālu pozitīvai attīstībai.

Pētījuma praktiskā nozīme virzīta uz literatūras mācīšanas tālāko attīstību, tā orientēta kā ieteikumi un priekšlikumi konkrētam darbam, tādā nolūkā izmantojama gan izstrādātā literatūras programma vidusskolām, gan metodiskie rosinājumi literatūras stundu organizācijai.

Pētījuma gaitā izdalāmi divi posmi. Pirmajā (1992.-1993.g.) tika pētīta un analizēta teorētiskā literatūra, izstrādāta literatūras mācībpriekšmeta programma (A.Vanaga, G.Blaua. Latviešu literatūras programma vidusskolām. Profilkurss.- R.: 1993.) un izveidotas divējādas aptauju anketas gan vidusskolēniem, gan

^a Cipars norāda izdevuma kārtas numuru literatūras sarakstā

skolotājiem. Otrajā posmā (1994.-1995.g) programma tika aprobēta Rīgas Franču licejā un aptaujāti šī profilkursa skolēni, atbildes sistematizējot un analizējot.

Savukārt, uz izplatīto anketu jautājumiem atbildēja 53 latviešu valodas un literatūras skolotāji un 484 vidusskolēni. Tās anketas, kuru nolūks bija izzināt skolēnu attieksmi pret literatūras mācībpriekšmeta saturu un literatūras stundu norisi vidusskolā, aizpildītas galvenokārt Rīgas skolu (2.,3.,45.,49.vsk. un Franču liceja) 10.-12. klasēs, izņēmums ir Limbažu 3.vidusskolas audzēkņu atbildes, bet otra veida anketu (par skolēnu un skolotāju savstarpējām attiecībām) respondenti ir gan Rīgas, gan Gulbenes, Aizputes, Liepājas un Valmieras vidusskolēni (10.-12.kl.). Pētījuma rezultāti aprobēti LU doktorantu pedagoģiskajos lasījumos (1993.,1994.,1995.g.) Rīgā, kā arī IM lietišķajiem pētījumiem veltītajās konferencēs 1993.gada martā un 1995.gada janvārī.

Par pētījumu tēmu ir divas zinātniskās un trīs cita veida publikācijas, publicēts viens mācību līdzeklis (profilkursa programma).

Nacionālās skolas atjaunošanas gaitā literatūra kā izglītības satura nacionālā komponenta būtiska daļa izvirzāma humanitāro mācībpriekšmetu cikla centrā un skolotāja un skolēnu sadarbība literatūras stundās var tikt izmantota kā nozīmīgs faktors nacionālās identitātes un nacionālās pašapziņas izkopšanas procesā. Pašreizējā vēsturiskā situācija determinē šīs attieksmes aktualitāti un praktisko nepieciešamību.

1. Vēsturiskās pārmaiņas sabiedrības dzīvē un to ietekme uz mācību procesu skolā.

20.gadsimta beigās cilvēce ir nonākusi sarežģītā krīzes situācijā, kurā būtiskas trīs pamatproblēmas (V.Klafki, 130, 56.lpp.). Primārā no tām ir kara un miera problēma, jo pašreizējā zinātnes un tehnikas attīstība sasniegusi tādu pakāpi, ka jebkurš bruņots konflikts jebkurā zemeslodes vietā var iznīcināt visu cilvēci, kodolbruņojuma potenciāls to ļauj realizēt pat vairākkārt. Otrs cilvēces pašiznīcības ceļš saistīts ar ekoloģisko katastrofu, jo, attīstoties modernajām ražošanas tehnoloģijām, vitāli svarīgs kļūst apkārtējās vides aizsardzības jautājums. Trešā laikmeta pamatpretruna ir sabiedrībā pastāvošā nevienlīdzība un tās "atražošana" dažādos līmeņos - gan starp šķirām un sociāliem slāņiem, gan starp vīriešiem un sievietēm, starp spējīgiem un garīgi atpalikušiem cilvēkiem, starp imigrantiem un valsts pastāvīgiem iedzīvotājiem, starp minoritātēm un pamatnāciju utt. Šis globālais konteksts uzskatāmi atklāj, ka mūsdienu sabiedrībā ikviena problēma pamazām kļūst par visas cilvēces problēmu, ka pretrunīgā un daudzveidīgā dzīves realitāte izvirza nepieciešamību pēc tāda tipa cilvēka, kurš spētu radoši realizēt laikmeta attīstības izvirzītos uzdevumus. Daudzi futurologi (V.Harmans, M.Fergusons, A.Kings,110) tādēļ par vienu no eksistenciāli svarīgiem mērķiem uzskata jaunas cilvēciskās evolūcijas

pakāpes sasniegšanu, kurā tiktu aktualizēta cilvēka autonomija un pašnoteikšanās. Katra cilvēka individuāli radošo potenciālu kā sociālu fenomenu nosaka gan sociālo apstākļu struktūra, gan apkārtējās vides ekoloģija, bet reizē arī paša cilvēka un visas sabiedrības prasme apgūt jauno, mainīt savu attieksmi pret pasauli (O.Suša,108, 73.lpp.). Tādēļ, lai pārveidotu sociālo vidi, pirmais priekšnoteikums ir cilvēces kā atsevišķu indivīdu kopības attīstība un viņu radošā potenciāla sociālā akumulācija, kuru pieļauj atgriezeniskā saite, kas eksistē starp indivīdu, viņa pašrealizāciju un spēju tieši ietekmēt apstākļus, kuros norisinās viņa dzīve. Lai gan daudzi zinātnieki (Džons Nesbits, Perijs Paskarells, 110) uzsver, ka tehnokrātijas apstākļos indivīds praktiski iespēj realizēt tikai daļu no savām intelektuālajām potencēm, tomēr tieši šie globālie uzdevumi liek izvērtēt mūsdienu izglītības sistēmas pārveidi kvalitatīvi jaunā virzienā, runāt par multikulturālas personības izglītošanu un audzināšanu.

Šodienas skola pēc būtības orientēta uz zinību mācīšanu, respektīvi - izglītības kodolu veido noteikts informācijas daudzums par pasauli, kuru skolēni apgūst t r ī s līmeņos, tas ir :

- 1) apjēgtā uztvere un iegaumēšana, kas ārēji izpaužas precizitātē un tuvā reproducēšanā,
- 2) zināšanu izmantošana pēc parauga vai līdzīgā situācijā,
- 3) zināšanu radošā izmantošana, respektīvi, to

izmantošana jaunās, skolēniem vēl nepazīstamās situācijās (M.Skatkins, 54.; I.Lerners, 90.)

Kā redzams, tad centrālā vieta ierādīta jau aprobētām zināšanām, kuras veido konkrētā mācībpriekšmeta (literatūras, fizikas, matemātikas utt.) saturu. Te praktiski neparādās attieksmju līmenis, tātad nav pamata runāt par vērtībām un normām, kas turpmākajā procesā palīdzētu realizēt skolēna socializāciju. Akcentējot mācību intelektuālo ievirzi, tā jāsaista ar materiālās ražošanas sfēru, jo tieši te jāmeklē cēloņi savulaik prioritārajām "jauno speciālistu" izglītošanas prasībām, kuras vēl pavisam nesen dominēja arī Latvijas skolā.

Šodien, mainoties vēsturiskajai situācijai, kļūst redzamas šīs politikas tolaik neprognozētās (bet tāpēc ne mazāk bīstamās !) sekas. Iedziļinoties pašreizējā sociālpolitiskajā situācijā, reljefi atklājas, ka valsts attīstības gaitu virza sociums, kuru raksturo trīs būtiskas iezīmes :

- 1) hipertrofēta tieksme pēc varas (ne tikai politiskās, bet jebkuras, kas nodrošinātu maksimālu materiālo labumu ieguvi),
- 2) uzņēmība, liela aktivitāte un darbīgums, neatlaidība un mērķtiecīgums, gan radot, gan iznīcinot tradicionāli atzītās vērtības,
- 3) jebkuru aizspriedumu un aizliegumu ignorance, nerealizējot un neizjūtot savu atbildību vērtību apritē (N.Pahomovs, 102.).

Analizējot šo parādību cēloņus, redzams, ka tie meklējami iepriekšējās sociālās sistēmas uzbūves pamatprincipos. Pasludinot cilvēku par galveno vērtību (augstākais humānisma princips), kura labklājību un pilnvērtīgu attīstību garantē valsts un sabiedriskās institūcijas, praktiski šis aparāts darbojas kā komandējošais un represīvais orgāns, t.i.- nevis cilvēka labā, lai nodrošinātu un veicinātu personības attīstības un pašrealizācijas iespējas, bet drīzāk otrādi - lai, iesaistot indivīdu kolektīvajā darbībā, pakļaujot to sociālistiskās ražošanas mērķiem, maksimāli atsvešinātu no sevis, respektīvi - lai personība uzskatītu sevi par sabiedriskās attīstības objektu, materiālo un garīgo faktoru iedarbības objektu. Deklarējot visu sabiedrības locekļu vienlīdzību, faktiski eksistēja daudzskaitlīgs privileģēto slānis, kuri, izmantojot uzurpēto varu, radīja ideoloģisko sistēmu, kuras pamatfunkcija saistījās ar ikvienas personības ārējo stimulāciju "vajadzīgajā virzienā". Šāda pieeja noteica nepieciešamību maksimāli nepieļaut cilvēka pašizziņu, lai mazinātu tā radošo potenciālu, precīzāk - lai veicinātu un atbalstītu tikai tās personības attīstības tendences, kuras bija izdevīgas valdošajai partokrātijai un birokrātijai. Komunistiskās partijas "vadošā un virzošā" loma ikvienā cilvēciskās darbības nozarē vistiešākajā veidā ietekmēja katru indivīdu : radoši, iniciatīvas bagāti cilvēki iespēja realizēt savus nodomus tikai tad, ja tie atbilda nomenklatūras vajadzībām vai - ja viņi paši iesaistījās

pārvaldes orgānu darbībā, bet arī šajā gadījumā ne vienmēr. Šis autoritārais sabiedrības uzbūves modelis radīja vienpusīgus izkropļojumus cilvēka apziņā, degradējot viņa personības radošas, harmoniskas attīstības ideju, kā arī nostiprināja pārliecību par valstiskās varas neierobežotajām iespējām.

Analizējot šīs represīvās struktūras, mūsu pētījumā priekšplānā izvirzās nevis konkrētās institūcijas (dažādas sodu sistēmas), bet faktors, kuru nosacīti varētu nosaukt par visaptverošu pakļaušanas veidu, t.i. - valdošā ideoloģija. Tās mērķis bija viennozīmīgs - deklarējot vispusīgas, harmoniski attīstītas personības ideju, maksimāli veicināt tādu cilvēka izaugsmi, kurš reproducētu esošās sabiedrības attiecības, valdošo morāli, kā arī attīstītu tikai tās sev raksturīgās īpašības, kuras nepieciešamas esošās sociālās sistēmas saglabāšanai. Absolutizējot sabiedrības zinātniski tehniskā progresa ideju, izvirzot to valstisko rūpju centrā kā primāro, iluzoriski saistot ar tiešām pozitīvām pārmaiņām ikvienas konkrētas personības attīstībā, sociālais pasūtījums izglītībai bija orientēts uz "jaunā speciālista gatavošanu", kurā prioritāte tika virzīta uz specifisku darba iemaņu, bet ne personības vispusīgās attīstības pusi. Vērtīborientācija tika realizēta centralizēti - tam kalpoja "komunisma cēlāja morāles kodekss", kas orientējās uz konkrētu darbību, jo jau gatavā veidā sniedza šīs darbības motivāciju. Taču "uzvedība rodas, saglabājas un izmainās tikai to pastiprinošos

apstākļos" (H.Hekhauzens, 112, 190.lpp.), tādēļ tika izveidota ārējā represīvā sistēma, kuras uzdevums bija nepārtraukti producēt šo ārējo stimulāciju. Tādu sociālo apstākļu kopums nodrošināja personības kā ārēja "darbības cilvēka" attīstību, jo nebija radīta nepieciešamība apzināties savu iekšējo mērķi, kurš būtu saistīts ar augstākajiem sociālajiem mērķiem. Demagoģiski sludinot humānākās sabiedrības, kuras pamatvērtība ir ikviens indivīds, ideju un apvienojot to ar lielām ekonomiskām pārmaiņām, tika radīts priekšstats, ka cilvēkam nav nepieciešams apzināties savu iekšējo "Es", ka viņa uzdevums ir realizēt konkrētu darbību, kura orientēta uz viņa (un tikai uz viņa !) paša labklājību. Tādējādi, atsvešinot cilvēku no sevis paša, neradot labvēlīgus apstākļus personības pašizziņai, tika panākts, ka indivīds tā vietā, lai izprastu un apzinātos savu darbību, būtībā pakļāvās tās stihijai (A.Tolstihs, 109.) Vienlaicīgi risinājās ikvienas personības iesaistīšana kolektīvā, jo tā bija iespējams likt darboties un just saskaņā ar pārējiem, neradot iespēju iedziļināties un apjēgt pašam sevi, refleksiju aizstājot ar ārēju darbību. Tas bija ļoti nepieciešams arī vēl tādēļ, ka, maksimāli vienkāršojot (šīnī gadījumā - nepazīstot un neizprotot) savu iekšējo pasauli, cilvēks kļūst nebrīvs, atkarīgs no ārējiem stimuliem, viņam vieglāk pieņemt un samierināties ar sabiedriskās attīstības objekta lomā. Šī procesa sekas šobrīd arī izjūtamās sociālajā dzīvē - ir ļoti daudz aktīvu, darbīgu cilvēku, kuri tiecas pēc varas,

iesaistās ekonomiskajā procesā, taču viņu darbība bieži vien ir sabiedriski negatīvi tendēta, tai trūkst sociāli nozīmīgas vērtīborientācijas, galējā situācijā ignorējot jau visu pārējo vērtību nepieciešamā priekšnoteikuma - dzīvības - vērtību. To pamato konkrēti fakti - 1993.gadā Latvijā uz 100 tūkstošiem iedzīvotāju ir 16,6 slepkavības, bet pašnāvību izdarījuši 1100 cilvēku (A.Milts, 31, 1.lpp.), par abortu skaitu un mirstības pārsvaru pār dzimstību nemaz nerunājot.

Apzinoties sociālās situācijas draudīgumu, tiek meklētas dažādas iespējas, kā likvidēt radušos krīzes situāciju.

Jebkura cīņa represiju līmenī būtībā ir cīņa ar sekām, tāpēc svarīgi izprast, ka problēmas risinājuma pirmsākumi meklējami jauna tipa personības izveidē, bet tas saistīts arī ar izglītības sistēmas radikālu pārveidošanu. Kā uzsver filozofi (A.Edels, H.Roors, V.Rozins, 110), tad šī sistēma ir viena no konservatīvākajām, tādēļ jebkuras izmaiņas tajā ir ļoti lēnas un temporālajā ziņā atpaliek no pārmaiņām citās sociālajās sfērās. Turklāt rezultāts (izskolotais un izaudzinātais cilvēks) praktiski ir apzināms pēc kāda laika, tādēļ sistēmas efektivitāti var konstatēt tikai ilgākā laika posmā.

Atjaunojot Latvijas valsti, primārais uzdevums bija nomainīt autoritāro sistēmu ar patiesi humānu un demokrātisku sabiedrību, taču šis mērķis nav realizējams momentāni, būtībā tā veikšana ir sarežģīts un pretrunīgs process, kurš vispirms saistīts ar kardinālām izmaiņām

sabiedrības apziņā, jo "patiesss humānisms, brīvība un demokrātija par galveno sabiedrības bagātību izvirza cilvēka personības attīstību, tā attīstības augstu kvalitāti, kurā ievērotas viņa individuālās vajadzības un spējas atbilstoši ieņemamai vietai sabiedrisko attiecību sistēmā , "

(Ā.Karpova, 19, 7. lpp.) Paradoxāli, taču mūsdienu sabiedrībā tiek aktualizēti tikai ekonomiskās attīstības aspekti, aizmirstot, ka vienīgais cilvēces progresā subjekts un reizē objekts ir pats cilvēks, ka tikai personības kvalitatīva izaugsme spēj determinēt pozitīvu pasaules nākotni. Ārvalstu pedagoģijā tieši individualitātes audzināšana un izglītošana ir kļuvusi par būtisku aktualitāti (D.Vartenbergs, 136, V.Klafki, 130, U.Beiks, 119, u.c.), te daudz runā par multikulturālas personības attīstības perspektīvām, ietverot šajā jēdzienā prasību pēc tāda cilvēka, kurš, būdams kreatīva individualitāte, spētu domāt globāli, būtu pozitīvas un harmoniskas vērtīborientācijas tendēts (V.Klafki, 130.). Latvijā šie jautājumi izsauca zināmu rezonansi sabiedrībā, apspriežot jauno vispārējās izglītības koncepciju, taču praktisko skolas dzīvi būtiskas izmaiņas skārušas maz. Skola ir bijusi un būs nozīmīgs faktors nākošās paaudzes izglītošanā un audzināšanā, taču sociālisma apstākļos tās loma tika mākslīgi hipertrofēta, noniecinot ģimenes nozīmi topošās personības izveidē. Šādu situāciju determinēja konkrētie vēsturiskie apstākļi - lai nodrošinātu valdošās sistēmas orientētās morāles un subordinācijas attieksmju ievērošanu, bija nepieciešams atsvešināt cilvēku

pašu no sevis, neļaut izpausties personības oriģinalitātei un, nivelējot individualitāti, akcentēt kolektīvās apziņas svarīgumu un nozīmību. Sociālisma morāle gan bija orientēta uz sabiedrības, valsts prasību ievērošanu, atbildību par sociālo pienākumu izpildi (L.Kolbergs, 140.), taču tās realizācija bija ciešā kopsakarā ar represīvajām metodēm, kuras tiek īstenotas gan fiziski (represīvās institūcijas), gan garīgi (ideoloģijas līmenī). Pārvaldīšanas un subordinācijas attieksmes mazināja personības pašapziņas attīstību, traucēja sevis paša apzinātu tikumisko principu izveidi, radot iekšēja diskomforta izjūtas. Sevišķi sāpīgi šis process norisa izglītības sistēmā, vienblīdz dziļi skarot gan skolēnus, gan skolotājus. Tā kā ģimenei tika atvēlēta maznozīmīga vieta bērnu audzināšanā, tad skola bija tā, kurā nākošais pilsonis izveidoja savu vērtību orientāciju, idejisko pārliecību un apzinājās savas sociālās funkcijas. Tātad gan mācību saturs, gan saskarsme mācību procesā (īpaši skolotāja un skolēnu interakcija) tiek mērķtiecīgi virzīta un reglamentēta, lai adekvāti "atražotu" sociālistiskajā sabiedrībā valdošo morāles un saskarsmes stereotipu. Sevišķi šī ietekme izpaudās humanitārā cikla mācībspriekšmetu satura izvēlē, jo to specifika ir tieši saistīta ar sabiedriskās apziņas izpausmēm.

1.1. Literatūras mācībspriekšmeta satura izvēles vēsturiskās problēmas.

Literatūra un valoda ir humanitārā mācībspriekšmetu cikla pamatelementi, to uzdevums ir ne vien izglītēt, bet - jo

sevišķi - audzināt skolēnu, mērķtiecīgi stiprinot nacionālo identitāti, veidojot vērtīborientāciju un pašapzināšanās procesu. Tādēļ šo mācībpriekšmetu saturs izvēle vienmēr bijusi un ir ciešā sakarā ar sociālajiem procesiem, īpaši to var teikt par literatūru. Literatūras mācībpriekšmeta kodolu veido daiļliteratūras darbi, taču tas ietver sevī arī literatūrteorijas jēdzienus, ieskatu literatūras vēsturē un kritikā (1, 12.lpp.). Šī pieeja veidojusies jau Latvijas Republikas laikā, kad aktuāla bija nacionālās skolas radīšana, tādas audzināšanas sistēmas veidošana, kura stiprinātu skolēnos to vērtību sistēmu, kurā sakļautos nacionālais ar vispārcilvēcisko, nacionālais ar sociālo taisnīgumu. (IM Mēnešraksts, 1920, 9.Nr.). 1923. gada vidusskolas skolotāju kongresā tika pieņemts literatūras programmas pamats vidusskolai, kurā skolotāji izteica savas pretenzijas mācībpriekšmeta saturs aspektā. Kā nozīmīgu un precīzi realizējamu pedagogi izvirzīja prasību, ka literatūra ir ne vien mācāma, bet baudāma, kas sasniedzams ar lasīšanu lomās, svētku izrādēm, ilustrācijām, teātra apmeklēšanu utt. (IM Mēnešraksts, 1923, 4.Nr.). Izanalizējot programmas projekta saturisko ievirzi, jāsecina, ka arī tolaik visai aktuāls bijis jautājums par literatūras mācībpriekšmeta saturu vidusskolas pirmajā gadā - pedagogi ieteikuši orientēties uz organizētu lasīšanu klasē un mājās, izmantojot jaunākās rakstniecības darbus un sevišķi ievērojamus sveštautu literatūras sacerējumus. Tātad jau 20. gados progresīvākie pedagogi novērtēja grūtības, kādas radās skolēniem, apgūstot to latviešu literatūras vēstures posmu,

kuru nosacīti dēvē par "pirmsnacionālo literatūru". Taču, pārskatot 30.gadu literatūras programmas, redzams, ka vēsturiskuma princips tomēr uzvarējis - jau pirmajā vidusskolas gadā audzēkņiem jāapgūst hronoloģiski pirmie literārie darbi, kas sacerēti latviešu valodā (skat. 1.pielikumu). Programmā paralēli latviešu literatūras darbiem iekļauti arī pasaules klasiku sacerējumi (skat. 1.pielikuma 1.lpp.) un literatūrteorijas jautājumi, bet mācību procesa organizēšanā dominē skolotāja radoša, brīva darba iespēja - netiek nosaukts ne atsevišķiem tematiem atvēlētais stundu skaits, ne konkrēti darbu nosaukumi (tie minēti tikai klasikas darbiem un papildus lasīšanai ieteicamajai vielai). Analizējot 30. gadu programmas, jāsecina, ka t.s. jaunākā literatūra mācību saturā ietverta visai minimāli, bet literatūras satura noteikšanā dominē literatūra un tās attīstības process, daudz mazāk - sabiedriskie vai politiskie apsvērumi. Situācija mainās 30. gadu beigās, kad autoritārais režīms akcentēja nacionālo audzināšanu, tāpēc literatūras mācību saturā ienāca darbi, kas ar literatūras kā mākslas izpratni īsti nesaistās (skat. "Lasāmā grāmata. Pamatskolas 5. un 6. klasei." Pēc IM norādījumiem sast. A.Dravnieks un J.Grīns. 1939.izd. a/s Valters un Rapa.). Toreizējā autoritārā režīma postulāts, ka tautas un valsts varenums ir dogma, izvirzīja prasību izglītēt un audzināt tādu personību, kuras raksturīgākā iezīme būtu lepnums par savu piederību latviešu tautai, savas dzimtenes mīlestība. Tas radīja akcentu pārvirzi

izglītības saturā, sevišķi humanitāro priekšmetu ciklā. Mazinot globālā konteksta nozīmību un pārlietu izgaismojot tieši nacionālo, tiek radīti reāli priekšnoteikumi nacionālšovinisma attīstībai, taču - kā būtu risinājies šis process Latvijā, grūti prognozēt, jo padomju varas nodibināšana 1940.gadā radīja diametrāli pretēju situāciju. Iekļaujot Latviju Padomju Savienības sastāvā, mērķtiecīgi tika nīdēts viss pēc būtības nacionālais, butaforiski demonstrējot formu, bet noliedzot (būtībā - aizliedzot) saturu. Vistiešāk tas ietekmēja arī humanitāro mācībpriekšmetu satura izvēli skolā. Totalitārais režīms, asi vēršoties pret tautu, centās iznīcināt nacionālo, veicinot savdabīga konglomerāta ("padomju tautas") rašanos, kurā praktiski tiktu realizētas lielkrievu šovinisma idejas. Tādēļ par kaitīgiem un no skolu programmām svītrojamiem tika nosaukti gan tie latviešu autori, kuru darbos bija atrodams imanents latviskums (piemēram, E.Virza ar "Straumēniem"), gan tie, kuru pārlicība neatbilda komunistiskās ideoloģijas normām (piemēram, K.Skalbe un A.Brigadere), gan emigrējušie literāti (piemēram, Z.Mauriņa, V.Strēlerte u.c.). Analizējot 50. gadu mācību programmas, skaidri fiksējamas divas galvenās iezīmes :

- 1) tas ir stingri reglamentējošs, obligāti izpildāms dokuments, nekādi pārveidojumi vai izmaiņas tajā nav pieļaujami,
- 2) mācību satura izvēlē galvenais ir "ideoloģiskā pareizība", ne mākslinieciskums, tātad daļa patiesi

augstvērtīgu literāru darbu tiek ignorēta, to vietā liekot sabiedriski politiska satura sacerējumus (Staļina un Ļeņina raksti, dažādi partijas dokumenti).

Izglītības politikā valdošā dominante - tieši ietekmēt nākošās paaudzes vērtīborientāciju, reizēm radīja pat traģiski absurdas situācijas. Tā 1950. gadā jau 30.gados pazīstamais dzejnieks A.Grigulis rakstīja: "Jāņem vērā, ka ārpus skolas skolnieki tomēr saduras ar Skalbes pasakām un citiem viņa sacerējumiem, tie tos lasa, nemaz nenojaušot, ka šim "baltajam tētiņam" pie rokām vienmēr visos vēsturiskos pagriezienos līpušas latviešu tautas asinis, vienalga, vai tas bija pēc 1905. gada revolūcijas vai dibinoties buržuāziskai Latvijai, vai vācu okupācijas laikā." ("Literatūra un Māksla", 1950. g. 15. janvārī.) Šim apgalvojumam trūkst jebkāda faktiskā pamatojuma, nav arī iemesla apgalvot, ka A.Grigulis, pats būdams literāts, neizprata vai nemācēja novērtēt Kārļa Skalbes daiļradi. Drīzāk gan patiess būs secinājums, ka tālaika sociālais pasūtījums noteica tamlīdzīgu "kritiku" rašanos un atzīšanu. Laiku pa laikam, mainoties ideoloģiskajām nostādnēm, sabiedrību saviļņoja diskusijas par literatūras mācībpriekšmeta satura izveidi (tā 50. gadu beigās par šīm problēmām tika diskutēts laikrakstā "Literatūra un Māksla", arī 70. gados I.Indrāne rosina apspriest šos jautājumus, bet 80. gados par to runā jau no RS tribīnes.), taču tikai

tagad, kad Latvijā atjaunota neatkarīga valsts, šī ideoloģizētā pieeja literatūras mācību saturam reāli likvidēta. Jāakcentē arī tas, ka dažādos laika posmos ideoloģizācijas pakāpe bija atšķirīga - ja 40. gadu otrajā pusē un 50. gadu sākumā mācību programma bija tendenciozi kanonizēts dokuments, tad 80. gados līdzās "obligātajām nodevām"(L.Brežņeva "daiļdarbiem") programmā bija iekļauti arī K. Skalbes un A. Brigaderes sacerējumi.

90. gadu sākumā, atjaunojot nacionālu valsti, radās nepieciešamība nopietni pārvērtēt ne vien izglītības saturu kopumā, bet arī katra mācībspriekšmeta (t.sk. literatūras) saturu. Piecdesmit padomju sistēmā nodzīvotie gadi bija gan iemācījuši apzināt padomju literatūras milzīgo apjomu, bet radījuši visai nepilnīgu priekšstatu par nacionālo literatūru vairāku iemeslu dēļ. Jau pieminētā ideoloģizētā attieksme neļāva runāt par visu latviešu autoru darbiem, "aizliegto literātu" vārdi tika nosaukti tikai pārskata tematos kā "tautai naidīgu sacerējumu autori, kuri izkropļo vēstures faktus atbilstoši buržuāzijas interesēm". Otrkārt, praktiski tika noliegta trimdas literatūra, jo ārzemēs dzīvojošie latviešu literāti kā dzimtenes nodevēji "aukstā kara" gados nemaz nedrīkstēja tikt pieminēti, bet 1968. gadā latviešu literatūras autoritāte Andrejs Upīts savā brošūrā "Bezsaules noriets" viennozīmīgi pasludināja šīs literatūras kā mākslinieciski mazvērtīgas bojāeju, turklāt tās nepieejamība nodrošināja bezierunu piekrišanu šim voluntārajam

spriedumam. Tātad jāsecina, ka tie literārie secinājumi, kuru saturs neatbilda ideoloģijas vajadzībām, reizē tika pasludināti arī par mākslinieciski bezvērtīgiem un kā tādi oficiāli ignorēti skolu programmās.

Sākoties pārmaiņām sabiedrībā, pieaugot atklātībai, radās iespēja apzināt un iepazīt gan noklusētos un piespiedu kārtā aizmirstos, gan svešumā rakstītos darbus. Ilgstošie aizlieguma gadi un pēkšņā pieejamība radīja visai eiforisku attieksmi - daudzi uzskatīja, ka viss, kas radies trimdā, sarakstīts gandrīz šedevru līmenī, bet šeit, Latvijā, tapusī literatūra ir nodevas komunistu režīmam un kā tāda izskaužama no skolu programmām (kā piemērs minama Ata Skalberga uzstāšanās RS rīkotajā diskusijā 1993. gada janvārī). Tātad atkal literatūras mācību satura izveidē noteicošais nebūtu mākslinieciskuma princips, bet pavisam citi apsvērumi. Pašreizējā momentā - 90. gadu vidū - situācija sāk stabilizēties, pamazām piekļūst šie ekstrēmistiskie viedokļi, jo, tuvāk iepazīstot gan ārzemēs tapušos, gan tepat specfondos slēptos darbus, sajūsma noplok, rosinot apzināt to patieso māksliniecisko vērtību un atsijājot mazvērtīgākos. Latviešu literatūras izvērtējums kopsakarībās vēl tikai sācies, trūkst nopietnu un detalizētu pētījumu, tāpēc arī pašreiz, veidojot mācību saturu literatūrā, būtu lietderīgi pievērst uzmanību vairākiem faktoriem. Pirmkārt, daudzi no līdzšinējā literatūras kursā mācāmajiem daiļdarbiem ir patiesi mākslinieciskas vērtības, kuru apguve nebūtu nedz noliedzama, nedz pat apšaubāma (piem., Blaumaņa un Raiņa darbi). Otrkārt, autora politiskie

un ideoloģistiskie uzskati nedrīkst ietekmēt attieksmi pret literāro darbu kā suverēnu vērtību, tāpēc, negatīvi vērtējot autora sabiedrisko darbību, nedrīkst to mehāniski piemērot arī daiļradei. Te var minēt attieksmi pret Vili Lāci - kaut arī viņa valstvēra darbība bija tiešā pretrunā ar latviešu tautas interesēm, tas tomēr nemazina viņa darbu popularitāti un neļauj ignorēt tos literārā procesa apskatē. Savukārt, priekšlikums iekļaut Irmās Grebzdēs daiļrades analīzi obligātajā vidusskolas kursā tā arī neguva piekrišanu, jo, piekrītot trimdas literatūras pētniecei Dacei Lūsei, jāsecina, ka raitais sižets bieži vien ir vienīgais, kas spēj saistīt šīs autores darbos.

Šobrīd, nopietni izvērtējot pagātnes pieredzi un analizējot pašreizējo sociālo situāciju, jāsecina, ka literatūras mācībpriekšmetam tiek izvirzīti citi mērķi, tādēļ tā saturs un mācību principi skatāmi kontekstā ar izglītības orientāciju uz patiesi brīvas, radošas personības audzināšanu.

Te jārunā par trim problēmu lokiem. Pirmais ir saistīts ar atteikšanos no stingri reglamentējošām mācību programmām. Tā vietā tiek piedāvāti "Vidējās izglītības standarti latviešu valodā un literatūrā"(53), kurā norādīts gan apgūstamo zināšanu kopums, gan prasmju un iemaņu līmenis, gan pārbaudes formas. Mūsaprāt, šāda pieeja varētu būt tikai neilgu laiku, kamēr tiek izveidota zinātniski pamatota izglītības koncepcija un realizēta pāreja uz reāli demokrātisku sabiedrību. Patiesi brīvas valsts apstākļos

standartā būtu jāfiksē gan literatūras mācīšanas galamērķis, gan arī tas literatūrzinātnes teorētiskais minimums, kas nepieciešams, lai skolēns varētu runāt par literatūru kā mākslu un literāro darbu kā mākslas darbu, mācību programmas izveidi un atbildību par tās izpildi novirzot uz pašiem skolēniem un skolotāju (tātad reāli uzticoties pedagoga kompetencei un orientējoties uz skolēnu ieinteresētību un mācību darbības orientāciju). Maksimāli stimulējot skolotāja pašiniciatīvu, mainot sabiedrības attieksmi pret pedagoga nozīmi un vietu sociālajos procesos, iespējams nodrošināt ne vien kvalitatīvu literatūras mācību satura izveidi, bet reizē veicināt demokrātiskas skolas attīstību.

Otrs problēmas loks saistīts ar 90. gadu sabiedrības vispārīgās kultūras līmeni. Pašreizējā ārzemju subkultūras invāzija un migrācijas rezultātā deformētā latviskā kultūrvidē ir reāls drauds nācijas kulturālai attīstībai, tādēļ būtu lietderīgi, izvēloties literatūras stundās analizējamus daiļdarbus, tomēr orientēties uz tādiem sacerējumiem, kuri veicinātu skolēnu nacionālo audzināšanu, stiprinātu nacionālo pašapziņu un liktu dziļāk izprast latviskās mentalitātes būtību. Šī prasība nav vēlēšanās kārtējo reizi ideoloģizēt mācību saturu, bet gan reālās dzīves noteikta nepieciešamība, turklāt, ļaujot skolēnam izmantot augstvērtīgus literāros (t.i.-mākslas) darbus, reizē tiek radīta iespēja izjust, pārdzīvot, pastarpināti nonākot pie secinājumiem un atzinumiem.

Šī problēma ir ciešā kopsakarā ar trešo problēmu loku. Ja literatūras stundās centrā ir tikai latviešu autoru

sacerēti daiļdarbi, tad var rasties tāda situācija, ka tiek izkropļoti priekšstati par latviešu literatūras vietu un nozīmi literārajā procesā vispār. Ignorējot šo globālo aptveres bloku, galējā rezultātā var veidoties vienlīdz nepieņemamas attieksmes :

- 1) skolēni, absolutizējot nacionālo literatūru, zaudē spēju izprast literārā procesa vispārējo attīstību cilvēces kontekstā,
- 2) nerodot iespējas salīdzināt un izvērtēt latviešu literatūras vērtības globālajā kontekstā, skolēni noliedz tās, glorificējot cittautu sasniegumus. Šā procesa bīstamību vēl pastiprina t.s. "mazās tautas komplekss", kuru radījusi ilgstoša atkarība no svešām varām.

Te vietā būtu ietvert mācību programmā kaut vai apjoma ziņā nelielu patstāvīgu pasaules literatūras kursu, kurš nodrošinātu sabalansētību literatūras procesa izpratnē. Šīs problēmas dažādi aspekti būs raksturotui arī turpmāk, bet pasaules literatūra, mūsuprāt, kā obligāts priekšmets šodienas vidusskolā ir vitāli nepieciešams.

1.2. Literatūras mācībpriekšmeta specifika un tās ietekme uz satura izveidi.

Literatūras mācībpriekšmetam raksturīga savdabīga specifika: "tajā saistās zinātne un māksla" (1,20.lpp.). Tā

saturā "ietilpst gan literatūra kā māksla, gan arī zināšanas par šo mākslas veidu - zināšanas literatūras vēsturē un teorijā, arī literatūras kritikā, kā arī zināšanas literatūras uztverē, izpratnē un vērtēšanā un zināšanas par to, kas ir "ap literatūru" (Turpat, 20.lpp.) Piekrītot šim uzskatam, tomēr jāpiebilst, ja šīs abas puses tiek vienlīdz sabalansētas. Mūsuprāt, literatūras mācībpriekšmeta kodols un galvenais akcents tomēr būtu jāsasaista vienīgi ar daiļliteratūru. Šādu pieeju determinē ne vien tas, ka pārlietu plaša empīrisko zināšanu apguve veicina hiperkomunikatīvismu (M.Kūle, 23, 6.lpp.), kas noved pie tendenciozas virspusējības pasaules uztverē un izpratnē, bet arī globālie mērķi, kurus izglītībai izvirza konkrētā vēsturiskā situācija. Ja cilvēka, sabiedrības un valsts interesēs ir sociocentrētas personības veidošana, tad aizvien nozīmīgāka kļūst šīs personības kulturālā ievirze, jo būt izglītotam šobrīd reāli nozīmē būt piederīgam vēsturiskajai un kultūras tradīcijai. (A.Krobers, N.Klakhons, 141). "... ir jāļauj kultūrai izteikties caur sevi, nevis tā jāpadara par savas gribas un aprobežotības piedēkli" (M.Kūle, 23, 26.lpp.) Savukārt, to kultūras "realizāciju caur sevi" var veikt tikai brīva, radoša individualitāte, kura spēj apjēgti realizēt savas zināšanas, reproducēt tās kultūrvēsturiskajā praksē. Pirmais posms šādas personības izveidē saistīts ar evalvācijas prasmes, mūsu pētījuma sakarā - tieši ar literārās evalvācijas prasmes attīstīšanu un izkopšanu, saprotot to kā literatūras

pieņemšanu par personisku vērtību (I.Freidenfelds, 12). Jau gadsimta sākumā vācu zinātnieks A.Litvarks rakstīja, ka "skola ir mācībvielas varā un galveno uzmanību veltī mācību satura pareizumam, lai gan būtu vajadzējis vispirms domāt par vērtībām kā mācību mērķi. Rūpēdamās par mācībvielu, skola ir skolēnu ar to piesātinājusi, radījusi viņā pašapmierinātību, kaut gan liktos nepieciešami attīstīt viņā zināšanu slāpes" (A.Lietwarck, 131, 236.lpp.) Tradicionālā vēsturiskā pieeja literatūras mācībpriekšmeta satura izveidē šobrīd vairs nav aktuāla, jo tā, sniedzot empīriskas faktoloģiskās zināšanas, maz rosina skolēnu radošo domu, veicina paviršas izpratnes veidošanos, jo orientējas uz informācijas sablīvējumu. Problēmas risinājumu meklējam divos galvenos virzienos :

- 1) literatūras mācībpriekšmets jāpārorientē uz augstvērtīgu daiļdarbu analīzi, tādējādi rosinot literatūras kā mākslas apguvi un veicinot skolēnu kreatīvās pašrealizācijas iespējas,
- 2) literārā procesa vēsturiskais apskats ietverams jaunizveidota mācībpriekšmeta "Latvijas kultūrvēsture" saturā. Šāda mācībpriekšmeta iekļaušanu skolu programmās determinē pašreizējā sociāli ekonomiskā situācija, kad "zudusi uzticība kultūras vērtībām, pastāvošajām normām un darbības jēgai" (M.Kūle, 23, 11.lpp.). Ja izvirzām mērķi izglītēt un audzināt multikulturālu personību, tā pamatā viennozīmīgi liekama latviskuma ideja, jo šobrīd pasaulē aktuālā cilvēktiesību problēma nespēj aizēnot

latviešu tautai būtisko jautājumu par nācijas un tās kultūras pastāvēšanu. "Gara pastāvīgums, kultūras jēgas izpratne ir kā pretstats sociālās dzīves bezjēdzībai un materiālās pasaules nepastāvībai" (M.Kūle, 23, 93.lpp.). Tādēļ šāda mācībpriekšmeta iekļaušana skolu programmās būtu ne viennozīmīga, bet pat ļoti aktuāla un vitāli svarīga, jo latviešu literatūras stundas varētu izmantot nopietnām nacionālās literatūras studijām, attīstot skolēnu literāro gaumi, stiprinot nacionālo pašapziņu un reizē rosinot literārā darba kā mākslas darba apjēgsmi un izpratni.

Tieši šis literatūras kā mākslas traktējums skolā vienmēr ir bijis sekundārs, jo literārā procesa vēsturiskais skatījums praktiski tika realizēts kā Latvijas kultūrvēstures pārstāsts, bet daiļdarbi izmantoti tā tēlainai ilustrācijai. Padomju varas gados šī pieeja bija morāli attaisnojama - būtībā te realizējās vienīgā iespēja saglabāt nacionālo identitāti, kopt skolēnu nacionālo pašapziņu, attīstīt pilnskanīgu latviešu valodu. Šīs pieejas aizstāvji (J.Rudzītis u.c.) mūsdienās arī min tos pašus argumentus, taču šoreiz cerot paglābt mūsu kultūru un valodu no Rietumu subkultūras un angļu valodas invāzijas. Mūsuprāt, šī problēmas aspekta risināšanai veiksmīgi varētu izmantot Latvijas kultūrvēstures stundas, bet literatūras stundās akcentēt tieši šo mākslas izpratnes veidošanu. Būtībā literatūra ir vienīgais obligātais mācībpriekšmets vidusskolā, kura saturā iespējams ietvert pilnvērtīgus,

nobeigtus mākslas darbus, jo pārējie (mākslas vēsture, muzikālā audzināšana u.c.) ir vai nu izvēles priekšmeti vai vispār netiek mācīti (eksaktā tipa vidusskolās). Taču "mākslas valoda izteic informāciju, kuras mērķis ir izraisīt individuālu attieksmi, individuālu novērtējumu. Mākslinieciskai komunikācijai ne tik daudz ir informējoša, cik suģestējoša un organizējoša funkcija." (H.Celma, 35, 44.lpp.) Ja orientējamies uz radošu individualitāti, kura būtu šodienas izglītības sistēmas optimālais rezultāts, tad mākslas loma šī uzdevuma veikšanā ir nepārvērtējama. Ne velti, apcerot mūsdienu sociālās dzīves negācijas un personības degradācijas problēmas, vācu izcelsmes amerikāņu zinātnieks Ē.Fromms uzsver, ka "pirmoreiz cilvēka dzimuma glābšanas ceļš ved caur paša cilvēka sirdi." Tātad literārā darba kā mākslas darba specifiku iespējams izmantot, lai bagātinātu skolēnu emocionālo pieredzi, palīdzētu realizēt socializācijas procesu, veidotu iekšēji harmonisku un pozitīvi tendētu personību, jo "darbīga, harmoniska un pilnskanīga personība ir mūsu garīgās attīstības augstākais mērķis un ideāls." (P.Dāle, 8, 20.lpp.)

Viens no raksturīgākajiem seklas un paviršas izpratnes veicinātājiem ir pārsātinātība ar informāciju, "(M.Kūle, 23, 5.lpp.) tādēļ, izvirzot literatūras mācībpriekšmeta centrā daiļdarbu, būtu iespējams izvairīties no pārmērīgas empīrisko zināšanu apguves, bet orientēt skolēnus uz dziļu un nopietnu mākslas darba uztveri un apjēgsmi. Traktējot

mākslu kā "īpašu sabiedrības radītu vērtību apgūšanas (izzināšanas un novērtēšanas) un indivīda vērtīborientācijas ietekmēšanas līdzekli" (H.Celma, 3,11. lpp.), ir skaidrs, ka literārā darba kā mākslas darba nozīme individualitātes radošā potenciāla pilnīgošanā ir ļoti nozīmīga. Bez tam māksla "organizē mūsu rīcību nākotnē, orientē uz nākotni, uz priekšu, izvirza prasības, kuras varbūt nekad netiks realizētas, bet kuras mums liek pāri savai dzīvei tiekties pēc tā, kas ir aiz tās." (Ļ.Vigotskis, 71, 322.lpp.)

Tātad, iekļaujot mācību saturā daiļdarbu, iespējams radīt citu dimensiju skolēnu pasaules uztverē un izpratnē, tuvoties dziļākam vērtību slānim kultūrā, t.i. - vispārcilvēciskajam. "Māksla runā uz mūsu sirdīm, viņa aizkustina mūsu iekšējo pasauli, mūsu dvēseli." (J.A.Students,47, 387.lpp.). Nemitīga informācijas pieauguma apstākļos aizvien reljefāk izkristalizējas atziņa, ka indivīdam, nebūt nav nepieciešams bezgalīgs neitrāls informācijas daudzums, bet gan kvalitatīvas zināšanas, t.i.- tādas, kuras viņam nepieciešamas un izmantojamas noteiktā situācijā (situācija te izprasta globālā, nevis utilitārā nozīmē). Mūsdienu skolēniem daiļliteratūra ir viens no ceļiem, kā iegūt un bagātināt savu emocionālo pieredzi, kā veidot vērtīborientācijas sistēmu, kuru psihologi traktē kā personības struktūras svarīgāko komponentu.

"Literatūra .. vienlaicīgi atspoguļo un veido mūsu priekšstatus par cilvēciskumu un mūsu uzskatus par cilvēku

sabiedrībā. Lielākā daļa no teorijām par literatūras būtību ir vairāk vai mazāk apslēptas teorijas par cilvēku un ideālās sabiedrības būtību. Šajā nozīmē literārā doma nav atdalāma no morālās un sabiedriskās domas," tā raksta amerikāņu pētnieks - literatūrzinātnieks Džeralds Grefs (Graff.G., 139, 1.lpp.). Šo ievirzi atbalsta arī paši rakstnieki un dzejnieki. Tā Zigmunds Skujiņš deklarē: "Īpaši vecāko klašu tēmas virzāmas uz t.s. cilvēcības jautājumiem: kādēļ cilvēks dzīvo, kas ir cilvēcība un kas ir necilvēcība, kas ir sirdsapziņa un kas ir morāla pašiznīcināšanās?" (Z.Skujiņš, 52, 91.lpp.)

Ikvienu daiļdarba izpratni ir saistīta gan ar emocionālo un tīri intuitīvo pārdzīvojumu, gan ar racionālo apjēgsmi, kura veidojas, izmantojot uzkrātās zināšanas. Lai kvalitatīvi realizētu literārā darba apguvi, nepieciešams iemācīt skolēniem apzināt literatūras specifiku (literatūrteorētisko jēdzienu mācīšana), kā arī būtisko informāciju par konteksta situāciju, mērķiem un motīviem (autora personības savdabība, filozofiskie un estētiskie uzskati, darba sarakstīšanas laika raksturojums utt.). Šie faktori ir ļoti nozīmīgi daiļdarba kā mākslas darba izpratnei, taču skolotāja un skolēnu kvalitatīvas sadarbības galvenais priekšnoteikums saistāms ar paša literārā darba interpretācijas izpratni. Jēdziens interpretācija (lat.-interpretatio) šajā gadījumā skaidrojams kā jēgas atklāšana, teksta izskaidrojums (49, 323.lpp.), kas virzīta uz literatūras izpētes fenomenoloģisko, hermeneitisko aspektu.

Līdzšinējā kultūrvēsturiskā pieeja bieži vien literatūrai atvēlēja sekundāru nozīmi - tā tikai ilustrēja realitātes parādības, dažādu ideju un politisko sistēmu attīstību, bet literatūras kā mākslas veida specifika tika nivelēta, izprasta vienkāršoti. Izvirzot literatūras mācībspriekšmeta centrā pašu daiļdarbu, tā analīzi, rodas nepieciešamība apgūt teorētiskos, vispārinošos jēdzienus un terminus, lai varētu realizēt literārā darba interpretāciju, jo no tās izriet darba raksturojums un vērtējums, tātad te reāli meklējami aizsākumi skolēnu literārās evalvācijas prasmes attīstībai. Reizē šī "mākslas darbu uztveres specifika acīmredzami atklāj saprašanas grūtības. No vienas puses saprašanas pamatā ir zināšanas, .. bet, no otras puses saprast- tas nav tikai zināt." (M.Kūle, 23, 9.lpp.) Kā uzsver filozofs L.Šleiermahers (76), tad ikviens teksts (ar jēdzienu teksts domāts literārs darbs kā vienots veselums) iekļaujas kādā noteiktā kontekstā - rakstnieka daiļradē, kura, savukārt, ietilpst nākošajā, jau plašākajā kontekstuālajā blokā - žanra vai tālāk visas literatūras kopsakarībās. Tanī pat laikā V.Diltejs(76) uzskata, ka ikvienas interpretācijas pamatā ir teksta kā neatkarīgas, patstāvīgas vienības izpratne. Mūsaprāt, abi šie viedokļi būtu tuvināmi, jo interpretācijas procesā "milzīga nozīme ir cilvēka dzīves pieredzei, piederībai pie kultūrvēsturiskās tradīcijas un situatīvai jēgas apjēgsmei, kas ir saistīta ar vispārējās, pārsituatīvās jēgas izpratni." (M.Kūle, 23, 10.lpp.) Un reizē "kurš grib saprast tekstu, vienmēr būs

gatavs, lai kaut ko saklausītu." (H.G.Gādamers, 73, 77.lpp.)
Lai mācītu skolēnus saprast literāro darbu, nepieciešams meklēt tās vispārcilvēciskās vērtības, kuras ir stabils pamats ikvienai kultūrai. Runājot par saprašanas līmeņiem, filozofe M. Kūle šķir trīs :

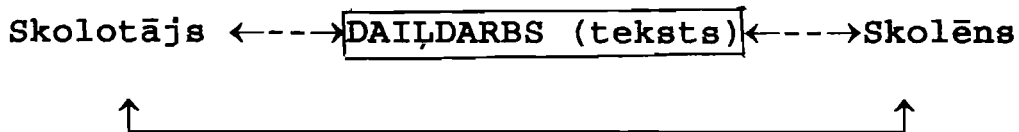
- 1) atpazīšanas līmenis (kas ir kas),
- 2) piesaistīšana noteiktai kategorijai (tas ir līdzīgs tam),
- 3) visdziļākais saprašanas līmenis ir saistīts ar pamatu, mērķu, motīvu un cēloņu izpratni, plaša izpratnes konteksta apzināšanos.

Analizējot šo situāciju, vācu zinātnieks Hanss Georgs Gādamers lielu vērtību veltī tieši daiļdarba jēgas izpratnei. Viņš raksta, ka, vēloties saprast tekstu, lasītājs projicē: tikko samanāma kaut mazākā jēgas atblāzma, tūdaļ tiek plānota, paredzēta visa literārā darba jēga. Savukārt, šis pirmreizējais jēgas uzplaiksnījums parādās tieši tādēļ, ka no ikviena teksta kaut ko gaidām, esam orientēti uz tādu vai citādu jēgu. (H.G.Gādamers, 73, 75.lpp.) šai atziņai ir ļoti būtiska nozīme daiļdarba analīzes praktiskajā realizācijā, to plaši izmanto vācu literatūrdidaktikā (K.Hotcs, 126, 127; G. Hartmans, 125; H. V.Ludvigs, 133; u.c.) nominējot par t.s. "Fragen für Erst-Lektüre". Tas nozīmē, ka, gatavojoties literārā darba analīzei, skolēniem jāizlasa pats avots, bet vēl pirms lasīšanas skolotājs nosauc jautājumus, kuriem pievēršama

uzmanība, lasot tekstu. (Skat. 4.pielikumu ar izstrādātajiem jautājumiem R.Ezeras "Zemdegas" pirmreizējai lasīšanai.) Iebildums, ka tā atkal tiek realizēta skolotāja vara ietekmēt skolēnu kā objektu, ir nevietā, jo "saprast - tas vispirms nozīmē kaut ko apjēgt, lai pēc tam, nākošajā pakāpē, izskaitļotu otra uzskatus, apjēgtu viņa izpratnes slēpto jēgu." (H.G.Gādamers, 74, 79.lpp.) Reizē nozīmīgi un svarīgi apzināties, ka ikviens mākslas tēls nav īstenības tiešs atspoguļojums, bet tas atklāj paša mākslinieka priekšstatu par garīgajiem procesiem, jēgu, tas veidojas kā jēgas priekšmetiskums (M.Kūle, 23, 71.lpp.)

Katrs cilvēks pasaulē ienāk kā individualitāte, kurai raksturīgas atšķirīgas individuālās spējas un rakstura iezīmes, tādēļ pilnībā izprast svešas domas iespējams tikai tad, ja aptveram, kāpēc tās izteiktas un kāpēc tās jāsaprot, respektīvi - ja apzināmies reālo, ar gribu un emocijām caurausto motīvu. Šo atziņu pauž arī literatūrzinātnieks M.Bahtins, nosaucot saprašanu par domu___pasaulē (M.Bahtins, 66, 367.lpp.) Savukārt H.G.Gādamers te runā par divinācijas aktu, saprotot to kā situāciju, kad interprets pilnībā iejūtas autora lomā (empātijas vai refleksijas ceļā) un ar to atklāj visu nesaprotamo un grūtības radošo, ko slēpj sevī šis teksts. (H.G.Gādamers, 73, 78.lpp.) Teksta izpratne sākas ar pārdzīvojumu, tas ir pirmais priekšnosacījums daiļdarba jēgas un nozīmes apgūvē, taču tā balstās arī uz zināšanām un racionālo apjēgsmi. Ikvienu daiļdarba "saprašanas kritērijs ir spēja rasties un

turpināties dialogam" (M. Kūle, 23, 38. lpp.), turklāt mācību procesa sakarā šis dialogs izpaužas trīs veidos un virzienos.



Pirmais virziens ir "skolotāja dialogs ar tekstu", respektīvi, teksta jēgas un nozīmes izpratne pedagogam. Tas vērsts no daiļdarba uz skolotāju, tad atpakaļ uz tekstu, jo šo saprašanu determinē individuālās atšķirības, tātad būtībā te parādās nevis vienā virzienā tendētas, bet gan mijattieksmes. Otrs virziens saistīts ar skolēna un teksta mijattieksmēm un nozīmē skolēna dialogu ar tekstu, citiem vārdiem - skolēna atvērtību literāra darba uztverei, tātad praktiski skolēns ir gatavs uz klausīt cita spriedumu, kuram var gan piekrist, gan nepiekrist, bet kurš neapšaubāmi ietekmē viņa individualitāti, jo ikviena daiļdarba "nozīme un jēga ir sociāli kodēta sabiedriskās pieredzes forma". (M.Kūla, 23, 71.lpp.) Šajā līmenī gan skolēns, gan skolotājs ir absolūti vienlīdzīgi, attieksmē pret literāro darbu abi ir subjekti, bet literārais teksts - objekts, būtībā abi realizē vienu un to pašu lomu - "lasītājs". Atšķirības parādās trešajā dialoga veidā, kad dialogs notiek starp skolotāju un skolēnu, interpretējot izlasīto. Interpretācija nekad nevar būt viennozīmīga, taču tās pirmais

priekšnoteikums ir saprašana, jo tikai saprašanas gadījumā var realizēties un turpināties dialogs: vispirms lasītāja un grāmatas dialogs, tad lasītāja un lasītāja dialogs. "Jēgas dimensijā (grāmata) ir atkarīga no lasītāja uztveres, saprašanas, dzīves pieredzes, kultūrvēsturiskā konteksta, kādā tā tiek lasīta" (M.Kūle, 23, 41.lpp.), bet reizē ir ļoti nozīmīgi apzināties savu relatīvo neobjektivitāti, pat aizspriedumainību, tikai tādā gadījumā ir iespējams saprast teksta citādību, tikai tā literārais darbs var tikt apzināts kā patstāvīgs lielums, māksliniecisks veselums, kurā realizēta pilnīgas jēgas vienība (H.G.Gādamera, 73, 17.lpp.)

Filozofi runā par trīs izpratnes nosacījumiem, no kuriem pirmais ir valodas pārvaldīšana, otrais - zināšanas, bet trešais - pieredze (arī emocionālā). Salīdzinot šos izpratnes parametrus skolotājam un skolēnam, jāsecina, ka pedagogam neapšaubāmi ir plašākas zināšanas, lielāka dzīves pieredze, taču tas nebūt nenozīmē, ka viņa veiktā teksta interpretācija ir pareizāka nekā skolēnu. Interpretējot mākslas darba nozīmes, rodas bezgalīgi daudz saprašanas variantu. H.G.Gadamera, uzskatot saprašanu par vēsturisku parādību, atzīst interpretāciju principiālu vienlīdzību, taču uzsver, ka ikviens jēgas skaidrojums ir vēsturiski determinēts - noteiktā vēsturiskā situācijā savādāk interpretēt nemaz nav iespējams (H.G.Gadamera, 74). Savukārt, filozofe Maija Kūle norāda uz to, ka ikviena jēga atklāj sevi, tikai satiekoties ar citu, svešu jēgu, jo starp tām rodas izpratnes dialogs. Turklāt apzinoties, ka cilvēku

eksistences īstenais veids ir komunikācija (K.Jaspers,117), jāpiekrīt tādu domātāju kā Francis Rozencveigs, Martins Bubers, Fridrihs Hogartens un Ferdinands Ebners pārliedzībai par to, ka ceļš uz patiesību - tas ir dialogs.(92)

Bet literatūrkritiskā aspektā šo dialogu nevar skatīt viennozīmīgi. Tā V.Būts(W. Booth), iestājoties par apzinātu plurālismu literārā darba interpretācijā, tomēr necenšas sintezēt šīs pieejas augstāka līmeņa vispārinājumā(138, 3.-4. lpp.) Savukārt, klasiskā hermeneitikas loģika (H.G. Gādamera) traktē interpretāciju kā vērā ņemamu tikai tad, ja tekstā ietverto problēmu lasītājs uztver kā sev personiski nozīmīgu. Vācu literatūrzinātnieks H. Jauss(27) estētisko praksi iesaka skatīt no trim aspektiem:

- 1) mākslinieciskā jaunrade (produktivitāte),
- 2) uztvere (percepcija),
- 3) mākslinieciskā iedarbība (komunikativitāte),

rezultātā nonākot pie idejas par lasītāja identificēšanos ar daiļdarbu, bet cits vācu literatūrzinātnieks V. Izers(W. Iser), modelējot uztveri, traktē daiļdarbu kā daudzu nozīmju kopumu, kas veido darba jēdzienisko potenciālu, kurš īstiem mākslas darbiem ir bezgalīgs. Attiecībā uz lasītāju V. Izers lieto terminu "redzes viedoklis" (Gesichtspunkt), kuru determinē gan individuāli psiholoģiskās, gan sociāli vēsturiskās īpašības, turklāt katrā laikmetā tas ir atšķirīgs(128). Izvērtējot šīs dažādās pieejas daiļdarba analīzei, mūsaprāt, lietderīgi apvienot trīs problēmas aspektus:

- 1) īsts daiļdarbs ietver sevī daudzas jēdzieniskas nozīmes,
- 2) teksta komunikativitāte(mākslinieciskā iedarbība) skatāma ciešā kopsakarā ar lasītāja individuāli psiholoģiskajām un sociāli vēsturiskajām īpašībām,
- 3) pastāvot interpretāciju plurālisma, tās ir savstarpēji principiāli vienlīdzīgas, taču tikai dialogā(izprotot to kā dažādu argumentētu interpretāciju mijiedarbību) iespējams tuvoties mākslas darba pilnīgākai izpratnei.

Tātad, izvirzot literatūras mācībspriekšmeta centrā daiļdarbu, iespējams pārvarēt tradicionālo pretrunu, kas slēpjas skolēna un skolotāja statusā. Apzinoties ikvienas daiļdarba interpretācijas principiālo vienveidību, kas, savukārt, ir priekšnoteikums būtībā bezgalīgiem saprašanas variantiem, nav iemesla glorificēt vai noraidīt tikai vienu no tiem. Taču vienlīdz svarīgi ir saprast, ka "... novērtējumā objekts parādās saistībā ar cilvēka personību, viņa vajadzībām, interesēm, ievirzēm" (H. Celma, 3, 13. lpp.), tādēļ tikai brīvas, labvēlīgas skolotāja un skolēnu mijattiecības, kuras raksturo nevis formāla, bet patiesa savstarpēja cieņa un līdztiesība, ir tas pamats, uz kura var realizēties abu pušu sadarbība literatūras stundās.

2. Audzēkņu iesaiste literatūras mācībspriekšmeta satura izveidē kā nozīmīgs skolotāja un skolēnu sadarbības nosacījums.

Izvirzot literatūras apguves centrā daiļdarbu, vienlaicīgi jāapzina to problēmu loku, kuru rada šī mācībspriekšmeta satura akcentu pārvirze. Te vispirms jārunā par vērtīborientācijas problēmām. Traktējot vērtību kā pasaules parādību pozitīvu vai negatīvu nozīmīgumu konkrētam subjektam (cilvēkam, sabiedrības daļai, tautai vai pat cilvēcei), jāatzīmē, ka vērtību rada ne tik daudz pašu parādību objektīvas īpašības, cik to iesaiste subjekta vajadzību, interešu, darbības un attieksmju sfērā. Vērtības var apgūt, apzināt, izvērtēt, izvēlēties, uzņemties atbildību par izvēles sekām. ASV psiholoģe L. Ruperte, nosaucot trīs pamatveidus, kā cilvēks iegūst vērtības (1) moralizēšanas jeb indoktrinācijas ceļā, 2) vecākai paaudzei atstājot jauniešus pilnīgā bezvērtību atmosfērā, 3) dodot jaunai paaudzei paraugu, kam varētu sekot), uzskata, ka ir vēl viens vērtību iegūšanas ceļš, t.i. - mācību saturs. Zinātniece akcentē domu, ka mācību priekšmetu iespējams apgūt trīs līmeņos : faktu, jēdzienu un vērtību līmenī. (L. Ruperte, 45, 57. lpp.) Ja skolēns uztver literāro darbu kā vērtību, tas ir reāls priekšnoteikums, lai veidotos korelācija starp vērtību orientācijas kognitīvo līmeni un izturēšanos, respektīvi, lai daiļdarbs tiktu ne vien atzīts kā zināšanu un emocionālās attieksmes avots, bet tas reizē ietekmētu reālo uzvedību un izturēšanos, rosinātu individu

darbībai - sasniegt savu spēju optimumu un realizēt personības radošo potenciālu. Filozofi, runājot par darbību, traktē to kā vienu no cilvēka aktīvas attieksmes formām pret apkārtējo pasauli (M.Kagans, A.Ņikiforovs, H.Kohs, D.Morgenšterns u.c.), savukārt K.Abuļhanova-Slavskaja (62) uzsver, ka darbība izriet no vajadzības pēc priekšmeta, aktivitāte - no vajadzības pēc darbības. Reāli aktivitāte nosaka darbību, tās motīvus, mērķus, vēlēšanos vai nevēlēšanos veikt konkrēto darbību. Skolēnu aktivitāti literatūras stundās vistiešākajā veidā nosaka viņa "garīgā bagāža", t.i. - kādus daiļdarbus viņš ir lasījis, kādi ir bijuši lasīšanas motīvi, kuras grāmatas audzēkni visvairāk ieinteresējušas. Ja skolotājam un skolēnam, veidojot dialogu par literāro darbu, iespējams atrasties līdztiesīgās pozīcijās, tad ļoti svarīgi apzināt, kādas ir audzēkņu attieksmes pret literatūru vispār, ko viņi cer atrast literārā darbā, jo, iesaistot skolēnu mācību satura izveidē (t.i. - izzinot un respektējot viņa intereses), iespējas realizēt patiesu sadarbību palielinās, jo tiek ievērotas arī pašu skolēnu vēlmes, bet nevis voluntāri uzspiesta skolotāja izvēlētā literatūra. Tāpēc bija svarīgi apzināt vidusskolēnu lasīšanas motīvus, jo to analīze ļautu prognozēt konkrētu daiļdarbu izvēli. Tādēļ tika izstrādāta un izplatīta aptaujas anketa (skat. 2. pielikumu), uz kuru atbildēja 232 vidusskolēni - 161 meitene (69.4%) un 71 zēns (30.6%). Šis skaitliskais samērs liek domāt par to ievirzi, kāda ir

atbildēm - dominē darbi un autori, kuri tradicionāli tiek saistīti ar sievišķīgo pasaules izpratni, arī attieksme pret literatūras stundām ir ar emocionāli ekspresīvu nokrāsu, taču reizē parādās likumsakarības, kuras tendenciozi apstiprina tās norises, kādas aktuālas šodienas sociālajiem procesiem.

Vispirms mēģinājām izzināt motīvus, kāpēc vidusskolēns vispār lasa grāmatas. Zēnu atbildes nosacīt veido 14 alternatīvu grupas, meiteņu - 15. Lielākā daļa vidusskolēnu kā galveno lasīšanas motīvu min kognitīvas intereses (46,4% zēnu un 56,5% meiteņu), taču daļā atbilžu runāts arī par vērtīborientācijas problēmām. Dažās atbildēs akcentēta doma par to, ka grāmata palīdz attīstīt iztēli un veidot savdabīgu garīgo pasauli, nodrošina erudīciju un palīdz sekmīgāk realizēt socializācijas procesu. Tieši zēnu atbildēs parādās šis "sabiedrības momenta" nozīmīgums - kā visai nozīmīgu motīvu daudzi min to, ka grāmatas kā izziņas materiāls kalpo tādas personības attīstībai, kura spējīga dzīvot pilnvērtīgu garīgu dzīvi, aktīvi piedalīties sabiedriskajos procesos, adekvāti tos novērtēt, kā arī ietekmēt. Daudziem svarīgi šķiet arī tas, ka lasīšana palīdzot izkopt valodu, paplašina vārdu krājumu, veido prasmi kulturāli diskutēt, korekti argumentēt savu viedokli, izvairoties no nevēlamiem verbālās saskarsmes līdzekļiem. Neliela daļa no respondentiem kā vienu no motīviem min arī izklaidēšanās iespēju, pamatojot savu izvēli ar to, ka grāmatu var izmantot jebkurā laikā un vietā, salīdzinot ar

televīziju un radio. Ir skolēni, kuri uzskata, ka literatūra (īpaši dzeja) izmantojama lielos garīga sasprindzinājuma brīžos - kā nomierināšanās līdzeklis. Interesanti ir konstatēt faktu, ka zēnu vidū visai izplatītais motīvs - "skolā obligāti jāizlasa" vairāk nosaukts tajās anketās, kuras aizpildītas t.s. "prestīža skolās" (piemēram, Franču licejs), bet citās tas minēts skaitliski mazāk. Mazskaitlīgs ir arī to atbilžu apjoms, kurā grāmata definēta kā "laika nosišanas līdzeklis" un "zāles pret bezmiegu". Kopumā novērtējot zēnu atbildes, jāsecina, ka attieksme pret literatūru kā tādu ir pozitīva, vairums lasa grāmatas regulāri, atrodot tajās sev nepieciešamo informāciju, attīstot savu personību un veidojot vērtīborientācijas sistēmu. Ja arī atbildēts, ka grāmatas nelasa vai dara to visai reti, tad tūdaļ seko piebilde, ka tas notiek laika trūkuma dēļ, jo ir regulāras nodarbības vai nu sportā, vai dažādās speciālajās skolās (piemēram, mūzikas). Tikai divās anketās (2,8%) zēni bija atbildējuši, ka ir grūti pateikt, kāpēc cilvēki lasa grāmatas, pārējās atbildes nosacīti iedalāmas šādi :

1.tabula

Lasīšanas motīvi (zēni)

Respondentu skaits - 71

Lasīšanas motīvi	%
Lai iegūtu jaunu informāciju	40.8
Lai atpūstos no sadzīves problēmām	14

Lai izklaidētos	14
Lai izkoptu savu literāro valodu	7
Lai paplašinātu zināšanas	5.6
Lai smeltos pieredzi	5.6
Obligāti skolā	5.6
Lai baudītu mākslu	2.8
Lai aizdzītu garlaicību	2.8
Lai atrastu sev tuvas domas	2.8
Lai attīstītu iztēli	1.4
Lai nomierinātos (lasu dzeju)	1.4
Grāmatu var izmantot jebkurā laikā un vietā	1.4
Lai ātrāk aizmigtu	1.4

Piezīme.

Daudzās anketās dotas vairākas alternatīvas, kā arī doma izteikta citā formā.

Atbildot uz jautājuma otro daļu (kāpēc es lasu grāmatas?), daudzās anketās respondenti izmantojuši jau iepriekšējo (skat. tabulu), piebilstot, ka arī viņi tādēļ lasa. Analizējot tās anketas, kurās nosaukti konkrēti motīvi, reljefi parādās piecas alternatīvas :

2.tabula

Personīgie lasīšanas motīvi (zēni)

Respondentu skaits - 71

Lasīšanas motīvi	%
Lai iegūtu jaunu informāciju	26.8
Lai lietderīgi pavadītu laiku	16.9
Lai atpūstos un izklaidētos	14
Obligāti skolā	12.7
Piespiedu kārtā, lai pilnveidotu leksiku	1.4

Novērtējot zēnu atbildes, jāsecina, ka lasīšanas galvenais motīvs saistīts ar kognitīvajām interesēm, literārā darba vērtējumā izteikta intelekta dominante. Par iztēles attīstīšanu runā tikai daži respondenti un dzeju kā psihiskā pārdzīvojuma rosinātāju nosauc tikai viens skolēns. Šos faktus determinē respondentu vecums - aptaujātie zēni mācās 11. vai 12.klasē, tātad to vecums ir 16-18 gadu, kad pamatos jau izveidojusies noteikta (vīrišķā) pasaules uztvere, kura tradicionāli tiek saistīta ar racionālu attieksmi pret parādībām.

Apkopojot meiteņu atbildes, izkristalizējas mazliet atšķirīga aina. Līdzās kognitīvajām interesēm kā nozīmīga nosaukta emocionālās attieksmes veidošanās (procentuāli 56,5% pret 24,2%). Vairumā meiteņu atbilžu kā vienlīdz

svarīgi motīvi minēta gan jaunas informācijas ieguves iespēja, gan dvēseles bagātināšanas process. Meitenes uzsver to, ka grāmatu lasīšana rada iespēju iespēju iztēloties sevi literāro varoņu vietā, iegūt pastarpinātu pieredzi par izturēšanos sarežģītās un neviennozīmīgās situācijās. Lai gan arī meiteņu atbildēs dominē intelektuālā ievirze, tomēr daļa respondentu atzīst, ka grāmata rada iespēju pasapņot, līdzpārdzīvot, radīt jaunu, nereālu pasauli. Interesanti, ka vairākās atbildēs parādās atziņa, ka lasīšana ir dzīves neatņemama sastāvdaļa, pieradums un vaļasprieks, kura motīvi ir tik pašsaprotami, ka vispār nav diskutējami (piemēram, "grāmatas ir draugi" vai "narkotika, no kuras neiespējami tikt vaļā"). Daudzās atbildēs kā svarīgs fakts minēta iespēja saturīgi pavadīt brīvo laiku, izglītojoties un gūstot emocionālo uzlādējumu. Ir gadījumi, kad kā motīvs nosaukta iespēja veidot savu inteliģenci, savu paštēlu (imidžu). Meitenes vairāk nekā zēni min to, ka grāmata ir viens no ceļiem, kā izzināt tautas un pasaules kultūras vēstures, apmierināt savas vēlmes pēc garīguma, kura tik ļoti pietrūkst mūsu ikdienai. Liela vērība tiek veltīta arī valodas izkopšanai.

Grupējot biežāk minētās alternatīvas, meiteņu atbildes atklāj, ka, viņuprāt, cilvēki lasa grāmatas :

3.tabula

Lasīšanas motīvi (meitenes)

Respondentu skaits - 161

Lasīšanas motīvi	%
Lai paplašinātu savas zināšanas	29.2
Lai iegūtu jaunu informāciju	27.3
Lai atpūstos no ikdienas	13.7
Lai lietderīgi pavadītu brīvo laiku	9.9
Lai gūtu dzīvei noderīgas atziņas	6.2
Lai veidotos (!) literārā valoda	5.6
Lai pilnveidotu sevi, apmierinātu tieksmi pēc garīguma	5.0
Iespēja dzīvot citu dzīvi citā pasaulē	5.0
Lai pilnveidotu iztēli	5.0
Dažādi iemesli (netiek nosaukti)	3.7
Garīgi tuvu problēmu risinājums	3.0
Obligāti jāizlasa	1.9
Ziņkārība, kā citiem iet	0.6
Ziņkārība par attiecīgo rakstnieku	0.6
Lai aizmigtu	0.6

Ja tabulas sākumā minētie motīvi gan zēniem, gan meitenēm ir līdzīgi, tad ir arī tādi, kurus nosauc tikai vidusskolnieces.

Te kā viens no pirmajiem jāmin ziņkārība par attiecīgā rakstnieka dzīvi, viņa personiskajām attiecībām ar līdzcilvēkiem. Otrs interesants motīvs ir mājīguma izjūta, ko rada grāmatas. Arī, vērtējot rakstnieka valodu, meitenes

vairāk uzmanības veltī autora stilam, uzsverot, ka tas palīdz veidot pareizu un izteiksmīgu runu. Interesanti ir salīdzināt zēnu un meiteņu izteikumus par to, kāpēc citi lasa. Ja zēni bieži vien nosauc motīvus, piebilstot, ka viņi - tāpat kā citi - lasa tādu vai citādu iemeslu dēļ, tad meitenes, par sevi runājot konkrēti, citus raksturo krietni atturīgāk - "nezinu, nevaru spriest, dažādi iemesli" utt. Jāpiebilst, ka meiteņu atbildēs skaitliski maz kā motīvs nosaukta "obligātā lasīšana" un "aizmigšanas līdzeklis", bet tā vietā tiek runāts par iespēju lasot "izvairīties no nepatīkama darba". Taču tiek uzsvērtā interese arī par mīlestības romāniem, jo tie ļauj izklaidēties un aizmirsties no ikdienas.

Pavisam maz ir to atbilžu, kuru autores atzīstas, ka lasa ļoti maz vai pat nemaz. Vienā no šīm atbildēm paskaidrots, ka "cilvēkam, kuram pašam ir nosliece uz rakstniecību, vispār nevajag lasīt citu darbus, lai neietekmētos un varētu brīvi veidot tikai savu savdabīgo stilu".

Runājot par sevi ("kāpēc es lasu?"), meitenes kā galveno alternatīvu min iespēju paplašināt zināšanas un bagātināt dvēseli. Arī pārējās alternatīvas ir ar emocionāli ekspresīvu ievirzi, kas ļauj spriest par respondentu pasaules izjūtas savdabību un vecumposma īpatnībām. Interesants ir arī atbilžu stils ("Es lasu, lai lidotu").

4. tabula

Personīgie lasīšanas motīvi (meitenes)

Respondentu

skaits - 161

Lasīšanas motīvs	%
Lai paplašinātu zināšanas un bagātinātu iztēli	27.3
Lai izrautos no ikdienas	19.3
Lai iegūtu jaunu informāciju	13.0
Obligāti prasa skolā	11.2
Lai radītu jaunu, nereaļu pasauli	6.2
Iedomājos sevi varoņu vietā	5.6
Sens vaļasprieks	5.0
Aizrauj problēmu risinājums	3.7
Salīdzinu saturu ar savu dzīvi, vērtēju	3.7
Lai izkoptu valodu	3.1
Interese par sevi, cilvēkiem	1.2
Dod cerību uz mērķi	0.6
Mācos no grāmatu tēlu kļūdām	0.6
Aizmigšanas līdzeklis	0.6

Salīdzinot zēnu un meiteņu atbildes, nozīmīgākie lasīšanas motīvi identi:

Lasīšanas motīvs	Zēni (%)	Meitenes (%)
Lai iegūtu jaunu informāciju	40.8	27.3
Lai paplašinātu zināšanas	5.6	29.2

Tātad izteikta kognitīvo interešu dominante ļauj secināt, ka šodienas vidusskolēns grāmatu uzskata par vienu

no nozīmīgākajiem izziņas avotiem, kas izmantojams ne vien intelektuālajā attīstībā, bet arī kā nozīmīgs materiāls pastarpinātas dzīves pieredzes iegūšanai. Daudzi respondenti, motivējot savas atbildes, uzsver, ka grāmata ir garīguma avots, kurš kalpo personības pašattīstībai un veicina tās individualizācijas un socializācijas procesus, kā arī viens no tiem līdzekļiem, kurš izmantojams personības pilnveidei un inteliģences līmeņa paaugstināšanai.

Kā trešais svarīgākais motīvs minēta iespēja atpūsties no ikdienas problēmām (14% zēnu un 13.7% meiteņu). Šīs atbildes atklāj attieksmi pret mūsdienu sociālajiem procesiem, jo lielākoties seko piebilde, ka grāmata ļauj radīt to pasauli, kurā valda garīgums, līdzsvarotība un harmoniskas cilvēku savstarpējās attiecības.

Liela daļa respondentu nosauc grāmatu par saturīgu brīvā laika izmantošanas līdzekli (14% zēnu un 9.9% meiteņu), kā arī piemin tās audzinošo nozīmi. Īpaši šī nozīme akcentēta mijiedarbībā ar valodas attīstību (7% zēnu, 5.6% meiteņu). Tas liecina, ka saasinātā uzmanība, kāda pašreiz tiek pievērsta latviešu valodas attīstībai sabiedrībā, ietekmējusi arī vidusskolēnu uzskatus un attieksmi pret savu izteiksmes stilu.

Mainoties attieksmei pret izglītību, acīmredzot mainījušies arī skolēnu mācīšanās motīvi, tādēļ tikai nedaudzās anketās nosaukts "obligātās literatūras" faktors kā būtisks iemesls literatūras apguvei (5.6% zēnu un 1.9% meiteņu). Simptomātiski, ka vairāk tas minēts to

vidusskolēnu atbildēs, kuri mācās t.s. "elitārajās" (sadzīves izpratnē) skolās. Tas varētu mudināt izpētīt tieši šo skolēnu mācīšanās motīvus, jo te acīmredzot jādomā par vecāku gribas dominanti skolēnu izglītības apgūvē.

Pozitīvi vērtējama situācija, kad lasīšana ir viena no cilvēka iekšējās pasaules vajadzībām, ja tā izveidojusies par stabilu paradumu skolēnu dzīvē. Diemžēl šādu atbilžu nav tik daudz (tikai 6% meiteņu atbilžu), kā to varētu vēlēties. Tāpēc būtu mērķtiecīgi jādomā par IEINTERESEĒTA lasītāja audzināšanu, lai ikviens skolēns, iegūstot vidējo izglītību, būtu izveidojis stabilu lasīšanas paradumu. Novērtējot atbilžu emocionālo attieksmi, jāsecina, ka kopumā tā ir pozitīva, jo vairums respondentu uzskata, ka grāmatai ir nozīmīga vieta ne vien katra cilvēka, bet arī visas sabiedrības dzīvē.

Apzinot vidusskolēnu lasīšanas motīvus, ir realizēta tikai pirmā pakāpe skolotāja un skolēnu sadarbības priekšnoteikumu izpētē. Brīvas komunikācijas apstākļi determinē tās saturu (P.Vatclaviks, D.Džeksone, J.H.Beivins, 137), bet mūsu pētītās sadarbības galvenais nosacījums ir brīva komunikācija, saprotot to kā saskarsmi, kurā aiz brīvas gribas, ne piespiedu kārtā, kontaktējas reāli līdztiesīgas personas (A.Gaida, S.Veršiņins, V.Šulcs, 75). Ja pieņem, ka skolotājs kā komunikācijas partneris ienāk tajā ar kultūras tradīcijā sakņotiem literāriem darbiem (latviešu literatūras "zelta fondu"), tad mērķtiecīgi ir izprast, kādu saturu vēlas paši vidusskolēni, lai optimāli

tuvinātu abu pušu intereses, veidojot stabilu pamatu reālai skolotāja un skolēnu sadarbībai literatūras stundās.

Tā kā daiļliteratūras lasīšana ir individuāla darbība, tai raksturīgs subjektīvisms, t.i.- uztveres procesu determinē gan paša lasītāja psiholoģiskās īpatnības, gan attēlotā saistīšana ar savu pieredzi, gan autora nostājas izpratne, tādēļ mūsu nolūks bija konstatēt likumsakarības, kādas raksturīgas vidusskolēnu lasīšanas interesēm. Ja lasīšanas motīvu apskatā bija vairākas kopīgas iezīmes gan zēniem, gan meitenēm, tad literāro darbu izvēlē atšķirības ir krietni lielākas.

Respondentiem vajadzēja nosaukt vienu grāmatu, kura viņiem ir nozīmīga. Analizējot zēnu atbildes, kopaina ir šāda : no 71 respondenta 9(12,7%) nav nosaukuši nevienu grāmatu ("nevaru pateikt" - bez motivācijas), daži ir aizbildinājušies, ka izvēle pārāk liela. Citi, savukārt, vairāk domā par situāciju, kurā nokļūs, tādēļ izvēli determinē "lietderīguma" princips : 4,22% minējuši dažādas enciklopēdijas, 2,8% nosaukuši tehniskās rokasgrāmatas, 1,4% izvēlējušies pavārgrāmatu, bet 2,8% par nozīmīgu uzskata angļu valodas vārdnīcu. 4,22% respondentu atzīstas, ka vienlīdz nozīmīgas ir vairākas grāmatas, tādēļ nosaukt tikai vienu nevar. Tikai viens skolēns ir atbildējis, ka viņam grāmata vispār nav vajadzīga, ka tās vietā labāk izvēlēties ko noderīgāku. Nenopietna šķiet tā atbilde, kur autors par visnozīmīgāko daiļliteratūras darbu nosauc literatūras

mācību grāmatu. Neparasta liekas tā zēna atbilde, kurā viņš atzīstas, ka izvēlētā grāmata būtu ģimenes relikvija (netiek gan minēts, kas tā par grāmatu).

Kopumā zēni nosauc 33 daiļliteratūras darbus : no tiem 10 (30,3%) ir latviešu autoru sacerēti, bet 23 (69,7%) - ārzemju.

No daiļliteratūras žanriem dominē piedzīvojumu literatūra (24,2%), te minēti gan Dž.Londona, gan Maina-Rida, gan E.Vollesa romāni, tomēr ir anketas (9%), kurās nosaukti arī pasaules literatūras klasikas darbi (piemēram, Rolāns "Žans Kristofs", Rablē "Gargantija un Pantagriels"). Vēl zēni izvēlējušies gan A.Sent-Ekziperī "Mazo Princi", gan A.Muntes "Stāstu par Sanmikelu", gan Dž.Selindžera "Uz kraujas rudzu laukā", tomēr vislielāko popularitāti ieguvusi Bībele (21,2%) un Remarka romāns "Trīs draugi" (9,1%).

No latviešu autoru darbiem respondenti nosaukuši šos :

5. tabula
Respondentu skaits - 71

Nozīmīgākā latviešu autora grāmata (zēni)

N.p.k.	Nozīmīgākā latviešu autora grāmata
1.	Brāļi Kaudzītes "Mērnīeku laiki"
2.	A.Pumpurs "Lāčplēsis"
3.	A.Grīns "Dvēseļu putenis"
4.	E.Virza "Straumēni"

5.	A.Čaks "Mūžības skartie"
6.	A.Upīts "Zaļā zeme"
7.	I.Indrāne "Lazdu laipa"
8.	A.Bels "Cilvēki laivās"
9.	A.Lielais "Inku zelts"
10.	J.Stradiņš "Atvērtā seifa noslēpums"

Zēnu atbildēs netiek minēta neviena dzeju grāmata, nav arī neviena jauno autoru darba.

Apkopojot visus atbilžu variantus, vērojama šāda populārāko darbu kopaina :

6.tabula

Populārākās grāmatas (zēni)

Respondentu skaits - 71

N.p.k	Grāmatas nosaukums	%
1.	Bībele	15.9
2.	E.M.Remarks "Trīs draugi"	6.8
	Enciklopēdijas	6.8
3.	Brāļi Kaudzītes "Mērnieku laiki"	4.5
	Pasaules vēsture A.Grīna red.	4.5

Piezīme.

Kopsavilkumā iekļauti arī to 11 grāmatu nosaukumi, kuras nav daiļliteratūras darbi, tātad pavisam kopā 44 grāmatas.

Analizējot iegūtos rezultātus, jāsecina, ka vidusskolēni orientējas literatūras norisēs, jo gandrīz visām grāmatām ir nosaukti autori, to izvēlē vērojama plaša amplitūda, taču daļa zēnu saglabājuši interesi par piedzīvojumu žanra darbiem, kas gan vairāk piedienētu pusaudžu, ne jauniešu vecumam. Te būtu nopietni jādomā par skolēnu literārās gaumes izkopšanu, par iespējām apgūt mākslinieciski augstvērtīgus darbus, jo pašreizējais grāmatu tirgus ir pārpilns ar dažāda stila "lubenēm", kuru krāsainais noformējums spēj piesaistīt uzmanību.

Meiteņu atbildēs vērojama daudz lielāka dažādība, taču arī te dominē ārzemju autoru darbi. Interesanti salīdzināt - ja zēni teica, ka grūti izvēlēties vienu, jo labu grāmatu ir daudz, tad meitenes pamato diametrāli pretēji - "ņemšu, kura pagadīsies". Arī meiteņu atbildes noformētas korekti - nosaukti gan autori, gan virsraksti, taču darbu saturs ir tik daudzveidīgs, reizēm pat izteikti polārs, ka grūti izprast konkrētās izvēles motīvus. Kopumā respondentes minējušas 78 grāmatas, no tām 3,8% ir enciklopēdijas vai vārdnīcas, 1,3% - ģimenes albums (dienas grāmata). Pārējie 74 ir daiļliteratūras izdevumi. Visu atbilžu kopaina ir šāda:

Izvēlēto grāmatu apjoma struktūra (meitenes)

Respondentu skaits - 161

Izvēlēto grāmatu apjoma struktūra	%
Ārzemju autoru darbi	57.9
Latviešu literatūra	37.2
Enciklopēdijas	3.8
Ģimenes dienasgrāmatas	1.3

Savukārt, izvēlēto ārzemju un latviešu autoru darbu attiecība ir 30,8% pret 39,2%.

Žanriski izteikta prozas dominante, lai gan dažās anketās (9,5%) nosaukta arī dzeja (konkrēti minētas trīs grāmatas : I.Ziedoņa "Ceļmallapas", A.Čaka poēma "Spēlē, spēlmani", Sudrabkalna "Spārnotā Armāda"). Interesanti, ka minēti tikai latviešu dzejnieki, pārsvarā ar romantisku pasaules skatījumu (piemēram, F.Bārda, J.Poruks), bet no mūsdienu autoriem meitenēm tuvāka šķiet M.Zālītes un Ā.Elksnes daiļrade. Dramaturģijā nosaukti H.Ibsena "Pērs Gints" (1,9%) un Aspazijas "Sīdraba šķidrants" (0,6%). 12,4% respondentu bijis grūti izvēlēties, tāpēc atbildēts, ka tuvas un mīlas ir vairākas grāmatas, viena autore deklarējusi, ka "saglabāt vienu nav jēgas", bet cita ironizējusi : "Ceru, ka tā nebūs krājgrāmatiņa".

Izvēlēto grāmatu kopskats ir šāds :

Populārākās grāmatas (meitenes)

8. tabula

Respondentu skaits - 161

1. Bībele	16.8
2. M. Mičela "Vējiem līdzi"	7.5
3. E. M. Remarks "Trīs draugi"	6.2
4. A. Sent-Ekziperī "Mazais Princis"	3.7
5. K. Makkālova "Dziedoņi ērkšķu krūmā"	3.7
6. H. Ibsens "Pērs Gints"	1.9
7. I. Indrāne "Lazdu laipa"	1.9
8. I. Ziedonis "Ceļmallapas"	1.9
9. E. Gilberts "Dzimtais akmens"	1.9
10. H. Zimmels "Cilvēks nav vientuļa sala"	1.9

No latviešu literatūras respondentes vairākkārt
izvēlējušās šādus darbus :

Iemīļotākie latviešu autoru darbi (meitenes- 161) 9. tabula

Autors, darba nosaukums	%
I. Indrāne "Lazdu laipa"	1,9
I. Ziedonis "Ceļmallapas"	1,9
Latviešu tautas dziesmas	1,2
Latviešu tautas pasakas	1,2
E. Virza "Straumēni"	1,2
A. Dziļums "Saplēstā krūze"	1,2
I. Ziedonis "Epifānijas"	1,2

Salīdzinot zēnu un meiteņu izvēlētos darbus, izkristalizējas šāda aina :

Populārākās grāmatas

Nosaukums	Zēni	Meitenes	Kopumā
1.Bībele	15.9%	16.8%	14.7%
2.E.M.Remarks "Trīs draugi"	6.8%	6.2%	5.6%

Tātad no 107 nosauktajiem daiļliteratūras darbiem tikai 2 (1,9%) atrodami gan zēnu, gan meiteņu anketās . Tam, ka vislielāko popularitāti jaunatnes vidū ieguvusi bībele, varētu būt dažādi iemesli (piemēram, pašreizējā interese par baznīcu, vēlēšanās rast dvēseles līdzsvaru u.c), taču Remarka romāna popularitāti, iespējams, determinē mūsdienu sociālā situācija - respondenti bieži uzsver savas "zaudētās paaudzes" izjūtas, alkst pēc garīguma un harmonijas dzīvē (tas bija akcentēts lasīšanas motīvu uzskaitījumā, bet vēl reljefāk izgaismojas domrakstos).

Kopumā novērtējot atbildes, var secināt, ka vidusskolēnu literārā gaume ir ļoti daudzveidīga, tomēr lielākā daļa orientēta uz nopietnu, mākslinieciski augstvērtīgu literatūru (lai gan pārsvarā - ārzemju), sēnalliteratūras darbi ("Anželika", "Skārleta" utml.) nosaukti maz. Interesanti vērot, ka sadzīves problēmas ietekmē arī skolēnu attieksmi un pārlicību - diezgan daudzās anketās kā slēpts izvēles motīvs parādās praktiskais aprēķins, kas visai tendenciozi liecina par vērtīborientāciju sabiedrībā. Arī

svešvalodu mācībgrāmatu izvēli determinē pašreizējā vēsturiskā situācija un konjunktūra, ar laiku šī ievirze varētu nedominēt, tāpēc mainītos attieksme pret literatūru kā mākslu un literāro darbu kā mākslas darbu, vairāk akcentējot tā hedonisko funkciju.

Turpmāk respondentiem vajadzēja nosaukt desmit grāmatas, kuras viņiem ir nozīmīgas. Te atbilžu aina ir ļoti daudzkrāsaina: pavisam kopā minēti 560 darbi, kurus nosacīti var iedalīt trīs grupās. Pirmo grupu veido latviešu klasiskās un mūsdienu daiļliteratūras darbi, otrā grupā apkopoti cittautu autoru daiļdarbi, bet trešajā grupā iekļautas tās grāmatas, kas iznākušas populārzinātniskajās sērijās "Apvārsnis" vai "Stāsti par dabu", dažādas rokasgrāmatas, arī bērnu literatūras darbi (piemēram, A.Milna "Vinnijs Pūks un viņa draugi", "Īru un skotu pasakas"), vārdnīcas. Šis grupējums var likties nekonekvents, taču, analizējot anketas, ļoti reljefi redzams, ka šīs (3.) grupas darbiem nav liels īpatsvars, tie parasti minēti sarakstu beigās (iespējams, lai būtu vajadzīgais grāmatu skaits, jo bija prasītas 10). Ne visās anketās minēti 10 darbi, zēnu izvēle parasti aptver 5-8 grāmatas, taču tādu atbilžu, kur būtu nosaukts tikai viens darbs, ir minimāli (1,7%). Dažās atbildēs gan ir minēts "piedzīvojumu literatūra" vai "detektīvžanra darbi", motivējot, ka atsevišķus darbu nevar nosaukt (9,8%).

Kopumā vidusskolēnu atbildes sagrupējamas šādi :

Izvēlēto grāmatu apjoma struktūra

10.tabula

Izvēlēto grāmatu apjoma struktūra	Zēni	Meitenes	Kopumā
Latviešu autoru daiļliteratūras darbi	27.9%	36%	33.4%
Cittautu autoru daiļliteratūras darbi	62%	52.7%	55.7%
Populārzinātniskā, uzziņu u.c. literatūra	10.1%	11.3%	10.9%

Turpmākajā analizē detalizētāk pētīta pirmā un otrā grupa, jo trešās grupas darbi tematiski vairāk saistāmi ar jēdzienu "papildliteratūra", to īpatsvars arī nav tik būtisks un nozīmīgs skolēnu lasīšanas apjomā.

Zēnu atbildēs nosaukti 34 latviešu un 35 cittautu autori, daži no tiem minēti daudzkārt - interesi izraisījuši vairāki šo rakstnieku darbi.

11.tabula

Latviešu rakstnieki un dzejnieki... (darbu kopskaits - 50)

Vārds, uzvārds	Darbu skaits	%
Aleksandrs Grīns	6	12
Rainis (kā lugu autors)	3	6
Vilis Lācis	3	6
Jānis Jaunsudrabiņš	3	6
Imants Ziedonis	3	6

Cittautu literāti

(darbu kopskaits -111)

Vārds, uzvārds	Darbu skaits	%
E.M. Remarks	5	4.5
A. Heilijs	4	3.6
E. Hemingvejs	3	2.7
A. Dimā	3	2.7
V. Šekspīrs	3	2.7

Iemīļotākie autori(zēni): (darbu kopskaits - 161)

Vārds, uzvārds	Darbu skaits	%
Aleksandrs Grīns	6	3.7
Erihs Marija Remarks	5	3.1
Arturs Heilijs	4	2.5

Zēnu atbildēs tika nosaukti 50 latviešu literatūras daiļdarbi, kuru popularitātes līmenis ir atšķirīgs. Salīdzinot respondentu skaitu, kuri izvēlējušies konkrēto literāro darbu, iegūti šādi rezultāti :

Iecienītākie latviešu autoru daiļdarbi (zēni) 12. tabula

Respondentu skaits - 71

N.p.k.	Autors, darba nosaukums	%
1.	A.Grīns "Dvēseļu putenis"	18.3
2.	Brāļi Kaudzītes "Mērnīeku laiki"	12.7

3.	R.Blaumanis "Noveles"	9.9
	Virza "Straumēni"	9.9
4.	R.Blaumanis "Lugas"	8.5
	Jaunsudrabiņš "Aija"	8.5
5.	A.Pumpurs "Lāčplēsis"	5.6
	V.Lācis "Zvejnieka dēls"	5.6
	A.Čaks "Mūžības skartie"	5.6
6.	A.Grīns "Saderinātie"	4.2
	A.Grīns "Nameja gredzens"	4.2
	A.Čaks "Dzeja"	4.2
	A.Bels "Cilvēki laivās"	4.2

Novērtējot iegūtos datus, jāsecina, ka zēnu vidū populārāki ir latviešu klasiskās literatūras darbi, tostarp arī lirikas un dramaturģijas, bet no mūsdienu daiļliteratūras vienīgi A.Bela romānu "Cilvēki laivās" par nozīmīgu nosaukuši vairāki respondenti. Atbildēs vēl nosaukti Aspazijas, Veidenbauma un Ziemeļnieka dzejoļu krājumi, viens respondents minējis "Latvju Dainas", bet no trimdas autoriem ievēribu izpelnījušies tikai Anšlavs Eglītis ("Homo novus") un Mārtiņš Zīvertis ("Āksts"). No mūsdienu autoru darbiem vēl nosaukti R.Ezeras "Aka", I.Indrānes "Lazdu laipa", A.Bela "Sainis", J.Stradiņa "Atvērtā seifa noslēpums", A.Puriņa "Zilā jumprava",

J.Mauliņa "Pēdas", L.Pura vēsturiskie romāni ("Degošais pilskalns" un "Tālajos pilskalnās"), kā arī I.Ziedoņa "Epifānijas", "Krāsainās pasakas" un dzejoļu krājums "Motocikls".

Salīdzinot pa žanriem, visvairāk nosaukti prozas darbi (74%), krietni mazāk - dzejas (12%), dramatiskie (10%) un liroepiskie (4%).

Ārzemju autoru darbu izvēlē nosacīti var runāt par diviem virzieniem : pirmo grupu veido pasaules literatūras klasikas darbi (piemēram, Šekspīra lugas, Igo un Rolāna romāni), bet otrajā ietilpst joprojām populārie 20. gadsimta sākuma un vidusposma autoru darbi.

Apkopojot anketu datus, izveidojās šāda kopaina :

13. tabula

Populārākie ārzemju autoru darbi(zēni)

Respondentu skaits - 71

N.p.k.	Autors, nosaukums	%
1.	E.M.Remarks "Trīs draugi"	21
2.	E.M.Remarks "Rietumu frontē bez pārmaiņām"	11.2
3.	A.Dimā "Grāfs Monte-Kristo"	9.9
4.	A.Sent-Ekziperī "Mazais Princis"	8.5
5.	Ž.Verns "Romāni"	5.6
6.	A.Dimā "Trīs musketieri"	5.6

	R. Stīvensons "Noslēpumu sala"	5.6
	Dž.Londons "Ziemeļu stāsti"	5.6
	J.Hašeks "Šveiks"	5.6
	A.Konan-Doils "Stāsts par Šerloku Holmsu"	5.6
7.	V.Šekspīrs "Hamlets"	4.2
	Dž.Selindžers "Uz kraujas rudzu laukā"	4.2
	E.Hemingvejs "Ardievas ieročiem"	4.2
	E.Volless "Romāni"	4.2

Šīs grāmatas minētas vairāku respondentu atbildēs, taču lielākā daļa literāro darbu ir nosaukti tikai vienreiz. Tematika te ir ļoti daudzveidīga, bet jāsaprot, ka praktiski netiek minēti darbi, kurus literatūrkritikā kā idejiski un mākslinieciski vājus dēvē par "sēnalliteratūru". Respondenti nosaukuši gan Golsvertija "Forsaitu teiku" un Kostēra "Leģendu par Pūcesspieģeli", gan Sartra "Mušas" un Rablē "Gargantiju un Pantagrielu", gan Homēra "Iliādu" un Bodlēra "Ļaunuma puķes". Arī no piedzīvojumu literatūras izvēlēti klasiskie darbi - Kūpera "Pēdējais mohikānis" un Senkēviča "Krustneši", Hegarda "Montesumas meita" un Kristi "Romāni". Interesanti, ka tika nosauktas arī Šekspīra traģēdijas

"Makbets" un "Romeo un Džuljeta", Servantesa "Dons Kihots" un Dantes "Vita nuova", Igo "Nožēlojamie" un "Cilvēks, kas smejas". Jāatzīst, ka izvēlētie darbi nebūt neliecina par zēnu paviršām un vienpusējām interesēm, tie ir tik dažādi, ka praktiski aptver visas nozīmīgākās parādības cilvēces kultūras vēsturē šodienas situācijas kopsakarībās.

Apzinot 10 populārākos literāros darbus 11.-12.klašu zēnu auditorijā, iegūstam šādu tabulu :

14. tabula
Respondentu skaits - 71

Populārākās grāmatas (zēni)

N.p.k.	Autors, darba nosaukums	%
1.	E.M.Remarks "Trīs draugi"	21
2.	A.Grīns "Dvēseļu putenis"	18.3
3.	Brāļi Kaudzītes "Mērnieku laiki"	12.7
4.	E.M.Remarks "Rietumu frontē bez pārmaiņām"	11.2
5.	E.Virza "Straumēni"	9.9
	R.Blaumanis "Noveles"	9.9
	A.Dimā "Grāfs Monte-Kristo"	9.9
6.	J.Jaunsudrabiņš "Aija"	8.5
	R.Blaumanis "Lugas"	8.5
	A.Sent-Ekziperī "Mazais Princis"	8.5
	Ž.Verns "Romāni"	8.5

Šajā tabulā nosauktie darbi šobrīd ir iekļauti vidusskolas programmās (izņemot A.Dimā un Ž.Vernu), taču procentuālā analīze liecina, ka tikai neliels skaits respondentu atzinuši tos par nozīmīgiem. Pārāk daudzveidīgas ir zēnu literārās intereses (īpaši - spriežot pēc izvēlētajiem cittautu autoru darbiem), tāpēc būtu nepieciešams konceptuāli izvērtēt pasaules literatūras kursa iekļaušanu vidusskolas programmā, jo pašlaik skolā netiek radīts sistemātisks priekšstats par literārā procesa vēsturisko attīstību globālajā mērogā. Zēnu izvēlētie darbi atklāj vēl arī to, ka lielākoties tās ir vai nu tradicionāli atzītas vērtības, vai arī pelna ievērību ar savu grodo sižetu, labestīgo emocionālo ievirzi un optimistisko noskaņu.

Apkopojot meiteņu atbildes, arī atklājas vairākas kopsakarības. Vidusskolnieces pavisam nosaukušas 381 grāmatu, kuras sistematizējamas šādi :

Izvēlēto grāmatu apjoma struktūra (meitenes)

Izvēlēto grāmatu apjoma struktūra	%
Latviešu literātu daiļdarbi	36
Cittautu autoru grāmatas	52.7
Populārzinātniskā, uzziņu, bērnu lit.	11.3

Analizējot 1. un 2. grupas darbu kopainu, tiek konstatēts, ka meitenes izvēlējušās 79 latviešu autoru un 148 cittautu literātu sacerējumus, daži autori nokļuvuši šajā sarakstā ar vairākiem darbiem.

15. tabula

Populārākie latviešu rakstnieki un dzejnieki

(kopā 137 darbi)

N.p.k.	Vārds, uzvārds	Darbu skaits	%
1.	Imants Ziedonis	6	4.4
	Vilis Lācis	6	4.4
2.	Rainis	5	3.7
3.	Anšlavs Eglītis	4	2.9
	Aleksandrs Grīns	4	2.9
	Zenta Mauriņa	4	2.9
	Jānis Jaunsudrabiņš	4	2.9
	Alberts Bels	4	2.9

Populārākie cittautu autori (darbu kopskaits - 201)

N.p.k.	Vārds, uzvārds	Darbu skaits	%
1.	E.M. Remarks	8	4
2.	F. Sagāna	5	2.5
	A. Kronins	5	2.5
3.	A. Dimā	4	2

Tātad kopumā meiteņu iemīļotākie autori ir:

N.p.k.	Vārds, uzvārds	Darbu skaits	%
1.	E.M. Remarks	8	2.4
2.	I.Ziedonis	6	1.8
	V.Lācis	6	1.8
3.	Rainis	5	1.5
	F. Sagāna	5	1.5
	A.Kronins	5	1.5

(darbu kopskaits - 338)

Meiteņu atbildēs minētas 137 latviešu autoru grāmatas, žanriskā ziņā atbilžu struktūra ir šāda : proza - 98 darbi (71,5%), dzeja - 26 darbi (19%), liroepika - 4 darbi (2,9%), dramaturģija - 9 darbi (6,6%). Sistematizējot datus, kuri iegūti, nosakot konkrētu daiļdarbu popularitātes līmeni, iegūta šāda kopaina :

16. tabula

Populārākie latviešu autoru daiļdarbi (meitenes)

Respondentu skaits - 161

N.p.k.	Autors, darba nosaukums	%
1.	R.Blaumanis "Noveles"	32.9
2.	J.Jaunsudrabiņš "Aija"	13.7
3.	A.Čaks "Dzeja"	11.2
4.	V.Lācis "Zvejnieka dēls"	9.9
	R.Ezera "Aka"	9.9
5.	A.Dziļums "Saplēstā krūze"	9.3

6.	E.Virza "Straumēni"	8.7
7.	F.Bārda "Dzeja"	6.8
	Ā.Elksne "Dzeja"	6.8
8.	A.Grīns "Dvēseļu putenis"	6.2
9.	K.Skalbe "Pasakas"	5.6
	R.Blaumanis "Lugas"	5.6

Analizējot 16.tabulas rezultātus, varam secināt, ka vairāk anketās minēti latviešu klasikas darbi, tie, kuri tapuši laika periodā līdz 1940. gadam (83,3%), un tikai 2 mūsdienu autoru sacerējumi (16,7%, simetriski : proza un dzeja) likušies nozīmīgi šodienas vidusskolniecēm.

Tematiski gandrīz visi nosauktie darbi risina cilvēcisko attiecību samezglojumus - te ir gan laimīga un nelaimīga mīlestība, gan kaislības un greizsirdība, gan bērnu un vecāku savstarpējās attiecības. Izvēlētā dzeja vai nu romantiska (F.Bārda), vai arī atspoguļo sievietei raksturīgo pasaules izpratni.

Caurskatot cittautu autoru darbus, nosacīti var runāt par trīs grupām : pirmajā ietilpst pasaules klasikas darbi (piemēram, Tagores "Lirika", Dantes "Dievišķā komēdija", S.Lāgerlēvas "Gēsta Berlings"), otrajā - 20. gadsimta sākuma un vidusposma autoru darbi (piemēram, A.Kronins "Citadele", S.Undsete "Kristīne - Lavransa meita" u.c.), bet trešo grupu

veido t.s. "sadzīves romāns"¹⁾ (piemēram, M. Mičelas "Vējiem līdzi", D.di Morjē "Rebeka" u.c.).

Apkopojot datus, 12 populārākās grāmatas ir šādas :

17. tabula

Populārākie ārzemju literatūras darbi (meitenes)

Respondentu skaits - 161

N.p.k.	Autors, darba nosaukums	%
1.	E.M.Remarks "Trīs draugi"	32.3
	M.Mičela "Vējiem līdzi"	32.3
2.	K.Makkālova "Dziedoņi ērkšķu krūmā"	24.2
3.	A.Sent-Ekziperī "Mazais Princis"	13.0
	D.di Morjē "Rebeka"	13.0
4.	E.M.Remarks "Triumfa arka"	8.7
	Š.Bronte "Džeina Eira"	8.7
	A.Kronins "Cepurnieka pils"	8.7
5.	V.Igo "Parīzes Dievmātes Katedrāle"	8.1
6.	H.Ibsens "Pērs Gints"	6.2
	S.Undsete "Kristīne - Lavransa meita"	6.2
	H.Zimmels "Mīla - tas ir tikai vārds"	6.2

¹⁾ Domāta izklaidējoša lasāmviels, kura ir it kā vidū starp nopietno un sēnalliteratūru

Šīs grāmatas minētas vairākās anketās, taču lielākā daļa literāro darbu nosaukti vienreiz. Tematika ir ļoti daudzveidīga, vairums izvēlēto darbu ir tādi, kurus tradicionāli saistām ar sievišķīgo pasaules uztveri, daudziem raksturīgs sentimentāls patoss, tie tēlo cilvēku savstarpējās attiecības. Meiteņu atbildēs maz nosaukta piedzīvojumu literatūra, detektīvžanra darbi, interesanti, ka no ārzemju dzejas minēta tikai Tagores "Lirika". Jārūnā arī par sadzīves romānu lielo popularitāti - "Vējiem līdzi" ir tikpat nozīmīga kā Remarka "Trīs draugi".

Apzinot 11.-12.klašu vidusskolnieču 10 visiemīļotākos darbus, iegūstam šādu kopainu :

Iecienītākie literārie darbi (meitenes) 18. tabula

Respondentu skaits - 161

N.p.k.	Autors, darba nosaukums	%
1.	R.Blaumanis "Noveles"	32.9
2.	E.M.Remarks "Trīs draugi"	32.3
	M.Mičela "Vējiem līdzi"	32.3
3.	K.Makkālova "Dziedoņi ērkšķu krūmā"	24.2
4.	J.Jaunsudrabiņš "Aija"	13.7
5.	A.Sent-Ekziperī "Mazais Princis"	13.0
	D.di Morjē "Rebeka"	13.0
6.	A.Čaks "Dzeja"	9.9
	R.Ezera "Aka"	9.9

7.	A.Dziļums "Saplēstā krūze"	9.3
----	----------------------------	-----

Jāsecina, ka vidusskolnieču visiemīļotākie darbi tomēr ir Rūdolda Blaumaņa noveles. Acīmredzot rakstnieka meistarība un latviskums ir ļoti būtiski vērtējuma kritēriji.

Anketu datu analīze liecina, ka meiteņu lasīšanas intereses ir plašas, tās praktiski aptver lielu skaitu daiļliteratūras vienību, taču visai minimāli nosaukti mūsdienu autoru sacerējumi. No latviešu jaunās paaudzes rakstnieku darbiem minēti G.Repšes "Septiņi stāsti par mīlu" un romāns "Ugunszīme", R.Kalniņas "Vīrietis meliem, glaimiem un izpriecām", Vika "Makšķernieka dienasgrāmata", kā arī I.Rozes, I.Rupenheites un K.Elsberga dzeja, bet ārzemju literatūras novitātes vispār neparādās.

Sistematizējot gan zēnu, gan meiteņu atbildes, ir tikai divi darbi, kurus kā sev nozīmīgus vērtējušas abas grupas :

Populārākās grāmatas (meitenes un zēni - kopā 232)

N.p.k.	Autors, darba nosaukums	%
1.	E.M.Remarks "Trīs draugi"	28.9
2.	A.Sent-Ekziperī "Mazais Princis"	11.6

Izvērtējot šo situāciju, jāsecina, ka zēnu un meiteņu lasīšanas motīvos ir daudz vairāk kopīga nekā izvēlētajos literatūras darbos, abas nosauktās grāmatas literatūrvēsturē

ir atzīti mākslas darbi, tādēļ pamatots ir apgalvojums, ka mūsdienu vidusskolēnu literārā gaume nebūt nav tik bezcerīgi sabojāta, kā būtu domājams, vērojot apjomīgo ārzemju subkultūras uzplūdu.

Analizējot skolēnu atbildes, kas saistītas ar mācību satura problēmām, skaidri redzamas vairākas tendences, kas raksturo attieksmi un kultūras izpratni. Gandrīz visi respondenti samērā viennozīmīgi apliecina, ka grāmatu lasīšanai viņu dzīvē ir ievērojama vieta - tā kalpo izzināšanas interešu attīstīšanai kā savas erudīcijas un intelekta izkopējs līdzeklis. Interesanti, ka, sastatot atbildes par lasīšanas motīviem un izvēlētajām grāmatām, var viennozīmīgi secināt, ka motīvs "jaunas informācijas ieguve" nav jāsaprot kā empīrisku faktu apzināšana, bet drīzāk gan kā emocionālās pieredzes zonas paplašināšana un harmonijas meklējumi. Šo apgalvojumu apstiprina arī otrs nozīmīgākais lasīšanas motīvs ("lai atpūstos no ikdienas problēmām"), kurš atklāj daiļliteratūras kompensējošo nozīmi vidusskolēnu dzīvē. Acīmredzot mūsdienu stresa situācijas rada tādu garīgā diskomforta stāvokli, kura pārvarēšanai tiek meklēti dažādi līdzekļi, un daiļliteratūra te nebūt nav maznozīmīgs fakts. Analizējot šo atzinumu, jāsecina, ka skolā tāpat lielāku nozīmi iespējams veltīt audzināšanas darbam, mērķtiecīgi izmantojot literāro materiālu. Šī pozīcija reāli ļauj daudz nopietnāk runāt par literatūras kā mākslas apguvi, jo te iespējams akcentēt tieši tās mākslas funkcijas (kompensējošo

un hedonisko), kuras tālāk virzītu vidusskolēnu izpratni, veidotu viņu literāro gaumi. Lielāka vērība jāvelta latviešu literatūras apguvei, meklējot formas un paņēmienus, kā veicināt skolēnu interesi par mūsu pašu autoru daiļdarbiem. Kā nozīmīgs faktors te varētu būt tas, ka vidusskolā mācību saturā kā pastāvīgs mācībpriekšmets tiktu iekļauts arī pasaules literatūras apskats, jo šis globālais aptveres bloks radītu noteiktu kontekstu dzimtajā literatūras apguvei, kā arī mazinātu to glorificējošo attieksmi, kāda šobrīd ir daļai vidusskolēnu, runājot par cittautu autoru darbiem.

Nopietni jāizvērtē fakts, ka šobrīd vidusskolas kursā ir maza daļa no visa tā, kas šķiet nozīmīgs šodienas vidusskolēnam. Īpaša problēmsituācija veidojas vidusskolas pirmajā gadā - 10.klasē. Ilgstoši strādājot tieši šai klašu grupā, novērojām, ka skolēnu pašsajūta ir negatīvāk tendēta, salīdzinot ar 9.klasi, ka viņu pretenziju līmenis disonē ar reālo iespēju līmeni divos aspektos:

- 1) izmainās skolotāju attieksme, vakarējie pamatskolēni iegūst jaunu statusu, kurš izvirza augstāku prasību līmeni, lielāku pastāvību un - pats galvenais - pieaug atbildība;
- 2) iestājoties vidusskolā, jaunieši orientējas uz kvalitatīvām izmaiņām piedāvātajā mācību saturā, respektīvi : izglītības turpināšana šajā pakāpē ir neobligāta, pēc pamatskolas notiek diferenciācija

atbilstoši katra interesēm, tātad, skolēnuprāt, mācību vielai jābūt rosinošai, jārada vēlēšanos to apgūt, izprast un vērtēt, tai jāiekļaujas personības individualizācijas un socializācijas procesos.

Psihologi un pedagogi (J.A.Students, 47, R.Božoviča, 69, I.Kons,22, Ļ,Vigotskis,72, Ross-Kempbels,38 u.c.), pētījot pusaudžu un jauniešu attīstības raksturīgākās iezīmes, viennozīmīgi secina, ka vecāko klašu skolēni būtībā atrodas pārejas situācijā starp bērnību un pieaugušo pasauli. Šī posma laikā norisinās viņu bioloģiskā brieduma procesi, kuri vairumā gadījumu līdz ar vidusskolas beigšanu jau iekļaujami pieaugušo fiziskās attīstības ciklā (I.Kons,22). "Tajā pašā laikā viņiem aktuāla ir sociālās un personiskās pašnoteikšanās problēma, kas nebūt nenozīmē autonomiju attiecībā pret pieaugušajiem, bet precīzu orientāciju un savas vietas noteikšanu pieaugušo pasaulē." (I.Kons, 22, 42.lpp.) Vidusskolēns, uzsākot mācības 10. klasē, nonāk emocionālā krīzes situācijā. To pamato arī G.Svences (48) pētījumi, kuros akcentēta doma, ka 15 gadu vecumā skolēns tikai sāk apjēgt savu individualitāti, viņam aktuālas ir iekšējās personības, savas patības problēmas, bet, koncentrējoties uz savu iekšējo "Es", rodas grūtības izprast un orientēties mācību uzdevumu sarežģītajā daudzveidībā. Turklāt jaunais - vidusskolēna statuss - radījis pārmaiņas attieksmēs ar pedagogiem : prasības tiek izvirzītas ne vairs

bērnu, bet pieaugušo (līdzvērtīgu saskarsmes partneru) līmenī. Turklāt, ja apgūstamā mācību viela izteikti disonē ar skolēnam nozīmīgo problēmu loku, neizbēgami rodas nepatika, pat riebums pret mācībām, kura rezultātā "10.klasē notiek vislielākā "migrācija" - aiziet vai tiek izslēgti daudzi skolēni" (G.Svence,48.) Skatot šo procesu literatūras mācībpriekšmeta sakarā, jāsecina, ka 10. klases mācībviela rada vislielākās problēmas gan skolēniem, gan skolotājiem. Ievērojot tradicionālo vēsturiskuma principu, vidusskolas pirmajā gadā literatūras mācībpriekšmeta saturu veido pirmsnacionālā literatūra, kā arī latviešu nacionālās literatūras sākumposma darbi. Praktiski tas nozīmē, ka apmēram pusgadu skolēniem jāapgūst tikai faktoloģiskas zināšanas Latvijas kultūrvēsturē, tādējādi arī literatūru kā mācībpriekšmetu orientējot uz tīri empīrisku zināšanu iegūšanu. Turklāt, ievērojot mūsdienu skolas intelektuālo ievirzi, tas rada trejādas negatīvas sekas.

Pirmkārt, tīri fizioloģiskā ziņā. Kreisajā smadzeņu puslodē atrodas tie centri, kuri nosaka cilvēka gatavību intelektuālai vai sensorai slodzei, savukārt labās puslodes funkcijas ir orientētas uz tēlainās informācijas pārstrādi, ģenerējot emocionālos pārdzīvojumus. Skolas pedagoģiskajā procesā galvenokārt tiek nodarbināta kreisā smadzeņu puslode (mācību intelektuālā ievirze), radot pārslodzes situāciju un dažādus veselības traucējumus jau bērnu un jauniešu vecumā

(daudzi skolēni sūdzas par nemitīgu nogurumu, galvassāpēm, miegainību utt.) Literatūras stundās būtu reāla iespēja orientēties tieši uz šīs labās puslodes nodarbinātību.

Otrkārt, šajā periodā skolēni būtībā pirmoreiz nopietni sāk apjēgt, ka mācības nav tikai vienkārša informācijas iegūšana, bet reizē arī intelektuālās iniciatīvas izpausme un kaut kā jauna radīšana (I.Kons, 22, 47. lpp.), jo paša vecumposma īpatnība ir tā, ka intelekta spēju attīstība ir ciešā kopsakarā ar radošo spēju attīstību. Projicējot psihiskās un fiziskās attīstības sakarības personības pašizjūtas lokā, reljefi izkristalizējas atziņa, ka 10. klases skolnieks mokoši meklē savu identitāti, cenšas orientēties jaunajos apstākļos, vienlaicīgi alkstot apgūt emocionālo pieredzi, rast noteiktu iekšējās harmonijas pakāpi, kas nodrošinātu iespēju toleranti rīkoties sarežģītās situācijās. Vairums skolas mācībpriekšmetu, būdami intelektuāli tendēti, attīsta domāšanas spējas, taču atstāj skolēnus "emociju badā". Lai radītu sabalansētību, apmierinātu tieksmi pēc emocionālā komforta, skolēns vēršas pie literatūras, kura tradicionāli tiek traktēta kā "cilvēkmācība, dzīves mācība, mīlestības mācība, patriotisma mācība, ētika, estētika un filozofija, psiholoģija un vēsture. Literatūra ir sirdsapziņas mācība, goda un pašcieņas mācība. Tieši literatūras stundās veidojas personība, tiek apsēta dvēsele." (M. Zālīte, 52, 125. lpp.)

Taču 10. klases mācību saturs literatūrā ir absolūtā pretrunā ar skolēnu meklējumiem, tā atsvešinot un radot nepatiku, kas vēlākajos gados (11.-12.klasē) grūti vai vispār nepārvarama. To apstiprina arī novērojumu un domrakstu analīze - 10,5% desmitklasnieku indeferenti atbildēja "stundas kā stundas", 2,6% atzinās, ka tās vispār neapmeklējot, bet mācoties pastāvīgi un kārtojot ieskautes, bet 89,9% no kontrolklases audzēkņiem apgalvoja, ka "literatūras stundas pašreiz (domraksti iesniegti oktobra mēnesī - G.B.) ir garlaicīgas, tajās tiek runāts par neinteresantām un man nenozīmīgām lietām". (Respondenti - 38 Rīgas 49.vsk.10.a un 10.b klašu audzēkņi)

Trešā negatīvo seku grupa attiecināma ne vairs uz mācību saturu, bet gan stundu organizācijas problēmām. 10. klases literatūras mācībviela, ietverdama sevī aprobētus, vēsturiski pārbaudītus faktus, nerada iespējas tos radoši iztirzāt, bet ir orientēta uz reproducēšanu. Šajā gadījumā skolēnu aktivitāte saistīta ar faktu materiāla kvantitatīvu apguvi, bet mācību procesā realizējas tradicionālās "subjekta - objekta" attiecības, kur skolotājs kā vairāk izglītotais, pieredzējušākais un kompetentākais realizē vērtētāja funkcijas vertikālajā saskarsmes līmenī. Tādējādi parādās varas fenomens un praktiski norisinās "priekšnieka - pakļautā" attiecības, kas ir nopietns šķērslis veiksmīgai komunikācijai, kura, piekrītot Džordža Mida (64) uzskatiem,

ir viens no priekšnoteikumiem, lai indivīds kļūtu par personību, par sociālu būtni, kura spējīga novērtēt pati sevi kā objektu - apjēgt savu vārdu un rīcības jēgu, kā arī prognozēt to, kā šos vārdus un rīcību uztvers citi.

Skolēns, uzsākot mācības vidusskolā, ir orientējies uz kvalitatīvām pārmaiņām gan mācību saturā ("mani interesē literatūra, tādēļ ceru, ka varēšu mācīties to, kas man patīk"), gan formā - skolotāji nemitīgi atgādina, ka sācies jauns posms izglītības apgūvē, ka tā ir sagatavošanās augstskolai utt. (pārrunās ar 10. klases audzēkņiem abas šīs problēmas skāra visi 38 iztaujātie). Taču reālā situācija neatbilst pretenziju līmenim - literatūras stundās saglabājas tās pašas attieksmes un formas, kādas bija pamatskolā.

To, ka šī problēma nav radusies tikai mūsdienās, apliecina fakts, ka jau 1923. gada skolotāju kongresā izstrādātajos priekšlikumos vidusskolas pirmajā gadā tika ieteikts organizēt lasīšanu, tātad - audzināt ieinteresētu lasītāju, kura dzīvē literatūrai būtu nozīmīga vieta. Mūsaprāt, tieši šī intereses radīšana izpaliek, ja 10.klases materiālu organizējam tradicionāli - pēc vēsturiskuma principa. Lai pārbaudītu, vai šis apgalvojums ir patiess, tika izstrādāta literatūras profilkursa programma 10.-12. klasei, kura 1993./1994. un 1994./1995. mācību gados aprobēta Rīgas Franču licejā. (Skat 3. pielikumu.) Atšķirībā no līdzšinējām literatūras programmām, šajā mācību viela

sadalīta divos kursa apguves lokos : 10.klase - 1. loks, 11.-12.klase - 2. loks. Lai realizētu literatūras kā mākslas uztveri un izpratni, atbilstoši skolēnu vecumam un zināšanu līmenim, izvirzīts divpakāpju mērķis. Daļa mācību vielas 10. klasē ir ieskats literārajos darbos, kuri tuvāki jaunatnes domāšanas veidam un atklāj atbilstošā vecuma intereses, psiholoģiskās uztveres īpatnības un pārdzīvojumus. Visi programmas darbi un autori izvēlēti tā, lai, izmantojot pamatskolā apgūtās literatūras zināšanas un prasmes, radītu nepieciešamību dziļāk izprast literāros darbus, satuvinot skolēnu dzīves pieredzi un rakstnieka skatījumu uz dažādām parādībām.

10.klase :

- 1) izmantojot materiāla mērķtiecīgu atlasu, audzināt ieinteresētu literatūras lasītāju, kas ir viens no priekšnoteikumiem pilnvērtīga kultūras cilvēka personības izaugsmei,
- 2) veidot skolēnu priekšstatu par augstvērtīgu literatūru, kopt literāro gaumi,
- 3) ar autora personības, literāra darba un procesa atsevišķu jautājumu apguvi motivēt skolēna personības vērtīborientācijas nepieciešamību,
- 4) mācību kursa beigās jākonstatē katra skolēna kā lasītāja un literatūras vērtētāja prasmes, iemaņas un spēju līmenis kursa darbā (pētījumā, referātā, novadītā diskusijā klasē vai skolā u.c.).

11.un12.klase

Mācību vielas izkārtojuma pamatā sistemātisks latviešu literatūras attīstības procesa izklāsts. 10. klases kursa autori un daiļdarbi iekļaujas šajā sistēmā ar atkārtojuma stundām jau ar 11. klases sākumu. Kā virsuzdevums izvirzīts mērķis rādīt latviešu dvēseles mentālās un vispārcilvēciskās izpausmes literatūrā, atklājot kā autora, tā literārā tēla un motīvu ētiski estētiskās un mākslinieciskās kvalitātes un uzskatus, tas izvirza šādu uzdevumu :

- 1) turpināt kopt skolēnu literāro gaumi un viņu spējas radoši, apjēgti vērtēt un izjust literatūru,
- 2) veidot apjēgu par latviešu literatūras procesu, tā saturisko un māksliniecisko daudzveidību, akcentējot literatūras nozīmi nacionālās identitātes un vispārcilvēcisko vērtību apzināšanā.
- 3) ar literārā procesa raksturojumā iesaistīto literatūras teorijas pamatjautājumu apguvi (skat. izglītības standarta zināšanu prasības par literatūras teorijas jautājumiem, jo programmā tie nav norādīti) nodrošināt literārā darba mākslinieciskās daudzveidības pilnvērtīgu izpratni. Šī loka beigu literatūras apguves pārbaudes forma - abitūrijas eksāmens.

10.-12. klases literatūras programmā norādītā apgūstamā literatūra ietver gan vidējās izglītības standartā iekļautās

norādes, gan arī citus autorus un to darbus, kas palīdz realizēt izvirzītos mērķus, taču nav vienīgā, ko iespējams izmantot." (A.Vanaga,G.Blaua,3. pielik, 5.-7. lpp.)

Galvenais mērķis, kurš tika izvirzīts programmai, bija vēlēšanās mazināt pretrunas starp skolēnu interesēm un līdzšinējos plānos iekļauto mācībvielas izkārtojumu. Mācību gada beigās tika aptaujāti profilkursa audzēkņi, atbildes salīdzinot ar to Rīgas 49. vidusskolas audzēkņu atbildēm, kuri literatūru apguva pēc tradicionālās pieejas. Rezultāti bija šādi : visi 11 Rīgas Franču liceja audzēkņi pozitīvi novērtēja literatūras mācību saturu : 6 skolēni to atzina par izcili interesantu, bet 5 - par daļēji, paskaidrojot, ka "daudzas izlasītās grāmatas man tiešām patika, bet vēl vairāk mani interesē tās, kuras nebija iekļautas 10. klases mācību kursā" vai arī "pats esmu vainīgs, visu neizlasīju". Zīmīgi, ka no 23 Rīgas 49. vidusskolas audzēkņiem par "visumā garlaicīgu" 10. klases mācībvielu nosauca 14 skolēni (60,9%), par neinteresantu - 3(13%), bet 6 audzēkņi (26,1%) atbildēja, ka interesanti bija "par Blaumani un Veidenbaumu". To, ka līdzīga situācija ir arī citās mācību iestādēs, uzsver Franču liceja meitene: "Es zinu, ka citās skolās šis gads bija gaužām vienmuļš. Man bija interesanti, jo mēs paši varējām izteikties, paust savus iespaidus un spriedumus, arī lasāmā literatūra man likās piemērota, jo mājās es pati noteikti nelasītu Bereļa "Mitomāniju",

G.Repšes "Septiņus stāstus par mīlu", R.Ezeras "Zemdegas" vai I.Rozes dzeju, taču stundās mēs par to runājām, un tas man patiešām daudz ko deva. Patika arī kursa darbi un gatavošanās tiem. Tajos katrs atklāja sevi, un tie bija pilnīgi patstāvīgi."

Kāda cita konstatē : "Es pat biju domājusi, ka tas būs diezgan pelēcīgi, taču esmu ļoti pārsteigta un apmierināta. Šis gads bija pārpilns pārsteigumiem literatūrā, tas bija jauki."

Savukārt, nākamajā gadā novērtējot 11.klases mācībuvielu, šie paši audzēkņi atzīst, ka tā ir "daudz garlaicīgāka", "10.klasē bija interesantāk", "mani tā vecā literatūra nomāc." Tātad, plānojot vidusskolas mācību saturu, būtu ļoti nopietni un rūpīgi jāapsver, pēc kādiem principiem un ar kādu nolūku to veidot. Vidējās izglītības standarts, izvirzot mērķi "radīt skolēnos apjēgsmi par literatūru kā par īpašu mākslas veidu ar savdabīgu iedarbes spēju uz cilvēka prātu un domu pasauli, veidot literāro gaumi," (53, 11. lpp.) literatūras satura izveidojumā realizē hronoloģisko (vēsturiskuma) principu (standarts, 9. lpp.), iepludinot latviešu literatūras apgūvē arī ārzemju literatūru (53, 11. lpp.), tomēr priekšvārdā tiek akcentēta doma, ka "katram skolotājam ir tiesības un pienākums organizēt mācību procesu patstāvīgi, t.i. - strādāt pēc pašu

veidotām mācību programmām, pēc saviem ieskatiem izvēloties izglītības standartā paredzētā satura apguves secību un apguvei nepieciešamo laiku." (53, 13. lpp.) Ja apzināmies, ka mācības ir skolēna un pedagoga mērķtiecīga mijiedarbe, kuras gaitā skolēns apgūst izglītības saturu un veido savu personību (I.Žogla, 61), tad viennozīmīgi jāsecina, ka arī mācību satura izveidē svarīgs determinants ir tieši audzēkņa un skolotāja sadarbība. Ja pedagogs stingri ievēro tikai tradicionālo vēsturisko pieeju, ignorējot skolēnu intereses, tas rada negatīvu efektu - notiek savdabīga atgrūšanās, distancēšanās, jo pašreizējā situācijā 10.-12.klases mācību plānos izteikti dominē faktoloģiskais, bet ne literārais materiāls. Tam ir divējādas negatīvas sekas :

1) skolēni pierod, ka pat literatūras stundās galvenā uzmanība ir centrēta nevis uz daiļdarbu, bet gan to, kas ir "apkārt", respektīvi - literārā darba uztvere un izpratnes veidošana tiek aizstāta ar "runāšanu par literatūru". Nākošais posms šajā procesā ir jau tāds, ka zūd vajadzība izlasīt konkrēto daiļdarbu - lai saņemtu sekmīgu atzīmi, pietiek izlasīt un atstāstīt to, ko šajā sakarā teikuši citi - gan literatūrvēsturnieki, gan mācību grāmatu veidotāji, gan skolotājs, kurš māca attiecīgajā klasē. Padomju laikā šo tendenci paspilgtināja valdošās ideoloģijas diktāts - ikvienā

daiļdarbā drīkstēja izlasīt un saprast tikai to , kas bija vispār atzīts, t.i. - reglamentēts mācību programmās un skolas grāmatās. Ja arī skolotājs vai skolēns mēģinātu apstrīdēt autoritātes, tas radītu tikai negatīvas sekas - represiju sistēma vienlīdz perfekti skartu abus. Tādēļ daudzi pedagogi izvēlējās vieglāko ceļu - izmantoja skolas lekcijas metodi, būtībā nodiktēja svarīgāko, kas skolēnam jāzina par konkrēto daiļdarbu. Šo parādību veicina arī tas, ka literārā darba analīzei kvantitatīvi atvēlēta neliela vieta - piemēram, ja Ojāra Vācieša daiļrade jāskata 8 stundās, no kurām vismaz vienā jāanalizē personības savdabība, bet viena jāvelta zināšanu pārbaudei, tad kļūst saprotams, ka vispārējā empīrisko zināšanu apguves lokā skolotāja nosauktie un skolēna pierakstītie "raksturīgākie dzejas motīvi" nebūt nešķiet daiļdarba izpratnes devalvācija un skolēnu pašcieņas pazemošana. Diemžēl, aizvien skaidrāk apjēdzot šī procesa sekas, nākas atzīt, ka tas veicina sabiedrības vispārējās kultūras izpratnes virspusējību un seklumu, par ko liecina pašreizējā kiča mākslas un sēnalliteratūras popularitāte.

2) izmantojot šādu mācību satura ievirzi, rodas iespēja saglabāt un nemitīgi refleksēt subjekta-objekta attiecības, t.i. - mācību saturs palīdz realizēt skolotāja varas fenomenu. Tradicionālā "skolotāja kā

skolēnu vadītāja" (J.A.Students, 47) loma bija ļoti nepieciešama autoritārā valstī, jo tā determinēja tādu sociālo attiecību reproducēšanu, kuras atbilda valdošās ideoloģijas nolūkiem un mērķiem : skolēns, atzīstot skolotāja autoritāti, pakļāvās viņa spriedumam, piekrita (kaut vai ārēji) viņa secinājumiem, piesavinājās viņa vērtību sistēmu. Tādējādi skolotājs, izmantojot literāra darba reproducēšanas faktā realizēto varas fenomenu, spēja nodrošināt esošās sabiedriskās sistēmas funkcionalitāti. Taču šobrīd, kad sabiedrības attīstība virzīta uz demokratizāciju un humanizāciju, šī situācija ir kardināli izmaināma.

Mūsdienu skolas uzdevums ir attīstīt katra cilvēka individualitāti, ļaut maksimāli realizēt viņa radošo potenciālu, tādēļ radikāli jāmaina gan mācību saturs, gan forma. Mūsuprāt, literatūras apgūvē abi problēmas aspekti ir cieši saistīti un atbilstoši mijiedarbojas, tātad arī to risinājums savstarpēji determinēts.

3. Skolotāja un skolēnu sadarbības psiholoģiskie pedagoģiskie aspekti

Skolas mācību procesu veido dažādi savstarpēji determinēti komponenti, bet tā centrā pedagoģijas zinātnieki viennozīmīgi izvirza skolēnu. Aleksandrs Dauge to nosauc par pedagoģiju "vom Kinde aus"(6), Vodemārs Zelmenis uzsver, ka "centrālais .. ir skolēns, kas te iet savu izzināšanas ceļu" (56,58.lpp.). Taču nozīmīgs ir arī skolotājs, jo, ja "sabiedrība, t.i., cilvēki, savā attīstībā no šūpuļa līdz kapam būtu ar pietiekošām zināšanām un tikumisko skaidrību, skola nebūtu vajadzīga" (J.A. Students, 47, 448. lpp.), jo "skolotājs ir zināšanu devējs nākamajai paaudzei" (V. Zelmenis, 56, 205. lpp.) (šīnī gadījumā ar "Zināšanām" saprasta kultūrvēsturiskā pieredze). Tātad skolotājs ir tas, kurš palīdz skolēnam realizēt individualizācijas un socializācijas procesus, bet šobrīd pedagoga virsuzdevums ir veicināt katra audzēkņa radošā potenciāla maksimālu attīstību, par savu galamērķi izvirzot individualitātes izglītošanu un audzināšanu. Šī principiālā prasība veido mūsdienu pedagoga darba galvenās orientācijas koordinātes, atbilstoši tai tiek meklētas un izstrādātas racionālas darba metodes, gan radoši pilnveidojot mācību metodiku, gan nodrošinot diferencētu un individuālu pieeju skolēniem. "Pedagoģiskā darbība vienmēr ir saistīta ar likumiem un cerībām, un tieši tādēļ savās iespējās ierobežota," tā raksta vācu zinātnieks Hanss Jirgens Apels (Hans Jürgen

Apel, 118., 9. lpp.), piebilstot, ka skolotāja darbību determinē sociālvēsturiskie apstākļi, kuri liek mācību procesā savienot pedagoģisko ar sabiedrības izvizīto mērķi.

Pedagoģiskajā literatūrā mācības raksturotas

- 1) kā īpašā veidā organizēts izziņas process,
- 2) kā skolēnu un skolotāja mijiedarbība,
- 3) kā atgriezenisks process, ko veido savstarpēji saistīta informācijas un pretinformācijas plūsma.

(N.Sorokins, 46, 223.lpp.)

Mūsu pētījuma sakarā lietderīgi tuvāk analizēt tieši šo otro (mijiedarbības) aspektu, jo skolēnu un skolotāja sadarbību var raksturot arī kā divu komunikācijas subjektu aktivācijas procesu. (G. Andrejeva, 104.).

Pēc savas dabas cilvēks ir sabiedriska būtne, tādēļ tā darbības veidi noris saskarsmes kontekstā, kura tiek uzskatīta par galveno cilvēka esamības formu (K.Jaspers, 117., J.Habermass, 122.). Filozofs V. Sagatovskis (107) izprot saskarsmi kā jebkuras subjekta- subjekta attieksmes, savukārt, L.Grimaks (78), uzsverot pozitīvo emocionālās attieksmes elementu iekļaušanos saskarsmē, nosauc sistemātisku saskarsmi ar cilvēkiem par priekšnoteikumu personības pilnvērtīgai attīstībai. Savukārt, psihologs B.Parigins(101) saskarsmē izdala tās saturu(komunikāciju) un formu(sadarbību jeb interakciju).

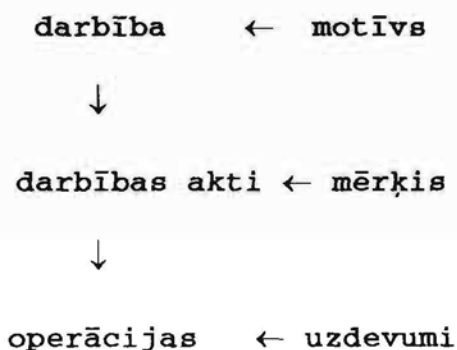
Komunikācijas saturu veido savstarpēja saprašanās, līdzpārdzīvojums, saskaņas līmenis, bet formu - verbālie un neverbālie līdzekļi. Viņaprāt, interakcijas saturā ietilpst

sociālās attiecības, bet formā - cilvēku praktiskā uzvedība kopīgajā darbībā (kooperācija, integrācija, konflikts u.c.). Šis traktējums sasaucas ar sociālās psiholoģijas virzienu, kuram rietumos dots nosaukums "interakcionisms", tā pamatā ir saskarsmē esošu cilvēku mijattiecību un ietekmēšanās raksturojums. Amerikāņu filozofs un sociologs Džordžs Mids, viens no šī virziena ievērojamākajiem reprezentantiem, sociālās mijiedarbības izprot kā tiešu starppersonu komunikāciju, kuras būtiskākā iezīme ir cilvēka spēja iejusties "cita lomā", iedomāties, kā viņu uztver saskarsmes partneris, tad atbilstoši tam interpretēt situāciju un veikt darbību. Turklāt Dž. Mids (64) secina, ka cilvēka pašapzināšanās procesā ("Es" apzināšanās) izšķiroša nozīme ir tieši sociālajām mijattiecībām kopīgā darbībā, kur katrs no partneriem otram sniedz materiālu situācijas analīzei un interpretācijai, kā arī var novērtēt sava paša lomas izpildes veiksmīgumu. Šis kontroles un paškontroles mehānisms saistīts ar refleksiju. Dž. Mida sekotāji, izvērtējot mijattiecības drīzāk socioloģiskā, ne psiholoģiskā vai darbības aspektā, nominē sekojošas mijattiecību partneru uzvedības stratēģijas:

- 1) sadarbība kā reāla palīdzība citiem, aktīva līdzdarbība kopīgo mērķu sasniegšanā,
- 2) pretdarbība citiem partneriem mērķa sasniegšanā, nesaskaņotu, pat traucējošu darbību veikšana,
- 3) izvairīšanās vai pat atteikšanās no mijattiecībām ar

partneri pat tad, ja situācija veicina un prasa mijiedarbību, lai sasniegtu mērķi(64).

Tātad šinī teorijā sadarbība tiek izprasta kā tāda mijattiecību forma, kurai raksturīgi kopīgi mērķi un kopīgi līdzekļi(darbība) šo mērķu sasniegšanai. Ja analizējam darbību kā sadarbības līdzekli, tad vispirms tā ir viena no cilvēka aktīvas attieksmes formām pret apkārtējo pasauli(M.Kagans, A. Nīkiforovs, D. Morgenšterns u.c.). Psihologs A.Ļeontjevs(87) darbībā saskata sistēmu, kurā ietilpst gan subjekts, gan objekts, turklāt darbības gaitā mainās abi. A. Ļeontjevs dod šādu darbības shēmu:



Katra darbība ietver sevī motīvu, mērķi, līdzekļus, rezultātu un pašu darbības procesu, tai raksturīga apzinātība. Ja personība pati izvēlas mērķi, līdzekļus, maksimāli variē savu darbību, rodot negaidītus risinājumus, var runāt par radošu darbību(K.A.Abuļhanova-Slavska,62). Savukārt,A.Nīkiforovs(97)atzīst, ka radoša darbība apmierina vajadzību pēc personības pašizpaušmes un, saskatot radošā avotu pašā darītāja personībā, piezīmē, ka radoša var būt

tikai brīva darbība. Taču ikviena pedagoģiska darbība tradicionāli saistāma ar varas fenomenu. Vispirms jau tas korelē ar skolotāja sociālās lomas izpratni, taču visā pilnībā tiek realizēts esošajā vērtēšanas(atzīmju) sistēmā. Tādēļ, domājot par sadarbību literatūras stundās vidusskolā, kur literārais darbs pieļauj interpretāciju dažādību, neizvirzot prioritāru viedokli, mūsaprāt, lietderīgāk traktēt sadarbību kā komunikāciju, jo:

- 1) komunikācijas laikā informācija tiek ne tikai nodota, bet arī radīta, precizēta, attīstīta;
- 2) informācijas apmaiņa notiek subjektu attiecību sistēmā, (pasv. -G.B.) balstoties uz partnera un saskarsmes situācijas uztveri;
- 3) komunikācijas procesā partneri cenšas realizēt savus mērķus, vajadzības un intereses, savstarpēji ietekmējot viens otru.

(Citēts pēc S.Omārovas, 32, 25. lpp.)

Katram cilvēkam piemīt spēja saprast, kuru vācu filozofs Jirgens Habermass(Jürgen Habermas) uzskata par antropoloģisko raksturojumu. Savukārt, cilvēku spēja un prasme uztvert jēgu, apjēgt tiek dēvēta par komunikatīvo kompetenci, kurai (pēc J.Habermasa,124) ir trīs pakāpes:

- 1) tā var izpausties sadzīviskajā līmenī,
- 2) tā var būt saprašanas līdzeklis(padarot nezināmo zināmu),
- 3) filozofiskās hermeneitikas veidā tā kļūst par

"universālo refleksiju"(124).

Par komunikācijas kritēriju J.Habermass uzskata vienošanos, konsensu, uz kura pamata tiek realizēta nezināmā apjēgsme konkrētā saprašanā. Viņaprāt, komunikācijai ir dubulta struktūra, jo katrs valodas fakts ietver sevī gan lingvistisko, gan sabiedrisko(institucionālo) jēgu, tādējādi var runāt par divām komunikācijas formām - komunikatīvo darbību un diskursu.Komunikatīvajā darbībā jēdzienisko sakarību nozīmes ir tikai nojaušamas, te galvenais - informācijas apmaiņa, bet diskursā tās kļūst par svarīgāko, jo te izpaliek apmaiņa ar informāciju. Atklājot jēdzienisko sakarību nozīmes, diskurss atjauno vienošanos, kura gan rodas komunikatīvajā darbībā, bet ir nenoturīga, problemātiska. Partneru mijiedarbība tiek realizēta, izmantojot argumentāciju, kurā ietilpst indivīda vajadzību interpretācija. Tālāk J.Habermass raksturo komunikācijas tiešo saistību ar sociokulturālo vidi: "Komunikatīvajā darbībā norisinās informācijas apmaiņa par kaut kādiem priekšmetiem vai pieredzes faktiem. Šāda interakcija saistīta ar reālo īstenību, tajā svarīgs pragmatiskais aspekts. Savukārt, diskursā notiek nozīmju un simbolu apspriešana. Kopumā komunikatīvā darbība, balstoties uz normām, ir sabiedrības institucionālās robežas, kurās norisinās sociokulturālā dzīve."(J. Habermass, 123,32. lpp.)

Komunikācija ir iespējama tikai tad, ja partneriem ir

vienāda vai līdzīga informācijas kodifikācijas un dekodifikācijas sistēma, t.i. -pastāv zīmju intersubjektivitāte. Šī intersubjektivitātes problēma sākumā rodas kā sveša "Es" izpratnes un apjēgsmes, arī mijiedarbības problēma, vēlāk filozofs E. Huserls to nosauc par racionālas saprašanās problēmu, bet "Es" - tā nav tikai apziņa, tas ir indivīds kopumā - ar savām jūtām un pārdzīvojumiem. No šejienes intersubjektivitāte var tikt apzināta kā jutekliskā pārdzīvojuma problēma. (J. Melvils, 95, 91.-110. lpp.). J. Habermass apgalvo, ka komunikācijas procesā dažādi indivīdi kopīgi aktualizē jēgu, savukārt, "jēgas jēga slēpjas tur, ka tai jābūt intersubjektīvi dalītai." (J. Habermass, 122). No otras puses -šī "jēgas intersubjektīvā dalīšana" ir pašas komunikācijas vai - plašākā nozīmē - kultūras tradīcijas priekšnoteikums. Nozīmju identitātē Habermass saskata komunikācijas priekšnoteikumu un jēgu reizē.

Runājot par interakciju - cilvēku mijiedarbību saskarsmē - Jirgens Habermass akcentē trīs galvenos komunikācijas aspektus:

- 1) interakcijas procesā tā dalībnieki saprot viens otru, ievērojot noteiktu kultūras tradīciju. Šinī gadījumā var runāt par "realitātes kulturālu refleksiju",
- 2) koordinējot savu darbību, izstrādājot kopīgas

intersubjektīvās nozīmes, interakcijas dalībnieki ievēro savu piederību noteiktām sociālām grupām. Te komunikācija tiek izmantota sociālo grupu integrācijai un solidarizācijai,

3) interakcijas gaitā tās dalībnieki apgūst sociālo grupu vērtīborientāciju un apzinās savu personisko identitāti, tāād te var runāt par komunikatīvo darbību kā socializācijas procesa pamatu.(124)

Mūsu pētījuma sakarā nozīmīga ir J. Habermasa atziņa, ka komunikatīvajā darbībā, kur indivīdi ir nevis novērotāja attiecībās, bet aktīvi dialoga partneri, rodas indivīdu identitāte, "Es- identitāte". Taču komunikatīvajā procesā ļoti svarīga ir arī klausīšanās prasme, tikai tā nodrošina informācijas uztveri, apjēgsmi un interpretāciju, kā arī realizē atgriezenisko saiti(te domāta aktīvā klausīšanās). Mūsu pētījumā tam ir īpaša nozīme, runājot par konteksta lomu saskarsmē.

3.1. Skolotāja un skolēnu reālās saskarsmes situācija literatūras stundā vidusskolā.

Ja literatūras mācībpriekšmeta centrā izvirzām daiļdarbu, orientējoties uz tā interpretācijas daudzveidību, ja skolēna un skolotāja sadarbību izprotam kā informācijas apmaiņu subjektu attiecību sistēmā, tad tie varētu būt galvenie

objektīvie priekšnoteikumi kvalitatīvai sadarbībai mācību procesā, taču to determinē vēl ļoti daudzi nosacīti subjektīvi faktori. Ilgstoši pedagoģiskie novērojumi rāda, ka, krītoties izglītības prestižam sabiedrībā vai hipertrofējot kāda mācībspriekšmeta nozīmi (šobrīd - svešvalodu), tas ļoti negatīvi ietekmē skolēnu mācību motivāciju. "Iemācīšanās un motivācija ir divas patstāvīgas faktoru grupas, kuru savstarpējā spēle nosaka uzvedību." (H. Hekhauzens, 112, 206. lpp.) Tātad, ja trūkst pozitīvas motivācijas, mazinās skolēnu aktivitāte, mainās attieksme pret mācībām, skolas prasībām, bet sekas tam ir nesekmība, riebums pret skolu, beidzot - kognitīvo interešu degradācija. Lai novērstu šo situāciju, aktīvākie skolotāji vienmēr centušies radoši pilnveidot priekšmetu didaktikas, meklējuši jaunas formas un metodes mācībvielas apguvei, kā arī diferencētu un individuālu pieeju skolēniem. 80. gados šī kustība iegūst "sadarbības pedagoģijas nosaukumu", taču te nav runa par līdztiesīgu partnerattiecību realizāciju. Tāda nebija iespējama arī problēmiskās mācīšanās sakarā, jo autoritārā sabiedrībā nevar pastāvēt izolēta demokrātiska institūcija (šeit - skola), kurā būtu iespējams realizēt no apkārtējās sociālās dzīves atšķirīgus saskarsmes modeļus. (J. Melibruda, 94). Tā, piemēram, apzinot lieliskā krievu pedagoga J. Iljina (82) pieredzi literatūras mācīšanās, viņa prasmi radoši interpretēt daiļdarbu, rosinot skolēnus aktīvai darbībai, tomēr nevar ignorēt toreizējo mācību programmu

reglamentējošo raksturu, kā arī konvenciālo korektumu, ko radījusi vide un noteikusi sociālā loma.

Pašlaik, kad skolā reāli ienāk demokratizācijas process, kura virsuzdevums ir veidot patiesi brīvu, iekšēji harmonisku personību, kad pieaug humanitāro mācībspriekšmetu nozīme visas sabiedrības tālākajā attīstībā, ir svarīgi apzināt, kāda šobrīd ir skolēnu attieksme pret literatūras stundām, respektīvi - kāds ir tas konteksts, kurš nākotnē veidotu "informācijas fonu" dialogam par daiļdarba izpratni. Lai izzinātu skolēnu domas, aptaujas anketās tika iekļauti attiecīgi tendēti jautājumi (skat. 2. pielikumu, 4.-6. jautājums).

Vispirms centāmies noskaidrot, kādēļ vidusskolēniem gribas (vai negribas) iet uz literatūras stundām skolā. Sistematizējot zēnu negatīvās atbildes, iegūti šādi dati:

Stundu neapmeklēšanas motivācija (zēni) 19. tabula

Respondentu skaits - 71

Stundu neapmeklēšanas motivācija	%
Darbi, par kuriem runā, nav interesanti (personīgi nenozīmīgi)	11.3
Daudz jāraksta, obligāti jāatbild	5.6
Negribas, jo tas jā dara obligāti	5.6
Pārāk stingri vērtē, pamatīgi jā gatavojas	2.8
Visu gadu runā tikai par latviešu autoriem	1.4
Negribas iet (bez komentāriem)	5.6

Kā redzams tabulā, tad visnozīmīgākie iemesli negatīvas attieksmes veidošanā saistāmi ar mācību saturu(12.7%). Daļa zēnu godīgi atzīstas, ka "literatūras programmā nav tie autori un darbi, kuri mani interesētu(izņemot Veidenbaumu) ", "darbi, ir neinteresanti" utt. Tikpat atklātas ir arī tās atbildes, kurās runāts par attieksmi pret mācību stundām: "Stundas nav interesantas, bet esmu spiests iet, lai dabūtu sekmīgu atzīmi", "Ja neiesi uz stundu, vidusskolu nebeigsi, bet iet negribas" utt. Nevienā atbildē gan netiek tieši pateikts, ka skolotājs neprot ieinteresēt skolēnus, bet ir diplomātisks izteikums: "Citur ir interesantāk". Daļai zēnu ir indiferenta attieksme(" ne gribas, ne negribas") - 7%, tomēr lielais vairums atbilžu ir ar pozitīvu nokrāsu. Apkopojot galvenos iemeslus, kādēļ zēni vēlas iet uz stundām, nosacīti jārunā par 5 galvenajām grupām:

20. tabula

Literatūras stundu apmeklējuma motivācija(zēni)

Respondentu skaits - 71

Stundu apmeklējuma motivācija	%
Ja interesants pats grāmatas autors	15.5
Ja interesants pats literārais darbs	11.3
Skolotājs prot interesanti mācīt	5.6
Lai dzirdētu citu(gan skolotāja, gan klasesbiedru)	2.8

vērtējumu par izlasīto	
Lai izkoptu savu valodu un prasmi rakstīt domrakstus	2.8

Arī te redzams, ka lielu nozīmi zēni velta mācību saturam, skolotāja loma ir krietni vien mazāka. Interesanti, ka pat 11.-12. klasē kā būtisks iemesls tiek minēta iespēja salīdzināt savu un klases biedru viedokli (bet nevis pretstatīt kāda literatūrkritiķa vai teorētiķa domas). Vēl zēni minējuši visai savdabīgus iemeslus, kādēļ gribas iet uz literatūras stundām, un, lai gan parasti tās ir 1-2 respondentu atbildes, tomēr mudina domāt par šodienas mācību procesa organizāciju skolās. tā tiek nosaukti šādi motīvi: "Te ir nepiespiesta gaisotne, var atpūsties no sasprindzinājuma, kas radies citās stundās"(1.4%), "Literatūras stundās es tik ļoti nenogurstu"(1.4%), šīs stundas "atstāj zināmu pacēlumu"(1.4%). Acīmredzot, veidojot vispārējās izglītības koncepciju un katra mācību priekšmeta apguves plānu, būtu lietderīgi ieklausīties arī šajos izteikumos, jo atziņa, ko pauž respondenti, ir ne vien rūgta, bet reizē arī patiesa: "Atklāti sakot, skolā vispār negribas iet, jo tagad ir iestājies periods, kad skolēniem un studentiem nav paredzama nākotnes veidošanās, situācija valstī ir nestabila un kultūra, liekas, vispār aizmirsta ..."

Vidusskolnieču aptaujas rezultāti ir ar daudz pozitīvāku nokrāsu, bet reizē atklāj citādākas sakarības kā zēnu

atbildes. Nosaucot negatīvās attieksmes iemeslus, meitenes vispirms loģiski secina: "Primārais stundu apmeklēšanā nav mana personīgā vēlme to darīt vai ne, jo tas ir obligātais priekšmets"(3.1%).

Izvērtējot pārējos iemeslus, gūti šādi rezultāti:

21. tabula

Stundu neapmeklēšanas motivācija(meitenes)

Respondentu skaits - 161

N. p. k.	Stundu neapmeklēšanas motivācija	%
1.	Garlaicīga stundu norise(gari skolotāja monologi, neradoša atmosfēra, tiek pārstāstīta mācību grāmata utt.)	5.0
2.	Neinteresantas tēmas, kuras māca tikai tādēļ, ka to jāzin inteliģentam cilvēkam	3.7
3.	Nevaru apgūt to, ko vēlos	1.9
4.	Negribu iet, jo neesmu sagatavojusies	1.9
5.	Stundās tiek pārrunāti temati, kam nav sakara ar literatūru	0.6

Pēdējā(piektā) atbilžu grupa slēptā veidā runā par skolotāja profesionalitātes līmeni(stundas it kā notiek, bet

skolotājs stāsta pat savas personiskās dzīves notikumus),bet pirmā atbilžu grupa tieši saistāma ar pedagoga personību. Atšķirībā no zēniem, meitenes daudz lielāku vērtību velta stundas norisei un skolotājam, ne mācību saturam. Tas redzams arī, analizējot pozitīvos stundu apmeklēšanas motīvus:

22. tabula

Literatūras stundu apmeklējuma motivācija(meitenes)

Respondentu skaits - 161

N. p. k.	Stundu apmeklējuma motivācija	%
1.	Ja erudīts skolotājs, kurš spēj ieinteresēt par mācāmo vielu	12. 4
2.	Ja patīk pats literārais darbs	11. 8
3.	Patīk uzzināt un iepazīties ar literātiem kā interesantām personām	6.2
4.	Patīk diskusijas, kurās, uzzinot citu viedokļus, izvērtēju savējo	5.6
5.	Literatūra ir mīļākais priekšmets	2.5

literatūru". Protams, no šīs atbildes grūti apjaust konkrētos apstākļus, taču izteikums vedina domāt par jau minēto 60.-70. gadiem raksturīgo situāciju: skolēni atkārtoja un iegaumēja to, kas jau bija rakstīts par daiļdarbu, neveidojot savu attieksmi un nepaužot savas domas. Ja šo iemeslu uztveram šādi, tas vēlreiz apliecina nepieciešamību izvirzīt mācībprocesa centrā pašu daiļdarbu un, organizējot dialogu, novērst dogmātisku pieeju literatūras mācīšanai, lai tas neradītu šķietamu zināšanu kopumu, kurš tikai sakņotos mehāniskā jebkura līmeņa autoritāšu atzinumu iegaumēšanā. Tāpat kā zēni, arī meitenes vēlas salīdzināt savu viedokli ar skolotāja teikto(1.2%) un vienaudžu vērtējumu(1.9%), bet dažās atbildēs izskan visai neparasti iemesli: "Literatūra ir stunda sevis atklāšanai", "Literatūra māca cilvēku domāt", "Mēs tajās(stundās) iemācāmies sevi kā cilvēkus un kā latviešus". Meiteņu atbildēs izskan doma par to, ka "literatūras stundas noris mierīgākos apstākļos kā eksakto priekšmetu stundas, var atgūties no stresa"(1.9%). Savdabīgu iemeslu min viena respondente: "Gribas iet un arī gatavoties, interesanti, jo tu zini, ka to novērtēs", bet savu latvietību cenšas apzināt cita: "Man literatūras stundas vienmēr bijušas vienaldzīgas, un es uz tām eju tādēļ, ka tas ir mans latvietes pienākums."

Izvērtējot iegūtos rezultātus, jāsecina, ka lielākai daļai vidusskolēnu ir pozitīva attieksme pret literatūras stundām, tikai 5.6% viennozīmīgi apgalvo, ka vispār negribas tās apmeklēt, pārējie min iemeslus, kurus novēršot, iespējams, mainītos arī attieksme.

Zēnu vērtējumos negatīvais vairāk saistīts ar mācību saturu, meiteņu - ar konkrētu stundas norisi. Visi vidusskolēni akcentē atziņu, ka interesants literārais darbs ir svarīgs priekšnoteikums stundu apmeklējumam. Interesanti konstatēt, ka gan zēni, gan meitenes uzsver nepiespiesto atmosfēru, kura mazina citās stundās iegūto sasprindzinājumu. Indiferenta attieksme pret stundām ir 7% aptaujāto, bet viens respondents godīgi atzīstas: "Pārāk reti eju, tāpēc grūti atbildēt."

Tālāk mēģinājām konkretizēt un pastarpinātā veidā izzināt skolēnu attieksmi pret literatūras mācīšanu skolā, tātad - kas šķiet saistošs literatūras stundas norisē?

Apkopojot rezultātus, jākonstatē, ka tikai 5.6% zēnu un 3.7% meiteņu (kopā 4.3% respondentu) vispār neatbild uz šo jautājumu, bet neitrālu attieksmi ("neitrālas stundas") pauž 0.6%. Pārējais vērtējums ir polārs: 16.9% zēnu stundas nosauc par garlaicīgām, kurās nav nekā saistoša ("Saistošā literatūras stundā vispār neesmu bijis"), šim vērtējumam pievienojas arī 5.6% meiteņu, kopā 9.1% respondentu

attieksme pret literatūras stundām ir ar negatīvu nokrāsu, taču lielais vairums atbilžu pozitīvi vērtē literatūras stundu norisi, akcentējot dažādas interesantas iezīmes to gaitā.

Zēnu atbildēs šoreiz kā vienlīdz nozīmīgi apzināti divi faktori - mācību saturs un skolotāja meistarība, taču nav aizmirsti arī citi svarīgi stundas norises aspekti. Sistematizējot 11. un 12. klašu jauniešu(zēnu) atbildes, iegūstam šādu kopainu:

23. tabula

Saistošais literatūras stundās(zēni)

Respondentu skaits - 71

Saistošais literatūras stundās	%
Kāda interesanta darba analīze	8.5
Skolotāja prasme stāstīt	8.5
Iespēja dzirdēt citu viedokli par izlasīto un salīdzināt ar savējo	7.0
Diskusijas par literāro darbu	5.6
Iespēja veidot savu attieksmi, nav jāpakļaujas citu uzskatiem, var brīvi domāt	5.6

Vēl zēni, runājot par interesanto un patīkamo literatūras stundās, atzinušies, ka "patīk, ka skolotāja lasa dzeju", ka "tiek akcentēti tie /daiļdarba teksta/ citāti, kas izsaka

visa darba būtību, bet kurus mēs paši neesam pamanījuši", ka "te aplūko arī dzīvi, ne tikai literatūras idejas." Izvērtējot zēnu atbildes, pārdomas raisa divi fakti. Pirmkārt, tā ir trešā atbilžu grupa, otrkārt, "skolotāja prasme stāstīt".

Protams, ir patīkami secināt, ka literatūras stundās valda radoša, mierīga atmosfēra (tas jau bija minēts arī 4. jautājuma atbildēs), taču loģiski rodas jautājums: "Kāda ir gaisotne skolas mācību procesā vispār?" Ja skolēnam tik svarīgs un nozīmīgs ir fakts, ka viņam iespējams veidot savu viedokli brīvi, ka nav jāpakļaujas autoritāram diktātam, tad acīmredzot citu mācībpriekšmetu stundu norisē vērojamas atšķirīgas tendences. Te nepieciešami nopietni pētījumi, jo, veidojot jaunu izglītības koncepciju, šis aspekts kļūst aizvien nozīmīgāks - ir ļoti svarīgi veidot pozitīvi tendētu emocionālo attieksmi pret izglītību vispār, jo tikai tādējādi var mainīt pašreizējo diskriminējošo sabiedrības attieksmi pret skolu.

Otrs jautājums ir orientēts uz skolotāja metodiskās meistarības pakāpi. Iepazīstoties ar literatūras stundu norisi dažādās vidusskolās, jāsecina, ka liela daļa pedagogu par pamatmetodi literatūras mācīšanā izvēlējušies skolas lekciju (lai gan amerikāņu zinātnieku pētījumi pierāda, ka tās lietderības koeficients ir niecīgs /2% - L. Stouta lekciju konspekts). Formāli tā iespējams nodrošināt

disciplīnu, interesantais stāstījums liek ieklausīties, taču pašu skolēnu pozīcija ir pasīva, turklāt nereti ir tā, ka ārēji mierīgā atmosfēra nav orientēta uz intensīvu domāšanas piepūli. Tādēļ, pārdomājot šo atbilžu variantu, nopietni jāapsver, kā pārliecināt skolotājus par šīs metodes neefektivitāti un rosināt meklēt citus paņēmienus, kā veicināt audzēkņu kreatīvās domāšanas attīstību.

Arī meiteņu atbildēs kā interesantākais moments nosaukts skolotāja stāstījums, tātad par tikko minētajām problēmām ir jādomā.

Rezumējot visas meiteņu pozitīvās atbildes, veidojas šāds kopskats:

24. tabula

Saistošais literatūras stundās (meitenes)

Respondentu skaits - 161

N.p.k.	Saistošais literatūras stundās	%
1.	Skolotāja spēja ieinteresēt, saistošs stāstījums	11.8
2.	Diskusijas un pārrunas stundās	10.6
3.	Literāro darbu analīze	9.9
4.	Iespēja uzzināt par literāta dzīvi (arī retu informāciju)	7.5
5.	Dialogs ar skolotāju par literārām tēmām	5.0
	Skolotājs labi māca (neatsifrējot, ko dara)	5.0
6.	Iespēja fantazēt un rakstīt domrakstus	4.3
7.	Skolotājs lasa dzeju vai prozas fragmentus	3.7

Vēl meitenes akcentējušas, ka "literatūras stundās skolotājam ir ciešāks kontakts ar klasi", ka tajās "atļauts brīvi runāt, izteikt savas domas, spriest", kā nozīmīgi faktori minēti skolotāja attieksme pret mācāmo vielu un aktieriskā meistarība ("Saistošs ir skolotāja emocionālais pārdzīvojums, mīlestība uz savu priekšmetu" un "Skolotājs ir aktieris, klausīties viņā ir bauda".) Daļa respondenšu ir pievērsušas uzmanību stundas organizācijai ("Patīk, ja stundas norit raiti, bez pauzēm" vai "Saista darbs grupās"), bet citas runā par attieksmēm klasesbiedru starpā ("Patīk zinošu klasesbiedru kompetents stāstījums" vai "Svarīgi, lai katrs izteiktu un aizstāvētu savu viedokli"), jo nozīmīgs ir tieši šis vienaudžu grupas vērtējums. Savdabīga un interesanta likās šīs respondentes atziņa: "Galvenais ir visiem kopā pārdzīvot", jo te vērojama tendence domāt par literatūras emocionālo ietekmi.

Novērtējot pētījuma rezultātus, jāsecina, ka literatūras stundās šodienas vidusskolēni pozitīvi vērtē iespēju radoši domāt, veidot savu attieksmi un vērtības sistēmu, kā arī debatēt un brīvi izteikt savu viedokli par literārā darba problēmām. To, cik tas ir nozīmīgi vidusskolēnu literāro interešu attīstīšanā (kas, savukārt, būtiski dažādos

audzināšanas aspektos), pasaka paši respondenti: "Jo aizraujošāka stunda, jo lielāka interese par literatūru."

3.2 Literatūras skolotāja savdabīgais statuss un tā nozīme sabiedrībā.

Kā redzams no anketu rezultātiem, tad "skolotāja faktors" literatūras stundās ir tikpat nozīmīgs kā mācību saturs. Apzinot kvalitatīvas sadarbības priekšnoteikumus, jārunā arī par pedagoga vietu un lomu literatūras stundās, jo tā cieši saistīta ar līdztiesīgu partnerattiecību veidošanu.

Reālajā kontaktā partneri var atrasties trejādās psiholoģiskajās pozīcijās (A.B.Dobrovičs, 79) :

- 1) psiholoģiskās dominēšanas pozīcija (viens no partneriem cenšas uzspiest otram savu viedokli, izmantojot augstāku statusu, varu, pieredzi utt.),
- 2) blakus pozīcija (partneri kontaktējas kā līdzvērtīgas personības),
- 3) psiholoģiskās atkarības pozīcija (viens partneris "pakārtojas" otram, atzīstot tā pārākumu kādā aspektā.

Mūsu pētījums izvirza prasību pēc otrās ("blakus") pozīcijas, jo tā iespējams realizēt sadarbību, kurā abi partneri ir līdzvērtīgi (bet ne vienādi !), kur valda savstarpēja cieņa un uzticēšanās, kur cenšas rast harmoniju, bet nevis orientējas uz destruktīvu rīcību. Mūsaprāt, literatūras stundās to vieglāk realizēt arī tāpēc, ka

"gandrīz visi raksturu literārie apraksti balstās uz psiholoģisko pieņēmumu, ka katram no tiem ir savas, tikai viņam piemītošas iezīmes, kuras var tikt atklātas, aprakstot raksturīgās dzīves epizodes." (G.Olports, 100), tādējādi radinot skolēnus apjēgt katra indivīda unikalitāti, audzinot cieņu pret cilvēku. Bez tam šajā vecumā (15-18 gadi) jaunieši meklē savu identitāti, projicē vietu pieaugušo pasaulē, taču "tiešā sakarsme ar pasauli vienmēr ir sāpīga, tā saistīta ar cīņu par eksistenci. Bet te ir vēl otra pasaule, kurā sāpes ir tikpat saldas kā jautrība, ciešanas tikpat dvēseliskas kā prieks. Tā ir fantāzijas pasaule." (E.Šprangers, 114, 57.lpp.)

Iespēju izzināt šo pasauli, bagātināt savu emocionālo pieredzi rada literatūras mācībpriekšmets. Ja literārais darbs palīdz jauniešiem izprast pasauli, atbilst viņa dzīves pieredzei, tad rodas spēcīga mācību motivācija, "vajadzības kā iekšējais spēks var izpausties tikai darbībā." (A.Ļeontjevs, 87) Ikviens darbība tikai tad ir īsti produktīva, ja darītājs to apzinās kā iekšēji nepieciešamu, ja to emocionāli pārdzīvo. Otrkārt, darbības produktivitāte ir ciešā saistībā ar izvirzīto mērķi - jo skaidrāks, personīgi nozīmīgāks ir darbības mērķis, jo produktīvāka pati darbība. (A.Špona, 50).

Ja skolai tiek izvirzīts uzdevums attīstīt ikviena skolēna radošo potenciālu, veidot viņu kā individualitāti, tad literatūras mācībspriekšmets ir viens no līdzekļiem, lai to veiktu. Turklāt, lai indivīds sāktu rīkoties, nepietiek tikai ar mērķi, jābūt arī pārlicēbai par to, ka uzdevums ir reāli paveicams.

Tātad, izvirzot literatūras mācībspriekšmeta centrā daiļdarbu, iespējams radīt atbilstošāku motivāciju - bagātināt savu emocionālo pieredzi, realizēt socializācijas un individualizācijas procesus. Iesaistot skolēnus mācībspriekšmeta satura izvēlē, iespējams attīstīt personības atbildību un patstāvību, jo ikviena izvēle vienlaicīgi ietver sevi atbildību. Darbības trešajā posmā (tās realizācijā) būtiska nozīme ir skolotāja un skolēna mijiedarbībai, jo literārā darba interpretāciju principiālā vienlīdzība ļauj gan skolēnam, gan skolotājam atrasties subjekta pozīcijās, taču dažādā pieredze, atšķirības zināšanu, prasmju un iemaņu kvantitātē nosaka šo izpratņu kvalitatīvo atšķirību. Veidojot dialogisku saskarsmi, ļoti aktuāls ir komunikācijas emocionālais konteksts, jo, kā atzīst daudzi psihologi, emocionālās sfēras nozīmīgums cilvēka dzīvē ir milzīgs. Ja savus skolēnus uztveram kā līdzvērtīgus dialoga partnerus, svarīgi ir aktualizēt viņu domāšanas procesus, attīstīt iztēli, atzīt viņu viedokli, pieņemt to, meklējot saskarsmes punktus skolotāja un skolēnu daiļdarba interpretācijās, jo tikai tādējādi varam pamudināt viņus uzmanīgāk uz klausīt mūsu argumentētos spriedumus,

kopīgi pieņemt lēmumus, atrisināt problēmu. Turklāt jāatceras, ka eksistē cilvēki, kurus pārlicināt ir neiespējami. Šādus indivīdus nosacīti var grupēt (I.Ladanovs, 86) :

- 1) cilvēki ar nabadzīgu iztēli, fantāziju, kuri nespēj spilgti uztvert emocionālos tēlus,
- 2) egoistiski tendētas personības, kurām savi iekšējie pārdzīvojumi ir daudzkārt svarīgāki par kolektīva, pat masu interesēm,
- 3) cilvēki, kuriem raksturīga minimāla emocionālā pieķeršanās citiem, t.s. vienpatņi jeb sociāli nekontaktie,
- 4) personas, kurām raksturīga hipertrofēta vajadzība dominēt pār citiem un izteikta agresivitāte,
- 5) cilvēki, kuriem raksturīgas atklāti naidīgas attieksmes pret apkārtējiem, turklāt konflikts kļuvis irracionāls, destruktīvs,
- 6) cilvēki ar dažādām psihiskām novirzēm (paranoijas tendences vai kriminālie psihopāti ar antisociālu uzvedību).

Protams, jauniešu vecumā šīs tendences ir vājāk izteiktas, īpaši tas attiecināms uz 5.-6. grupu, taču, veidojot dialogu klasē, tomēr vajadzētu atcerēties, ka šis fakts eksistē, ka par to jāpiedomā, lai neradītu konfliktsituācijas. Savukārt, ja starp cilvēkiem valda labvēlīgas savstarpējās attiecības, pastiprinās viņu

identitātes, pašapziņas un pašvērtības izjūtas. (J.Melibruda, 94, 49.lpp.) Tātad - no vienas puses, pastāvot spēcīgai mācību motivācijai, tomēr nepieciešama arī atbilstoša mācību vide, jo tikai tā iespējams nodrošināt patiesi brīvu komunikāciju. Jau noskaidrojot skolēnu attieksmi pret literatūras stundām, secinājām, ka nozīmīga vieta tiek atvēlēta pedagogam. Tāpēc centāties detalizētāk izvērtēt skolotāja lomu un nozīmi sadarbībā.

Saskarsmes procesā cilvēki spēlē dažādas lomas - gan sociālo (tā ir uzvedība, kuru no mums gaida apkārtējie, ņemot vērā mūsu statusu un izpildāmās funkcijas konkrētā laikā un telpā), gan starppersonu (uzvedību, kuru gaida otrs, determinē mūsu attiecību priekšvēsture), gan individuālo (uzvedība, kuru gaidām no sevis, kura atbilst mūsu "Es" tēlam). (A.Dobrovičs, 79) Ikvienai mijiedarbībai saskarsmē ir kāds konkrēts mērķis, taču skolēns tikai tad var radoši attīstīt savas spējas, ja viņu apzinās kā subjekta-subjekta attiecību dalībnieku. (Ļ.Vigotskis, 72, S.Rubinšteins, 106, B.Anaņjevs, 69, u.c.) Kā mācību darbības subjektu viņu raksturo divi galvenie attiecību veidi :

- 1) attiecības "subjekts-objekts", t.i. - skolēna attieksme pret apgūstamo priekšmetu,
- 2) attiecības "subjekts-subjekts", t.i. - skolēna attieksme pret cilvēkiem, ar kuriem kopīgi tiek veikta mācību darbība.

(J.Kuļutkins, 85)

Ja "apgūstamā priekšmeta" vietā izvirzām literāro darbu, kura interpretācijas ir principiāli vienlīdzīgas, kļūst skaidrs, ka arī skolotāju iespējams traktēt kā mācību darbības subjektu, respektīvi - starppersonu loma var kļūt par dominējošo, atbīdot skolotāja tradicionālo sociālo lomu otrajā plānā. Itāļu zinātnieki D.Čekini un R.Tonuči (Cechini, Tonucci, 103), analizējot pedagoģisko situāciju, kuras centrā vairs nav skolotājs, bet gan skolēns, izvirza prasību nomainīt klasisko komunikācijas shēmu (skolotājs<--->skolēns) ar mijiedarbības attiecībām starp skolēniem, kuriem tiktu radīta atbilstoša mācību motivācija, t.i. - skolotājs piedāvātu interesantus uzdevumus, kuru risinājums tiktu realizēts grupā. Mūsuprāt, literatūras mācībpriekšmeta sakarā šī pieeja nebūtu īsti produktīva, tā vairāk orientēta uz intelektuālo sadarbību, bet daiļdarba analīzē ļoti nozīmīgs faktors ir tieši emocionālais konteksts, kādā norisinās dialogs, tādēļ lietderīgāk ievērot Ž.Piažē (103) ieteikumu, ka sadarbības partneriem jābūt vienlīdzīgiem un jāsasniedz noteikts attīstības līmenis. C.Kami (C.Kamii, 103) un R.De.Vries (R.De.Vries, 103) gan uzsver, ka starp pieaugušo un bērnu nav iespējamas līdztiesīgas savstarpējās attiecības, jo bērni nekad nevar atrasties pieaugušā pozīcijās, taču jāņem vērā, ka vidusskolēni būtībā ir jauniešu vecumā, kuru neiespējami pielīdzināt bērna

vecumposmam, drīzāk reāli tuvināt pieaugušā statusam. Turklāt šinī gadījumā dialoga situācija ļauj realizēt līdztiesību darbībā - t.i., mēs kopīgi strādājam, meklējot optimālo daiļdarba izpratnes variantu. To, cik liela ir pedagoga nozīme audzēkņu saskarē ar literatūras pasauli, centāties noskaidrot anketās.

Kā "lielu un nozīmīgu" šo lomu raksturo 19,7% zēnu un 24,8% meiteņu, tālāk motivējot iemeslus, kāpēc tā apgalvo. Atbildi uz šo jautājumu nesniedz 2,8% zēnu un 1,9% meiteņu, bet vairāk noliedzoša attieksme procentuāli raksturojama šādi :

25.tabula

Pedagoga nozīme skolēnu saskarē ar literatūru

Pedagoga nozīme	Zēni (71)	Meitenes (161)	Kopā (232)
Maznozīmīga	11.3%	6.8%	8.2%
Praktiski nekāda	7%	2.5%	3.9%
Nenosakāma (neitrāla)	1.4%	0.6%	0.9%

Tātad kopumā 23,3% respondentu uzskata, ka skolotājam liela loma, bet 13% to nosauc par mazsvarīgu un praktiski nenozīmīgu.

Zēni, atbildot uz šo jautājumu pozitīvi, uzsver, ka bieži vien skolotājs ir vienīgais, kas sniedz informāciju par literatūru, ieinteresē izlasīt kādu grāmatu, jo citi

apkārtējie ar šādiem jautājumiem nenodarbojas. Šīs atbildes liek aizdomāties par sociālās vides un ģimenes problēmām, jo, ja skolotājs ir vienīgā saite ar daiļliteratūru, tas pietiekami skaidri raksturo vispārējo kultūras līmeni sabiedrībā.

Zēnu atbildēs akcentēts, ka pedagogs ir kompetentāks šajos jautājumos, tādēļ svarīgi, kā skolotājs palīdz izprast daiļdarba galveno ideju, tuvāk paskaidro rakstnieka mākslinieciskos nolūkus. Daļa respondentu atzīstas, ka izlasa tikai tos darbus, ko liek skolotājs, nosaucot pedagoga lomu par tiešu, bet viens vidusskolēns tūdaļ arī piebilst: "Tātad uzrauga loma, no kura jābaidās."

Rezumējot galvenos iemeslus, kāpēc zēni skolotāja lomu literatūras apgūvē nosauc par būtisku un nozīmīgu, veidojas šāda aina :

26. tabula

Galvenie iemesli skolotāja nozīmes pozitīvam vērtējumam
(zēni)

Respondentu skaits - 71

N.p.k.	Iemesli pozitīvam vērtējumam	%
1.	Ieinteresē par daiļdarbiem, kurus citādi nelasītu	16.9
	Palīdz izprast literāro darbu visā tā daudzveidīgumā	16.9

2.	No skolotāja var iegūt vienīgo informāciju par literatūru	12.7
3.	Ievirza daiļdarba sākotnējā izpratnē	8.5

Kā redzams no tabulas, tad zēni akcentē divus pedagoga meistarības aspektus : prasmi ieinteresēt un zināšanu apjomu savā mācāmajā priekšmetā. Zemāks pretenziju līmenis ir nākošai respondentu grupai: ja skolotājs ir vienīgais informācijas ieguves avots, tad viņa kompetence nav apšaubāma, tā tiek atzīta par pareizu un nozīmīgu, bet tas, savukārt, atkal reducē dialoga iespējas, radot priekšnoteikumus vienvirziena komunikācijai un skolēna kā "apmācāmā objekta" uztverei. Rezultātā tiek nostiprināts ilggadējais stereotips: skolotājs ir subjekts, bet skolēns - objekts, kura pašiniciatīva un radošā darbība mācību procesā tiek nomākta, pašizpaušme tiek aizstāta ar pakļaušanos autoritātēm un svešu atziņu mehānisku iegaumēšanu.

Arī vienas meitenes atbilde izskan līdzīga doma: "Skolotājs ir ieaudzināta/tradicionāla/autoritāte, un kaut kur zemapziņā pieņemam to, ko skolotājs saka." Citas respondentes tieši uzsver pedagoga diktatora lomu: "Piespiež apgūt to, kas jāzin", taču šis secinājums ir ar pozitīvu nokrāsu, jo tālākajā paskaidrojumā teikts: "Bet tas nemaz nav slikti un neinteresanti." Meiteņu atbildēs parādās arī šādas atziņas: "Skolotājs spēj iedvesmot", "Caur (!) skolotāju nāk šī literatūra", "Skolotājs ir vidutājs starp

mums un literatūru, jo palīdz izvēlēties patiesi vērtīgus darbus, iepazīstina ar nezināmām grāmatām", "veido literāro gaumi un izskaidro nesaprotamo". Viena respondente, nosaucot skolotāja lomu par starpnieka lomu, paskaidro: "Tas pats, kas pāvests starp Dievu un zemi." Izvērtējot visus iemeslus, kādēļ skolotāja lomu meitenes uztver pozitīvi, iegūta šāda kopaina :

27. tabula

Galvenie iemesli skolotāja nozīmes pozitīvajam vērtējumam
(meitenes)

Respondentu skaits - 161

N.p.k.	Iemesli pozitīvam vērtējumam	%
1.	Skolotājs palīdz izprast un novērtēt literāro darbu, veidot literāro gaumi	20.5
2.	Skolotājs ieinteresē par literatūru	19.9
3.	Skolotājs piespiež izlasīt un apgūt to literatūru, kas tradicionāli vērtīga (un izrādās interesanta)	11.2

Salīdzinot zēnu un meiteņu atbildes, redzams, ka abas respondentu grupas pozitīvi novērtē skolotāja nozīmi literatūras stundās, akcentē viņa ietekmi uz vērtīborientācijas izveidi, pilnīgāku literārā darba uztveri un izpratni visā tā daudzveidīgumā. Atbildes uz šo jautājumu slēptā veidā atklāj to, ka vidusskolēni novērtē savu skolotāju meistarības līmeni, ka, atzīstot pedagoga lomu

literatūras apgūvē, tomēr neuzskata, ka šis statuss pats par sevi rada neapšaubāmu kompetenci un autoritāti. Gan zēni, gan meitenes uzsver, ka "no skolotāja ir atkarīga mana interese (!) par literatūru", bet šajā apgalvojumā ir ietvertas arī daudzas citas premisas, piemēram, "ja skolotājs patiesi mīl savu priekšmetu", "ja viņš ir personība un autoritāte dzīvē vispār", ja "pedagogs ir domubiedrs". Tātad, izvērtējot skolotāja lomu literatūras apguves procesā, vidusskolēniem vienlīdz nozīmīga ir gan pedagoga profesionālā kompetence, gan viņa cilvēciskās īpašības. Turklāt te jārunā arī par literatūras skolotāja īpašo statusu, jo šī mācībspriekšmeta pasniedzēja uzdevumi un funkcijas atšķiras no citu kolēģu veiktajiem pienākumiem. Ikviens skolotājs, mācot savu priekšmetu, par mērķi izvirza noteiktu zināšanu, prasmju un iemaņu apguves līmeni, kuru jāsasniedz audzēkņiem, galvenokārt veidojot un ietekmējot skolēna personības izaugsmi atbilstoši konkrētās sabiedrības sociālajam pasūtījumam. Taču literatūras skolotājam šajā sistēmā ir daudz nozīmīgāka vieta nekā, piemēram, matemātikas pasniedzējam vairāku iemeslu dēļ. Vispirms jau tas tāpēc, ka literatūras skolotājs vienlaicīgi māca arī dzimto valodu, bet šie mācībspriekšmeti - latviešu valoda un literatūra - ir ne vien humanitārā cikla pamatelementi, bet arī tas centrējošais spēks, kas vērsts uz jaunās paaudzes

nacionālās identitātes apzināšanu un imanenta latviskuma radīšanu. Pašreizējā sociālā situācijā atkal parādās reāli draudi latviešu valodai - kādreizējās rusifikācijas tendences izkonkurē angļu valodas invāzijas fakti sarunvalodā (un diemžēl ne tikai tajā). Taču nacionālā valoda vienlaicīgi ir nacionālās kultūras forma, tāpēc tā kļuvusi "... aizsargājama vērtība un aizsargājama tieši praksē - tāpat kā upe un ezers, kā visa daba. To mēs neizdarīsim ar gudrām un didaktiskām lekcijām, bet gan ar labu literatūru, ar folkloras bagātību apzināšanu." (J.Peters, 52, 37.-38.lpp.) Tāpēc, runājot par literatūras skolotāja vietu un lomu skolēnu individualitātes izkopšanā, jāaktualizē arī šis problēmas aspekts. Mūsaprāt, te rodams svarīgs priekšnoteikums, pedagoga un audzēkņu sadarbībai - ja skolotājs par savu galveno uzdevumu izvirza ikviena skolēna radošā potenciāla attīstīšanu, tad šajā gadījumā tas skatāms nacionāli globālā kontekstā - centrā tiek izvirzīts latvietis, Latvijas Republikas pilsonis, bet nevis abstraktas nācijas pārstāvis. To akcentē arī paši vidusskolēni: "Latviešu valodas un literatūras skolotājam ir īpaša misija skolēnu pasaules uzskata veidošanā, ../viņai/ ir jāienes klasē latviskums", ".../jā-/ ieliek bērnos un jauniešos mīlestību pret savu tautu un valodu." (Rīgas 49.vsk., 12.kl. 93/94.m.g) Turklāt viena no pamatidejām, kas mūsdienu apstākļos varētu liedēt indivīda un sabiedrības

attīstības centienus un praktisko rīcību, reāli varētu būt tieši šī latviskuma ideja. Šis īpašais literatūras skolotāja statuss ir saistīts ar paša mācībspriekšmeta saturu - "literatūra ir kultūras mugurkauls un nācijas sirdsapziņa," (J.Peters, 52,38.lpp.) jeb citādi sakot - tautas eksistences forma. Viens no šodienas literatūras skolotāja uzdevumiem ir veidot skolā to kultūrvidi, kurā izglītosies un izaugs nākamā latviešu paaudze. Valstiskās neatkarības atgūšana ir radījusi daudzas problēmsituācijas sociāli ekonomiskajā sfērā, bet ne mazāk nozīmīgas ir tās norises, kas saistītas ar radošas personības izveidi skolā. Šajā pārejas periodā vēl nav precīzas apjēgsmes par sociālo pasūtījumu izglītībai, taču stratēģiskā doma būtu virzāma vairākās vienlīdznozīmīgās gultnēs. Šodienas vidusskolēns - šis jēdziens apvieno sevī divas puses, t.i. - gan vispārcilvēciskās iezīmes, gan tīri nacionālās, latviskās, turklāt šis nacionālais stipri atšķiras no tā, par kuru pierasts runāt kultūras mantojuma sakarā. Tradicionālās latviskuma liecības ir valoda, folklorā, tautas lietišķā māksla, arī tautas mūzika un dzeja. Minēto parādību saknes meklējamas pagātnes kultūrā, turklāt šobrīd bieži vien daudzas no tām ieguvušas visai butaforisku nokrāsu pārmērīgās lietošanas dēļ. To savos domrakstos uzsver arī vidusskolēni: "... pašreiz visi tie karodziņi un auseklīši ir - piedodiet par izteicienu ! - līdz kaklam." (Rīgas

49.vsk., 12.kl. 93/94.m.g.) Situācijas paradoksalitātes cēloņsakarības veido noslēgtu loku - integrējoties t.s. "brīvajā pasaulē", neapšaubāmi tiek apdraudēta nacionālā identitāte, šo identitātes krīzi vēl padziļina pašreizējās ekonomiskās grūtības un garīgo vērtību izpratnes degradācija, bet - no otras puses - tieši mazo tautu savdabība, to kultūru arhaizms ir visas cilvēces bagātība, tas ne vien rada krāsainību un daudzveidīgumu pasaules kultūras kontekstā, bet reizē nodrošina stabilu interesi par šo tautu kā fenomenu. Tādēļ šodienas skolas aktuāls uzdevums ir ne vien kreatīvas individualitātes, bet arī latviskas individualitātes izglītošana un audzināšana. Sociālais konteksts savukārt nosaka jaunas latviskuma pakāpes apzināšanu un veidošanu - ārējā tautiskā atribūtika un dogmatiskā folkloras apguve mūsdienās nav piemērotākie līdzekļi nacionālās identitātes stiprināšanai. Uzbrūkošās ārzemju subkultūras kosmopolītisms, agresivitāte un samērā liels migrants skaits Latvijā radījis deformētu kultūrvidi, tādēļ skolai būtu jāklūst par to reālo pretspēku, kurš orientēts uz mūsdienīgas latviskas dzīvesziņas veidošanu. Literatūras skolotāja statuss, kuru nosaka paša mācībspriekšmeta specifika, ietver sevī lielu emocionālo potenciālu un ir nozīmīgs garants šī uzdevuma realizācijai. To apzinās arī paši vidusskolēni: "Literatūras stundās mēs mācāmies pašu dzīvi, bet skolotājs, tēlaini

analizējot daiļliteratūru, apsēj mūsu dvēseles." (Rīgas 49.vsk.12.kl.93/94.u.c.)

Jauniešu pašapzināšanās un pašregulācijas procesu iespējams stimulēt un mērķtiecīgi virzīt, izmantojot literatūras mācībpriekšmetu - daiļliteratūras uztvere un izpratne prasa lielu radošu līdzdarbību, garīgu aktivitāti, veidojot un attīstot iztēles spējas, formējot vērtīborientāciju. Tātad, lai akcentētu latviskas kultūrvides ideju un veicinātu nacionālās identitātes apzināšanos, iespējams izmantot pašu mācībpriekšmeta saturu - skolotājs piedāvā skolēniem analizēt tos daiļdarbus, kuros ietvertas atbilstoši tendētas idejas. Šī pieeja dominēja padomju laika programmās, nodrošinot atbilstošus priekšnoteikumus ideoloģiskā mikroklimate radīšanai skolā. Līdzīga attieksme parādījās arī 90.gadu sākumā, kad, mainoties politiskajai situācijai, nācās pārskatīt mācībpriekšmetu (jo sevišķi - humanitāro) saturu. Daudzi pedagogi ieteica nomainīt viena autora daiļdarbu apskatu ar cita autora mācīšanu, uzskatot, ka tā iespējams kvalitatīvi pārorganizēt visu literatūras mācīšanās procesu, taču šī mehāniskā pieeja nespēja atrisināt tās problēmas, kuras radīja jaunā sociāli ekonomiskā situācija. Nomainot V.Lāča darbu analīzi ar Aleksandra Grīna daiļrades mācīšanu, nav iespējams momentāni veidot latvisku personību, kura,

izpratusi literārā darba idejisko patosu, tūdaļ apzinātu to kā savas vērtīborientācijas veidojošu faktoru, atzītu par sev nozīmīgu un sev personiski vajadzīgu. Šī pieeja ir pārāk primitīva un reizē utilitāra, jo nav orientēta uz dziļu un noturīgu attieksmju veidošanu, bet drīzāk saistāma ar ārējo deklarativismu un iluzoras nozīmības radīšanu. Ja skolēns daiļdarbu nav emocionāli izjutis, ja tas nav kļuvis nozīmīgs personiskā pārdzīvojuma rezultātā, tad pat vispareizākās idejas ir tikai ārējā forma, tukša čaula, kuru nekādi nevar piepildīt pat vispāratzītais pozitīvais viedoklis.

Mūsaprāt, te būtu lietderīgāk izmantot literatūras skolotāja īpašā statusa otru aspektu, t.i. - emocionālo. Literatūras stundas norisē ļoti liela nozīme ir emocionālajam kontekstam, kādā tā notiek, turklāt tas izvērtējams divos virzienos. Pirmais ir tīri vizuālais, varētu teikt - ārēji emocionālais : mācību vides noformējums. Ilgstoši pedagoģiskie novērojumi apliecina atziņu, ka vidusskolēni ļoti nopietni uztver mācību telpas iekārtojumu, tam ir svarīga loma stundu organizācijā (spilgts piemērs ir 69.vsk. audzēkņu radītais klases iekārtojums 94./95.m.g.), emocionālās gaisotnes radīšanā, respektīvi - psiholoģiskajā sagatavotībā mācību darbībai. Telpas iekārtojums ļauj izprast skolēnu noskaņojumu, attieksmi pret pasauli, spriest par viņa prasmēm un iemaņām praktiskajā darbībā (runa ir par faktu, kad jaunieši paši veikuši telpas noformējumu). Mūsu pētījuma sakarā būtiskāks

ir otrs emocionālā konteksta virziens - skolotāja un skolēnu savstarpējās attiecības, jo tām ir ārkārtīgi liela nozīme kvalitatīvas sadarbības veidošanā.

"Lai saskarsme būtu dziļa un patiesa, partneriem jāzina, ko pārdzīvo otrs. Lai atvērtība un patiesums būtu abpusējs, vajag prast tā reaģēt uz atklātību no partnera puses, lai viņš justu, ka viņu pieņem un atbalsta," (J.Melibruša, 94, 186.lpp.) Literatūras stundas emocionālai gaisotnei ir tieši funkcionāla nozīme - tā palīdz daiļdarba analīzes procesā, jo labvēlīgas, ieinteresētas partneru savstarpējās attieksmes rada iekšējās brīvības izjūtu komunikācijā, realizē psiholoģiskās drošības fonu. Tas fakts, ka literatūras skolotāja un skolēnu kopīgās izziņas objekts ir literārais darbs, kas mākslas valodā "izteic informāciju, kuras mērķis ir izraisīt individuālu attieksmi, individuālu novērtējumu," tas, ka "mākslinieciskajai komunikācijai ir ne tik daudz informējoša, cik suģestējoša un organizējoša funkcija" (M.Bahtins, 67, 44.lpp.), reizē nozīmē arī to, ka literatūras skolotājs nekādā gadījumā nedrīkst orientēties tikai intelektuālās darbības virzienā, bet pats mācību priekšmets izvirza prasību veidot noteiktu emocionālo attieksmi, kura ir aktīvs komponents visā mācību darbībā.

Analizējot literārā darba apguves problēmas skolā, jāsecina, ka bieži vien daiļdarbs tiek uztverts atrauti no

Īstenības, tā izraisītie pārdzīvojumi eksistē it kā paši par sevi, skolēni neprot tos saistīt ar realitātes problēmu risinājumu (P.Jēkabsons, 116, 58.lpp.), tādēļ psiholoģiskā sagatavotība daiļdarba emocionālai uztverei ir nozīmīgs aspekts ikvienas literatūras stundas organizācijā. Ja mācībpriekšmeta centrā izvirzām literāro darbu un tā analīzē pārorientējamies no "iedarbošanās" politikas uz līdztiesīgu dialogu, tad viennozīmīgi jāsecina, ka tikai labvēlīgas skolotāja un skolēna savstarpējās attiecības, kurām raksturīga cieņa un vēlēšanās radīt otrā pozitīvas emocijas, ir būtisks priekšnoteikums sadarbībai. Skolēns, izjūtot reālu brīvību, ieinteresētību un uzticēšanos, kļūst par vienu no interakcijas subjektiem, cenšas veidot tuvas, sev personiski nozīmīgas attiecības ar skolotāju, pārvarot distanci, orientējoties uz starppersonu lomu, tādējādi mazinot pedagoga tradicionālās sociālās lomas nozīmību, kas ir viens no lielākajiem šķēršļiem kvalitatīvai sadarbībai. Latviešu valodas un literatūras skolotāja īpašais statuss - būt kultūrvides veidotājam, skolas garīgo dzīvi organizējošam centram - reizē ļauj realizēt arī emocionāli piesātinātāku mācību situāciju organizēšanu stundās, bet tas, savukārt, ir visai nozīmīgs faktors topošās kreatīvās individualitātes pašapzināšanās un pašrealizācijas procesā.

Lai izpētītu, kāda ir literatūras skolotāja veidotā stundu emocionālā gaisotne, tika izstrādātas aptaujas

anketas (skat 5.pielikumu), kurās skolēniem bija jānovērtē vispirms reālās attiecības, kādas veidojas literatūras stundās starp skolēnu un skolotāju, bet otrajā ailē vajadzēja projicēt ideālo attiecību modeli. Anketās tika minēti 14 iespējamie attiecību veidi, kurus jauniešiem vajadzēja ranžēt - visvairāk izteiktā forma ieguva 14 punktus, vismazāk - 1. Anketās tika izmantotas granta tēmā - "Skolēnu vispārīgās kultūras veidošanās pedagoģiskajā procesā" aprobētie dati, reducējot tos atbilstoši mūsu pētījuma nolūkiem.

Kopā tika izplatītas 300 anketas, atpakaļ saņemtas 252, no tām 85 aizpildījuši zēni (33,7%), bet 167 (66,3%) meitenes (detalizētu anketu izvērtējumu skat. 5.pielikumā). Rūpīgi analizējot iegūtos rezultātus, jāsecina, ka kopumā literatūras stundās vidusskolā starp skolotāju un skolēniem valda labvēlīga attieksme, pozitīvi tendēta gaisotne, taču, salīdzinot ideālo un reālo attieksmju grafikus, jāsecina, ka audzēkņi vēlētos, lai savstarpējā uzticēšanās un paļaušanās būtu lielāka, tas pats sakāms arī par taisnīgumu un savstarpējo saprašanos. Satraucoša tendence parādās 8.(aprunāšana) un 12. (apvainošana, pazemošana, nīrgāšanās) līknēs, kur reālās attiecības disonē ar ideālajām negatīvā virzienā. Jaunieši vēlētos, lai skolotājs būtu smalkjūtīgāks, taktiskāks, lai spētu iejusties arī viņu

pārdzīvojumos, taču pagaidām šīs attiecības diezgan būtiski atšķiras no ideālajām.

Ja konstatējām, ka literatūras skolotāja statusam raksturīgs liels emocionālais potenciāls, kurš, mērķtiecīgi realizēts mācību procesā, spēj labvēlīgi rosināt pedagoga un audzēkņu sadarbību, tad anketu rezultāti uzskatāmi atklāj to negatīvos momentus, kuri traucē radīt harmonisku fonu literatūras apguvei. Ilgstoši pedagoģiskie novērojumi, domrakstu analīze, kā arī pārrunas ar jauniešiem mudina meklēt disharmonijas iemeslus vispirms pedagoga personībā, jo šobrīd vidusskolā iestājas tieši tie, kuriem ir pozitīva mācību motivācija, tātad arī emocionāla atvērtība un ieinteresētība mācībspriekšmeta apgūvē.

28. tabula

Anketēto raksturojums

	9.kl.	10.kl.	11.kl.	12.kl.	kopā	Rīgā	Laukos	Citā pils
Zēni	10	17	18	40	85	51	3	31
Meitenes	11	43	34	79	167	99	5	64

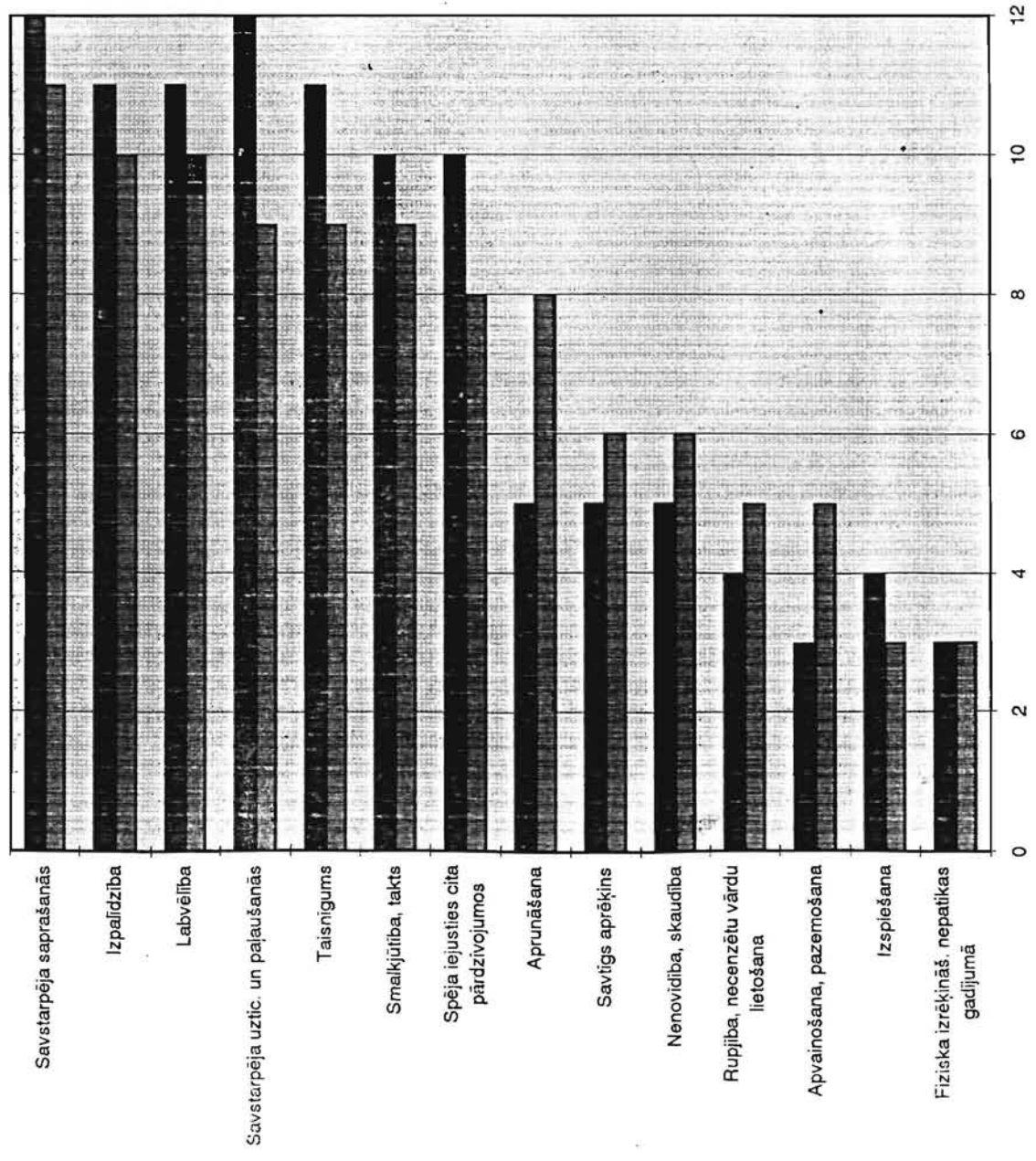
29. tabula^a

Vidējie novērtējumi (visiem)

N.p.k.	Iezīmes ^b	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprāšanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un paļaušanās	9	12
3.	Labvēlība	10	11
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
6.	Smalkjūtība, takts	9	10
7.	Taisnīgums	9	11
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	3	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	6	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

^a Respondenti, izmantojot 14 punktu sistēmu, novērtēja, cik lielā mērā minētās iezīmes ir raksturīgas viņu skolas skolotāju un skolēnu savstarpējām attiecībām literatūras stundās un kādas attiecības atbildētāji vēlētos. Visizteiksmīgākā iezīme ieguva 14 punktus, nākamā dilstošā secībā - 13 utt., līdz beidzot tā, kura ieguva 1 punktu

^b Nosauktās iezīmes aprobētas granta tēmā "Skolēnu vispārīgās kultūras veidošanās pedagoģiskajā procesā".



	Reālās	Ideālās
Savstarpēja saprašanās	11	12
Savstarpēja uztic. un palaušanās	9	12
Labvēlība	10	11
Izpalīdzība	10	11
Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
Smaikjūtība, takts	9	10
Taisnīgums	9	11
Aprunāšana	8	5
Nenovīdība, skaudība	6	5
Fiziska izrēķināš. nepatikas gadījumā	3	3
Izspiešana	3	4
Apvainošana, pazemošana	5	3
Savtīgs aprēķins	6	5
Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

Reālās un ideālās skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības literatūras stundās vidusskolā

3.3 Brīva un iekšēji harmoniska pedagoga personība - kvalitatīvas sadarbības nozīmīgs priekšnoteikums.

"Skolēni garīgi un tikumiski augs tad, ja vispirms augs skolotāji," jo "... skolnieki allaž ir tādi, kādi skolotāji." (J.A.Students, 47, 471.lpp) Izvērtējot literatūras skolotāja personības nozīmi kvalitatīvas sadarbības veidošanā, jākonstatē, ka tā ir ļoti liela un kardināli nozīmīga divu iemeslu dēļ.

Daiļliteratūra, kura veido mācībspriekšmeta saturisko kodolu, būdama mākslas veids, "apgūstot pasauli, fiksē galvenokārt tās ārēji netveramo veidolu - cilvēka apziņas norises dialektiku." (V.Valeinis, 51, 83.lpp.) Lai to spētu pilnvērtīgi apjēgt, nepieciešama spilgta iztēle, attīstītas empātijas spējas, iekšēji motivēta vajadzība atbilstoši rīkoties. Izprast literāru darbu nebūt nenozīmē zināt, kas un kad to sarakstījis, kāds ir sižets, galvenā ideja, kādas ir leksiskās īpatnības utt. Šie konkrētie fakti nav maznozīmīgi, taču pirmais priekšnoteikums ikviena mākslas darba uztverei ir "prasme redzēt pasauli ar otra cilvēka acīm." (A. Tolstihs, 109, 62.lpp.) Tātad pirmais nosacījums literatūras skolotājam ir attīstītas iztēles spējas, prasme uztvert un apjēgt literāro darbu kā māksliniecisku veselumu.

Franču psihologs T. Ribo, atzīstot, ka iztēles spējas piemīt ikvienam, tomēr atzīmē, ka "lielākā daļa/cilvēku/ maz pamazām nogrimst praktiskās dzīves prozaiskajās norisēs, atsakās no saviem sapņiem, mīlestību uzskata par himēru utt. Tas tomēr ir tikai regress, bet nevis iznīcība, jo radošo iztēli nezaudē neviens, tā vienkārši iegūst gadījuma raksturu." (109.,101.lpp.) Literatūras skolotājam ir mērķtiecīgi jāattīsta, jākopj sava iztēle, jo tikai tā iespējams pilnvērtīgi apjēgt un izprast literāro darbu, iedziļināties tajā ne vien kā literatūrteorētiķim, izmantojot savas filoloģiskās zināšanas, bet gan kā pedagogam, kura mērķis ir, izmantojot konkrētu mākslas darbu, veidot savu skolēnu individualitāti. Šis problēmas aspekts ir samērā maz debatēts, taču konkrētā vēsturiskā situācija nosaka tā aktualitāti vairāku iemeslu dēļ.

Ja literārais darbs ir objekts, kura izpētē gan skolēns, gan skolotājs ir subjekta pozīcijās, tad nozīmīga un būtiska kļūst tā pirmreizējā (skolotāja gadījumā - nosacīti pirmreizējā) uztvere, jo tādējādi iespējams tuvināt abu dialoga partneru pozīcijas. Pedagogam, maksimāli iejūtoties skolēna lomā, jāspēj izlasīt daiļdarbu "ar audzēkņa acīm", jāizprot, ko vidusskolēns tur atradīs un uztvers. Lai to realizētu, nepieciešams pazīt, zināt un - pats galvenais - saprast viņu vajadzības un intereses, centienus un mērķus.

Diemžēl vidusskolēnu domraksti, pārrunas un diskusijas atklāj pavisam citādu situāciju. Bieži vien pedagogs ir atsvešinājies ne tikai no audzēkņiem, bet arī no literārā darba, tā emocionālo iedarbību novērtējot kā nebūtisku, bet atzīstot tikai zinātniski tendētu analīzi vai pat tikai "pārrunas par literatūru". Cēloņi šai attieksmei meklējami iepriekšējā skolas sistēmā, taču sekas reāli saglabājušās līdz pat mūsdienām.

Jau iepriekš tika iztīrīts padomju laika mācību programmu reglamentējošais raksturs un satura ideoloģiskā ievirze, kuras dēļ bieži vien literatūras stundās nācās runāt par tādiem daiļdarbiem, kuru mākslinieciskais līmenis bija visai viduvējs, kas, savukārt, noteica arī maznozīmīgo emocionālo ietekmi (piemēram, A. Brodeles proza, J. Vanaga dzeja utt.). Daudzi programmās ietvertie darbi, būdami ideoloģiski virzīti, nespēja ieinteresēt ne dz skolēnus, ne dz skolotāju, jo komunistiskās morāles nesaskaņa ar realitāti radīja pārlicību par šo sacerējumu divkosīgo raksturu, bet jauniešu vecumam raksturīgā saasinātā taisnīguma izjūta radīja noliedzošu attieksmi ne vien pret šiem literārajiem darbiem, bet pat daiļliteratūru kā tādu. Šajos apstākļos skolotāja stāvoklis bija ārkārtīgi grūts - būdams filoloģiski izglītots, viņš saprata, ka neiespējami padarīt nekvalitatīvu sacerējumu par šedevru, taču programmas

reglamentējošais raksturs un represīvā atskaišu-pārbaužu sistēma stingri sekoja, lai tiktu mācīti tikai tie autori un darbi, kurus par pareiziem atzina valdošā ideoloģija. Pedagoģs, nespēdams atrast estētiskās vērtības daiļdarbā un būdams pakļauts centralizētam idejiskam diktātam, meklēja citus paņēmienus, kā, nekļūstot liekulim, mācīt šo literatūru klasē. Tā reljefi atklājas cēloņi "pārrunām par literatūru", kuras vēl mūsdienās palīdz saglabāt vēsturiskā pieeja literatūras apgūvē. Nevarēdams atklāti paust savus uzskatus, pedagoģs pierada izmantot vispāratzītu kritiķu secinājumus, vairāk orientējās uz empīrisku faktu izklāstu, kuri bija saistīti ar autora personību, viņa daiļrades īpatnībām, bet nevis sakņojās konkrētajā literārajā materiālā (spilgts piemērs te ir J. Sudrabkalna personības traģika un dzejoļu krājums "Brāļu saimē", kurš ilgus gadus tika cildināts kā visaugstvērtīgākais dzejnieka darbs un vienīgais skolā mācāmais). Šī pieeja pašam avotam ierādīja sekundāru vietu, nerosinot skolēnos vajadzību tos izlasīt, bet skolotājs laika gaitā pamazām atsvešinājās no daiļliteratūras kā stundas pamatvērtības, turklāt, ja padomju varas pirmajos gados vēl Latvijas Republikā izglītotie un strādājošie pedagoģi bija spiesti to darīt pašsaglabāšanās nolūkos (staļiniskās represijas nodrošināja nemitīgu un visaptverošu baiļu atmosfēru), tad vēlākajos

gadu desmitos autoritārais režīms pamazām nostiprināja šo tradīciju kā vienīgo pareizo, jo saprata, ka tieši šī nepilnīgā vai tendenciozi sagrozītā informācija ir lielisks līdzeklis jaunās paaudzes ideoloģiskajā audzināšanā. Savukārt, autoritārā attieksme pret skolotāju, neuzticēšanās un viņa pašiniciatīvas nomākšana, kā arī dažādas tiešas represijas konfliktsituāciju gadījumos stimulēja pedagoga garīgo pakļaušanos un pielāgošanos uzspiestajai un vispāratzītajai uzskatu sistēmai. Turklāt "cilvēks, kurš uzaudzināts baiļu un apdraudētības atmosfērā, vēlāk pats kļūst par šādas atmosfēras avotu, audzinot savus bērnus un vadot darba kolektīvus" (J.Melibruda, 94, 40.lpp.) nevis tādēļ, ka apzināti to vēlētos, bet gan tradicionāli saglabājot un reproducējot ierasto saskarsmes stereotipu. Literatūras skolotāja darbā tam klāt nāca vēl viena nianse - atsaucoties uz autoritātēm, nebija iespējams kļūdīties, nonākt konfliktā ar vispāratzītajiem uzskatiem, bez tam - tīri praktiskajā nozīmē tas atviegloja darbu : nevajadzēja veikt garīgu piepūli, nodarbināt iztēli, veltīt daudz laika stundu sagatavošanai, jo skolās organizējamais ārpusstundu darbs bieži vien traucēja pat normālu mācību procesu, par pedagoga pārslogotību nemaz nerunājot. Tā pakāpeniski staļiniskās sistēmas aizsāktais skolotāja degradācijas process turpinājās un jau citā pakāpē - fiziskās represijas

nomainīja idejiskās : pedagogam vairs nebija vajadzības nopietni iedziļināties daiļliteratūrā, tradicionāli nostiprinājies stereotips veicināja viennozīmīgi pareizu izpratnes variantu iegaumēšanu, bet pārmērīgā noslogotība kavēja nopietni apjēgt problēmas būtību. Radošas individualitātes, nespēdamas atrisināt šo konfliktsituāciju, nonākot iekšējā emocionālā diskomforta stāvoklī, centās izvairīties no darba skolā, radot mītu par t.s. "pelēko viduvējību", kura, nespējama atrast tādu nodarbošanos, kas nodrošina lielāku dvēselisko harmoniju, ir spiesta strādāt skolā, pielāgojoties tur valdošajiem noteikumiem. Šajā apgalvojumā ietverts arī rūgtas patiesības grauds - vērojot literatūras skolotājus ZA rīkotajos semināros, redzot viņu neapmierinātību ar to, ka netiek stingri reglamentēta viennozīmīga konkrētā daiļdarba analīze, bet piedāvātas dažādas pieejas, rosinot meklēt literārā sacerējumā emocionālā pārdzīvojuma iespējas, jāsecina, ka atgriešanās pie literārā pirmavota ir ļoti nepieciešama arī pašam pedagogam - tā atklās vēl neapjaustās paša personības šķautnes, palīdzēs iejūtīgāk izprast savus audzēkņus, dzīvi kopumā. Šobrīd diemžēl vēl ir tā, ka teorētiski izglītots filologs, uzkrājis apjomīgu zināšanu daudzumu, reāli zaudējis spēju pārdzīvot, atsvešinājies no literārā darba kā emociju avota, reproducē veco stereotipu - "pārrunas par

literatūru", vienlaicīgi atsvešinot sevi arī no skolēniem : jaunieši intuitīvi jūt, ka skolotāja teiktais nav iekšēji izjūsts, personiski nozīmīgs, tādēļ tas šķiet apšaubāms, radot apdraudētības izjūtu un mudinot distancēties no paša informācijas avota. Tas rada nākošo nopietno šķērsli kvalitatīvai sadarbībai.

Skolotājs, saprotot un izjūtot, ka jaunieši viņam netic, ka tiek apšaubīti viņa spriedumi un pārliecība, realizējot savu varas fenomenu, cenšas panākt pakļaušanos un atzīšanu, taču, ja arī kādreiz tas izdodas, tad parasti tikai īslaicīgi, nekļūstot par iekšējas motivācijas noteiktu vajadzību. Ja pamatskolā šī spēka pielietošana vēl kaut daļēji spēj veikt tiešās motivācijas nodrošināšanu, tad tās sekas tomēr ir daudz postošākas nekā varētu domāt. Šī attieksme uzkrājas skolēnos kā negatīvā pieredze, kura vēlāk izpaužas it kā aprioros secinājumos, ka "visi skolotāji ir tādi", neļaujot adekvāti uztvert konkrēto cilvēku, saskatīt viņa individuālās īpašības. Savukārt skolotāja noliedzošā attieksme pret skolēnu veidojas, it kā saplūstot divām strāvām. No vienas puses tā ir zināma "ķēdes reakcija" - izjūtot autoritārās sistēmas garīgo ietekmi un apzinoties savas personības apdraudētību, pedagogs projicē savas problēmas audzēkņos un, izmantojot sociālo lomū, apspiež tos. No otras puses - skolotāja uzkrātā negatīvā pieredze,

kad pats bija skolēns, mudina viņu projicēt savas izjūtas audzēkņos un meklēt aizstāvības paņēmienus, izjūtot iedomātu apdraudētību. Šāda skolēna un skolotāja pozīcija, būdama absolūti destruktīva, ne tik vien kavē, bet pat padara neiespējamu sadarbības ideju. Turklāt mūsdienu apstākļos, kad demokratizācijas ceļā būtu iespējams likvidēt autoritārisma radītās garīgās deformācijas sekas, ir radušies jauni draudi skolotāja darbam. Neapšaubāmi, ka piecdesmit padomju varas gadi degradēja skolotāja ideju kā tādu - pedagogs lielā mērā kļuva par valdošās ideoloģijas ieroci, reproducējot un nostiprinot izveidojušos sabiedrības modeli, turklāt reizēm nonākot pat krasā pretrunā ar objektīvo realitāti. Ja pašlaik šis "idejiskais spiediens" ir likvidēts, tad skolotāja prestižu ārda un pazemina valdošās sociāli ekonomiskās attiecības, nodarot divējādu ļaunumu - ir apdraudēta pedagoga darba kvalitāte, jo eksistenciālās problēmas liek orientēties uz kvantitāti, bet šobrīd sabiedrībā valdošie uzskati, noliedzot garīgās vērtības un glorificējot materiālās, iecietīgi izturas pret apšaubāmiem to iegūšanas paņēmieniem, būtībā iznīcina godīga darba jēdzienu, ved pie bezdvēseliskuma un garīga vandālisma. Turklāt tās vispārcilvēciskās patiesības, kuras šķiet tik nozīmīgas un vajadzīgas pašam skolotājam, skolēni novērtē kā tādas, kam nav praktiskas vērtības un kas nenes

peļņu. Šādā situācijā ir ļoti grūti runāt par kvalitatīvu sadarbību, taču tikai tajā, mūsaprāt, iespējams rast līdzekļus realitātes pārveidošanai.

Ja literatūras mācībpriekšmeta centrā ir mākslinieciski augstvērtīgs literārs darbs, kura interpretāciju veic gan skolotājs, gan skolnieks, turklāt neviens no viņiem nav nedz objektīvāks, nedz "pareizāks" - kopīgi tiek meklēts pilnīgāks interpretācijas variants, ja šī dialoga fonā ir labvēlīgas, cieņas pilnas savstarpējās attiecības, kur abi partneri ir līdzvērtīgi, gatavi uz klausīt un iejusties otra pārdzīvojumos, tad šī darbošanās sniedz gandarījumu, ļaujot izpausties ikviena individualitātei, attīstot un stiprinot to, radot saskaņas gaišo labsajūtu, kura varētu būt pirmais solis uz dvēseliskumu, kas tālāk vestu uz kopsajūtu ar tautu, pievēršanos kultūrai, saistot pagātņi ar nākotni. Turklāt šajā sadarbībā ir reālas iespējas likvidēt skolotāja un skolēnu tradicionālo lomu antagonismu, jo šīs mijattiecības izvirza nevis lomas, bet pozīcijas problēmu. Ir skaidrs, ka skolas mācību procesā skolēns vienmēr būs skolēns, bet skolotājs paliks skolotājs. Šīs sociālās lomas neapšaubāmi saglabāsies, taču to pretišķības iespējams mazināt, ierādot tām sekundāru vietu. Analizējot literāro darbu, vispirms ir būtiski apzināties, ka spriedumi nav vērtējami kā "pareizi" vai "nepareizi", skolotāja viedoklis

nav absolūtā objektīvā patiesība, kurai nepieciešams pielīdzināties, turklāt ļoti svarīgi, lai to izprastu un akceptētu pats pedagogs, jo tagad reizēm ir tā, ka skolēni piekrīt skolotāja viedoklim un atkārtoti to tikai tāpēc, lai iegūtu augstāku atzīmi, noklusējot vai pat necenšoties paust savu izpratni un attieksmi, bet skolotājs to novērtē "teicami". Pašreizējā vertikālā vērtēšanas sistēma vispār ir morāli novecojusi, īpaši literatūras mācībspriekšmeta sakarā tā ir nepieņemama, jo šobrīd nav vienota uzskata par vērtēšanas objektu (rezultāts vai process), turklāt ne vienmēr pedagoga rīcība ir taisnīga (skat. līknes par skolotāja un skolēnu savstarpējām attiecībām 127. lpp) un objektīva.

Ja skolotājs un skolēni mācību procesā ir līdztiesīgās partnerattiecībās, iespējams runāt par skolotāja aktīvas sadarbības pozīciju, kura loģiski padara maznozīmīgu tā tradicionālo sociālo lomu. Mūsuprāt, tas būtu veiksmīgs problēmas risinājums tieši vidusskolā, jo, sajūtot cieņu un ieinteresētību viņu dzīvē, jaunieši izjūt reālu brīvību, apzinās savas personības autonomiju un neatkārtojamību, bet šie pozitīvie momenti lielā mērā nosaka viņa uzvedību, turklāt "garīgās vērtības jaunā paaudze galvenokārt pārņem prasmīgi organizētas saskarsmes procesā - personība veido personību". (J.Rudzītis, 43, 5.lpp.)

Taču šī pozīcija prasa no skolotāja lielu toleranci, attīstītas empātijas spējas, kā arī augstu iekšējās harmonijas pakāpi, jo "skolnieki garīgi un tikumiski augs tad, ja vispirms augs skolotājs." (J.A.Students, 47, 471.lpp.)

Lai izpētītu, kāds ir šodienas literatūras skolotājs, kādas problēmas viņam aktuālas, kāda ir attieksme pret izmaiņām skolas mācību procesā, tika izstrādātas un izplatītas aptaujas anketas (skat. 6. pielikumu), uz kurām atbildēja 53 latviešu valodas un literatūras skolotāji no dažādiem Latvijas novadiem, no kuriem 40 (75%) strādā pilsētas skolās, bet 13 (25%) - laukos.

Atbildot uz pirmo jautājumu - "Kādas grūtības izjūtat mācību procesā?", skolotāji nosauc vairākus iemeslus, nozīmīgākos nosacīti iespējams grupēt šādi :

30. tabula

Grūtības mācību procesā

Rspodentu skaits - 53

N.p.k.	Grūtības mācību procesā	%
1.	Trūkst daiļliteratūras un dažādu mācību līdzekļu (mācību grāmatas, izdales materiāli, mācību tehniskie līdzekļi utt.)	101.9%
2.	Nepilnības mācību saturā.	15.1
3.	Grūtības mācību darba organizēšanā stundās:	

	- grāmatu trūkuma dēļ nav iespējama tekstu analīze	9:4
	- skolēni maz lasa	3.8
	- vidusskolā pārāk plašs mācību apjoms	1.9
	- neskaidri paši standarti, kas daļēji iespaido satura izveidi	1.9

Piezīme Daudzās atbildēs minētas vairākas alternatīvas.

Kā redzams no tabulas, tad vislielākās problēmas literatūras skolotājam rada mācību procesa materiālais nodrošinājums, nevienā atbildē nebija norādes par pedagoga un audzēkņu savstarpējām attieksmēm un emocionālo gaisotni klasē.

Atbildot uz nākamo jautājumu, kā skolotāji vērtē pārmaiņas skolā, ir gan lakoniskas, gan visai izvērstas atbildes. Viennozīmīgi pozitīvu novērtējumu sniedz 18,4%, vispār neatbild 9,4%, bet vairākkārtīgi minēti šādi spriedumi :

31. tabula

Mācību procesa pārmaiņu vērtējums

Respondentu skaits - 53

N.p.k.	Mācību procesa pārmaiņu vērtējums	%
1.	Darbs kļuvis radošāks	13.7
2.	Skolotājam ir izvēles iespējas	11.3
3.	Maz metodisku ieteikumu	5.7

4.	Daudz neskaidrību, pat haoss	3.8
	Daudz jauna	3.8
	Pārāk lēni	3.8

Izvērtējot šīs atbildes, jāsecina, ka samērā mazs ir to pedagogu skaits, kuri vēlas radošāk strādāt, ir gatavi uzņemties atbildību par savu izvēli, daudzi vēl joprojām gaida norādījumus "no augšas" : "Darbs kļuvis radošāks, tomēr būtu nepieciešams noteikt stingri, kuri autori katrā klasē jāizņem obligāti, pārējos var pēc skolotāja ieskata." (1,9%)

Nākošais jautājums konkretizē pārmaiņu saturu : "Kādas pārmaiņas būtu nepieciešamas literatūras mācīšanā ?" Paradoksāli, bet uz šo jautājumu neatbild 45,3% respondentu, bet 7,5% pieprasa "saprātīgu izglītības standartu literatūrā un tā nodrošinājumu ar grāmatām", un tikai viens pedagogs cenšas izmainīt attieksmes mācību procesā : " Literatūrā lielāku orientāciju uz bērna personību, ne pirmajā vietā izvirzīt zināšanas."

Tālāk vēlējāties noskaidrot, kam tad īsti šīs pārmaiņas būtu jārealizē. Atbilžu kopaina iezīmē noteiktu tendenci izvairīties no atbildības :

Kam jārealizē pārmaiņas skolā

Respondentu skaits - 53

N.p.k.	Kam jārealizē pārmaiņas skolā	%
1.	Nav atbildes	41.5
2.	Izglītības ministrijai sadarbībā ar skolu	17
3.	Skolotājiem	11.3
4.	Atbildes "nav par tēmu"	9.4

Kā redzams, vēl joprojām tiek saglabāta padomju laika tradīcija ievērot subordināciju un paļauties uz varas hierarhijas augšējiem līmeņiem. To apliecina arī atbildes uz nākošo jautājumu: "Vai esat gatavs veidot savu priekšmeta mācīšanas sistēmu un uzņemties atbildību par gala rezultātu?" Tikai 9,4% respondentu apgalvo, ka to jau dara, tikpat (9,4%) darītu, ja būtu mazāka slodze, 24,5% atbild ar "jā", bet 26,4% sniedz noliedzošu atbildi. 3,8% respondentu apgalvo, ka "pagaidām nav tam gatavi", bet 26,4% vispār neatbild uz šo jautājumu.

Šobrīd iepazīstamies ar daudz un dažādām ārzemju izglītības sistēmām, cenšamies novērtēt to piemērotību Latvijas apstākļiem un lietderīgumu, tāpēc nākošajā jautājumā vēlējāmies noskaidrot, kā literatūras skolotāji vērtē šo faktu. Kopumā atbildes bija pozitīvi tendētas :

47,2% atbildēja ar "jā", daļēju izmantojamību pieļāva 11,3%, savas šaubas ("nezinu") fiksēja 15,1%, vispār neatbildēja 24,5%. Un tikai 1,9% respondentu attieksme ir noliedzīga. Turklāt skolotāji te min vēl noteiktas premisas: "Noteikti - jā, bet izvairoties no galējībām," "Pieredze der, bet ne kopēšana" utt.

Sabiedrībā bieži vien diskutabls ir jautājums par mācību grāmatām. Galējie viedokļi parasti tiek argumentēti šādi: "Nav vajadzīgas, jo absolutizē un pasludina par augstāko patiesību tikai vienu viedokli" un "Ļoti vajadzīgas, jo tā ir vienīgā iespēja skolēnam iegūt informāciju par literatūru." Protams, starp šiem galējiem punktiem ir daudz nianšu, bet atbildēs uz jautājumu parādās šādi dati : regulāri mācību grāmatas izmanto 9,4% skolotāju, dažreiz 75%, nekad - 15,6%. Šie fakti rosina domāt par to, kādai būtu jābūt šodienas vidusskolēna literatūras grāmatai, jo, iespējams, to kvalitatīvi pilnveidojot, varētu cerēt, ka tā būs nepieciešama un derīga ikvienam.

Pēdējais jautājums bija vērsts uz ārzemju literatūras kā patstāvīga mācībpriekšmeta izveidi. Te atbilžu kopaina ir šāda :

Attieksme pret ārzemju literatūras kursu

Respondentu skaits - 53

N.p.k.	Attieksme pret ārzemju literatūras kursu	%
1.	Atsevišķs priekšmets	43.4
2.	Integrējama ar kādu citu priekšmetu (latviešu literatūru, vēsturi, ētiku utt.)	9.4
3.	Nezinu	22.6
4.	Nav atbildes	24.6

Izvērtējot visas atbildes, jāsecina, ka pašreizējā situācijā vēlme pēc toleranta, iekšēji harmoniska literatūras skolotāja ir visai utopiska. Anketu dati rada priekšstatu par apmulsušu, visai konservatīvu un pragmatisku indivīdu, kurš nav gatavs būt atbildīgs par savu izvēli, būtībā pat nevēlas nonākt izvēles situācijā, bet meklē iespēju saglabāt ierasto stereotipu - augstākstāvošās organizācijas (t.i. - IM) pavēles un rīkojumi regulēs un koordinēs darbu arī turpmāk. Mūsuprāt, šis fakts ir daudz satraucošāks nekā skolu materiālā nenodrošinātība un sabiedrības vispārējā nabadzība. Ja skolā vēl joprojām tiks reproducētas autoritārās sabiedrības attieksmes, neiespējami

runāt par nākošās paaudzes spēju un prasmi demokratizēt un humanizēt rītdienas sabiedrību.

Pārrunās ar literatūras skolotājiem tiek fiksēta vēl viena problēma - piekrītot, ka literatūras stundas centrā izvirzāms daiļdarbs, daudzi pedagogi uzsver savu neprasmī veikt tā kvalitatīvu analīzi (īpaši, runājot par jaunāko literatūru), jo ilgstoši kultivētā reālistiskā māksla un tās interpretācija ir radījusi vienpusīgu daiļdarba izpratni, tādēļ šobrīd skolotājam pašam trūkst prasmju un iemaņu citu estētisko sistēmu apjēgtai mācīšanai, nav tādas mākslinieciskās domāšanas, kas ļautu pilnvērtīgi uztvert un izprast tos mākslas darbus, kas neiekļaujas reālisma kanonu sistēmā. Izjūtot savu profesionālo nekompetenci, daudzi literatūras skolotāji pašlaik mācās dažādās maģistratūrās, taču pagaidām šī nedrošība un nezināšana ir nopietns šķērslis tolerancei saskarsmē ar skolēnu, tā neļauj orientēties uz attieksmju līmeni, jo trūkst nopietnas izpratnes un drošas pārliecības par savu apgalvojumu argumentāciju. Tādēļ skolotājs cenšas izvairīties no diskusijām klasē, distancējas no audzēkņiem un izvēlas tikai tos literāros darbus, kurus pats izprot un kuri ir zinātniski aprobēti. Taču jaunieši, būdami tendēti uz tagadni, ir daudz tuvāki mūsdienu modernajai literatūrai, saskata tajā šodienas aktualitātes un vēlas uzzināt

attieksmi pret tām, jo "pedagogam ir lielāka pieredze, citāds dzīves skatījums, un arī par diskutējamo jautājumu skolotājam būs savs uzskats. Varbūt kāds pēc šīs diskusijas sāks pārdomāt un citādi vērtēt savu rīcību, mainīs savus uzskatus, sevišķi, ja tie nepareizi."*

Diemžēl daudzi skolēni vēlreiz akcentē faktu, ka literatūras skolotājs ir voluntārs, ka viņš nespēj (un arī negrib) uzklausīt savus audzēkņus: "Runājot par kādu darbu vai tā varoņiem, nemēģināt uzstiept savu viedokli, bet ļaut skolēniem pašiem spriest, secināt, nonākt pie savām atziņām, prast tās uzklausīt, nebaidīties iesaistīties diskusijās ar saviem audzēkņiem par vienu vai otru problēmu, kaut arī uzskati te būtu stipri atšķirīgi." Un "runājot par daiļdarbu, nevajadzētu skolēniem likt priekšā šabloniskas, it kā vienīgi pareizas gatavas domas. Un literāro darbu, pēc manām domām, nebūtu vēlams analizēt tikai literārā darba laikā un telpā - stundas būtu interesantākas, ja runātu par daiļdarbā aizskartajām problēmām vispār, bet salīdzinājumam ņemtu tieši tās tēmas, kuras skolēniem interesantākas un tuvākas."

Ļoti daudzos domrakstos jaunieši atklāj vēlmi redzēt savā skolotājā domubiedru, kuram var uzticēties, kurš grib un spēj saprast otru, novērtēt tā problēmu nozīmību: "Patīk,

* Šeit un turpmāk citēti Rīgas 49. vsk., Rīgas Franču liceja un Rīgas 16. arodvidusskolas audzēkņu domrakstu fragmenti.

ja ar skolotāju var kā ar savu tuvāko izrunāties par kādiem sasāpējušiem jautājumiem", jo "jebkuram tuvāka būs tā skolotāja, kas viņu saprot".

Vienlaicīgi, veidojot savu literatūras skolotāja ideālu, vidusskolēni precīzi un detalizēti iezīmē tās būtiskās nianse, kuras raksturīgas mūsdienu pedagogiem.

"Literatūras skolotājam ir jābūt personībai, audzēkņiem ir nevis jābaidās no skolotāja, bet jāciema to. Viņam ir jāuzklausā savi skolēni, bet viņš nedrīkst uzspiest savas domas skolēniem." Par savu uzskatu absolutizēšanu runāts jau iepriekš, bet satraukumu izraisa šī otra nianse - bailes. Šis fakts minēts arī citos domrakstos: "Galvenais jau ir tas, lai audzēkņi no skolotāja nebaidītos un justos brīvi viņa stundās," nobeigumā precizējot: "Jārada klasē situācija, lai skolēni nebaidās izteikties", turklāt "nevajadzētu nīrgāties par skolēniem, jānāk uzklausīt skolēnu izteiktās domas." Pēdējais teikums mudina saistīt šo baiļu faktoru ar garīgo apdraudētību, kādu reāli izjūt vidusskolēns, saņemot savas izpratnes un argumentu negatīvu vērtējumu. Mūsaprāt, tieši tādēļ tik daudzi jaunieši akcentē domu, ka par literatūras skolotāju var strādāt tikai pozitīvi tendēta, labestīga un iekšēji harmoniska personība, kura izjūt cieņu pret ikvienu cilvēku kā unikālu un

neatkārtojamu būtni, turklāt atrodas līdzvērtīgā, ne dominējošā pozīcijā. "Var strādāt tikai tad, ja viņš savus audzēkņus uzskata par patstāvīgiem un pieaugušiem, tikai līdzvērtīgiem ar sevi pašu," un "vienalga, vai tas ir vīrietis vai sieviete, vecs vai jauns, ka tik būtu cilvēks."

Skolēni loģiski secina: "Labs skolotājs ir arī labs cilvēks." Domrakstos daudz tiek runāts par šodienas sociālajām problēmām, par to, ka mainījies arī skolotājs, diemžēl - uz slikto pusi :

"Mūsu laikos skolotāja ideāla cilvēku uzskatos vairs nepastāv, jo ļoti reti mēs skolotāju varam uzskatīt par padomdevēju, draugu, tas ir kā automāts, siena, kas vēsi uzdod pēc programmas - uzdoto nesaista ar dzīvi, ar realitāti, kas attālina skolēnu domāšanu. Literatūrā mēs mācījāmies par Zentu Mauriņu, un laikam es to vēl ilgi atcerēšos, to, ka šī pasniedzēja pret saviem audzēkņiem izturējās ar mīlestību, to noteikti jūt klausītāji, tas laikam izklausās ļoti sentimentāli, bet es droši varu apgalvot, ka tā ļoti pietrūkst. Katru dienu skolēnam ir jāsaskaras reālā dzīvē ar skarbumu, rupjumu, kas degradē domāšanu, uzskatus. Bieži vien skolēns uz stundām iet ar bailēm, tas tikai liecina par to, ka skolotājs nemāk sevi nostādīt tā, lai šis priekšmets, stunda būtu interesants.

Ir stundas, kurās skolēnam neļauj izteikties, bieži vien to pati skolotāja neapzinās, bet, kad jāatbild, rodas tāda kā barjera, kuru nevar pārvarēt, jo nav pierasts šajās stundās izteikties - sākas stostīšanās un kompleksi, kas traucē brīvu sarunu. Reti kurās stundās veidojas tāda atmosfēra, lai sāktos disputs, saruna, kurā skolēns asinātu prātu, bagātinātu vārdu krājumu un reizē piesargātos izrunāt žargonismus, barbarismus, bet kontrolētu savu valodu."

Vidusskolēni, atzīstot, ka ikdienas dzīve ir ļoti nomācoša, mēģina saprast savus pedagogus, taču reizē distancējas un noliedzīgi vērtē, viņuprāt, nepieļaujamus emocionālus ekscesus: "Bieži vien sastopami tādi skolotāji, kuri savās neveiksmēs radīto dusmu uzplūdus "izgāž" uz skolēniem. Bet skolēni taču nav vainīgi, ka skolotājam "slikts garīgais". Gandrīz katram skolotājam ir arī sava ģimene. Ne jau vienmēr mājās ir saskaņa, gadās arī strīdi un nepatīkšanas. Mēs taču redzam, kad skolotājam ir labs vai slikts garastāvoklis. Bet nevajag jau uzreiz bļautīties vai likt visiem pēc kārtas divniekus."

Ja vēlamies, lai mūsu audzēkņi veidotos par iekšēji harmoniskām, patiesi brīvām un radošām personībām, ļoti svarīgi ir pilnveidot un attīstīt paša pedagoga radošo potenciālu, bet visa pamatā obligāti "jābūt mīlestībai pret

cilvēkiem, jo - kā viņš varēs pasniegt stundas, ja viņš, piemēram, nevar ciest bērnus ?!"

Ja, analizējot lasīšanas motīvus, atradām tajos "vēlmi izrauties no sadzīves problēmām", tad arī attieksmē pret skolotāju izskan šī pati prasība: "Literatūras skolotājam .. klasē būtu jāienāk ar savu pozitīvo lādiņu, jārada sava pasaule, kura kaut nedaudz atšķirtos no pelēkās ikdienas. Šai stundai jābūt svētkiem."

Salīdzinot anketu rezultātus un skolēnu domrakstos fiksētās atziņas, jāsecina, ka šodienas literatūras skolotājs ir kvalitatīvi maz mainījies, salīdzinot ar 70.-80. gadu stereotipu. Vēl joprojām vidusskolās dominē lekciju tipa stundas, kurās skolotājs ir tradicionālajās subjekta, bet skolēns - objekta lomās, vēl joprojām aktuāla ir jauniešu vēlme justies brīvi un atraisīti, atklāti paust savu viedokli. Arī skolotājs vēl joprojām ir gan nesavaldīgs, gan varaskārs, bet reizēm pat ļauns pret saviem audzēkņiem, kuram nemitīgi jāatgādina: "Neuzspied skolēniem savu gribu un viedokli ! Atceries, ka cilvēki var domāt ļoti dažādi ! (Agrita, 11.kl.) un "Jāprot neuzskatīt, ka skolotājs un skolēns ir mūžam pretējās karojošās puses" (Normunds, 12.kl.). Izvērtējot savas pašizjūtas, jaunieši secina: "Skola ir kā miniatūra valsts, kuras robežas apsargā

skolotāji, lai "pavalstniekiem" būtu grūtāka izklūšana."

(Jānis, 11.kl.) "Es skolā nejūtos brīvi. Kāpēc? Pirmkārt, jau tik tiešām cietuma režīms (stagnācijas laiku paliekas) un vēl klāt vēsās attiecības starp mums un skolotājiem. Tas ir nožēlojami." (Kristīne, 49.vsk, 12.kl.)

Domrakstos jūtama vidusskolēnu vēlme pārvarēt šo barjeru, kuras galvenais iemesls, viņuprāt, ir tieši pedagoga attieksme un tās noteiktais uzvedības stils. Tātad, lai šobrīd skolā orientētos uz sadarbību, nepieciešamas kvalitatīvas pārmaiņas vispirms pašā skolotājā. Tikai iekšēji harmoniska, patiesi brīva personība, kas reāli izjūt šo brīvību gan sabiedrībā, gan skolā, gan ģimenē, spēj veikt to, ko gaida šodienas vidusskolēns: "Skolotājs ir kā mākslinieks, kura pienākums un dzīves darbs ir Veidot. Mākslinieks no māla vai akmens veido skaistas figūras, bet skolotājam no nepaklausīgu un nemierīgu bērnu pulciņa ir jāizveido izglītoti un patstāvīgi cilvēki, kas spēs izdzīvot, pilnveidot un saglabāt savas zemes kultūru, nest tās vārdu pasaulē."

Iedziļinoties un rūpīgi analizējot skolotāja un skolēnu sadarbības procesu vidusskolā, jāsecina, ka literatūras mācībspriekšmets kā tāds rada vislabvēlīgākos priekšnosacījumus reālai un kvalitatīvai pedagoga un

audzēkņu sadarbībai, jo tā saturā iekļautie mākslas darbi, radot emocionālu pārdzīvojumu un daudzveidīgas interpretācijas iespējas, ļauj abām interpretu grupām atrasties līdztiesīgās pozīcijās. Ja skolotājs, būdams iekšēji harmoniska un reāli brīva personība, par savu galveno mērķi izvirza uzdevumu attīstīt ikviena skolēna radošo potenciālu, izglītot un audzināt viņu kā kreatīvu individualitāti, tad literatūras stundas ir tā reālā vide, kurā šo uzdevumu praktiski iespējams veikt.

* * *

SECINĀJUMI

Valstiskās neatkarības atgūšana un demokrātiskie pārveidojumi mūsdienu sabiedrībā nosaka sociālo pasūtījumu skolai, kuras mērķis ir veidot radošu individualitāti, kas spēj pašattīstīties, kam raksturīga nemitīga tieksme pilnveidoties un pašrealizēties, tendence sasniegt iekšējas harmonijas un reālas brīvības izjūtu. Turklāt šī individualitāte, sakņojoties vispārcilvēcisko vērtību sistēmā, ir virzīta uz imanenta latviskuma izpratni un apguvi, tā realizējot nacionālās identitātes saglabāšanas faktu.

Šī mērķa īstenošanā nozīmīga vieta ierādāma skolas pedagoģiskajam procesam kopumā, bet īpaši tā humanitāro mācībspriekšmetu cikla pamatelementam - latviešu valodai un literatūrai.

Analizējot literatūras stundu norisi vidusskolā, jāsecina, ka skolēnu un skolotāja sadarbība būtiski ietekmē mācību kvalitāti tikai tad, ja abas puses izjūt reālu personības brīvību, šajā kontekstā saprotot to kā iespēju literatūras mācībspriekšmeta satura izvēlē vienlaicīgi piedalīties gan skolēnam, gan skolotājam, realizējot līdztiesīgas partnerattiecības arī šī satura apgūvē.

Izvēloties literatūras mācībspriekšmeta saturu, viens no galvenajiem uzdevumiem šobrīd ir veidot tādu sabiedrības kultūras kontekstu, kurš būtu orientēts uz autonomas personības identitātes apzināšanos un izpausmi, tādēļ

primārajam jābūt skolēnam, viņa individualizācijas un socializācijas vajadzību apmierināšanai, bet ne apriorām zināšanām, kuras kļuvas par pašmērķi un dogmu. Skolas praksē tas nozīmē šķirt Latvijas kultūrvēstures un literatūras stundas, iekļaujot literārā procesa vēsturiskās attīstības apskatu pirmajās, bet latviešu literatūras stundu centrā izvirzot konkrētu daiļdarbu, turklāt ārzemju literatūrai piešķirot atsevišķa mācībpriekšmeta statusu. Šī pārorientācija ir ļoti lietderīga tieši skolēnu emocionālās pieredzes bagātināšanā, kas ir pirmais posms sabiedrības garīguma un dvēseliskuma izkopšanā. Turklāt literārā darba kā mākslas darba uztvere un izpratne slēpj sevī lielas potences gan skolēnu tikumiskajai audzināšanai, gan viņu kreativitātes izkopšanai, sekmējot mācībpriekšmeta apguvi attieksmju, bet ne vairs reproducēšanas līmenī. Savukārt, prognozējot literatūras apguvi turpmāk, nopietni jāizvērtē normas un vērtības, kas liekamas tā pamatā, lai skolēns varētu sasniegt savu spēju optimumu. Galvenais mācību mērķis tātad jāsaista ar vērtībām, ne ar mācībvielas satura pareizumu, jo mūsdienu apstākļos aizvien aktuālāka kļūst attieksmju pieredze, kura orientēta uz to īpašo vielas apguves līmeni, kad mācību saturs tiek apgūts personisko vērtību kvalitātē (t.i. - tiek veidota evalvācijas prasme),

tādējādi iesaistot mācībpriekšmeta satura izveidē pašus vidusskolēnus, iespējams nodrošināt nepieciešamo mācību motivāciju un atbildību par savu izvēli.

Šis ir pirmais priekšnosacījums skolotāja un skolēna kvalitatīvai sadarbībai literatūras stundās. Ja skolēns izjūt reālu brīvību, izvēloties sev nozīmīgus literāros darbus, par kuriem sīkāk un detalizētāk varētu runāt stundās, iespējams realizēt brīvas komunikācijas situāciju, t.i. - saturs ir pirmais nosacījums saskarsmei vispār, saturs nosaka komunikāciju kā tādu. Savukārt, traktējot daiļdarba interpretācijas kā principiāli vienlīdzīgas, gan skolotājs, gan skolēns ir vienā līmenī - abi ir subjekti gan attieksmē pret objektu (literāro darbu), gan dialogā viens uz otru - nav pamata glorificēt vai absolutizēt tikai vienu interpretāciju, hermeneitiskā daiļdarba analīze pieļauj bezgalīgus līdztiesīgus saprašanas variantus, maksimāli pilnīgāko rosinot meklēt tikai interpretu savstarpējā dialogā. Šī situācija nosaka līdztiesīgas skolēna un skolotāja pozīcijas, kuru priekšnoteikums tāpat ir literārā darba kā mākslas darba specifika.

Ja daiļdarba analīzes procesu uztveram kā komunikācijas procesu, kurā notiek apmaiņa ar informāciju, turklāt līdztiesīgu partneru starpā, reāli mazinās pedagoga tradicionālās sociālās lomas nozīmība, jo darbības teorijā izvirzītā prasība pēc mērķu, līdzekļu un vērtējuma tuvināšanas reālajā pedagoģiskajā procesā izpaudās kā skolotāja varas fenomena saglabāšana un "atražošana". Orientējoties uz skolēnu radošā potenciāla attīstīšanu un

pašrefleksējošā inteliģenta audzināšanu, mazinās "darbības cilvēka" nozīmi un zūd tās darba formas, kuras ar to saistītas. Savukārt, veidojoties šāda tipa partnerattiecībām, iespējams nodrošināt labvēlīgas, līdztiesīgas attieksmes, realizējot sadarbību pēc būtības, nevis formāli. Izvērtējot pētījuma rezultātu, jāsecina, ka skolēni izvēlas šo savstarpējo attiecību modeli un ir daļēji gatavi tā realizācijai, taču skolotāja attieksme ir atturīgāka, te vērojams lielāks pragmatisms un nevēlēšanās mainīt ierasto stereotipu.

Tādēļ kvalitatīvas sadarbības realizācijā ļoti nozīmīga vieta ir skolotāja personībai. Tikai pozitīvi tendēts indivīds, kurš reāli īsteno humānisma augstāko principu: "Mīlēt cilvēku", kurš izjūt patiesu brīvību gan sabiedrībā, gan ģimenē, spēj nodrošināt augstvērtīgu literatūras stundu organizāciju, turklāt pārejā no doktrinārajām mācībām uz atklāsmes rakstura kreatīvajām mācībām aktuāla ir pedagoga profesionālā kompetence, kura, nodrošinot tolerances izpausmes saskarsmē ar skolēnu, vienlaicīgi iesaista to dažādu vērtību izpratnē, pedagoģiski vadot audzēkņu saskarsmi ar kultūru, nodrošinot viņu pašrealizācijas procesu.

TĒZES AIZSTĀVĒŠANAI

I. Mūsdienu sabiedrības sociāli ekonomiskās attīstības izvirzīto prasību pēc kreatīvas individualitātes skolā iespējams realizēt, mainot mācību saturu un tā apguves formas. Literatūras mācībpriekšmets savas funkcijas veic, ja tā kodolu veido augstvērtīgi mākslas darbi, kuru analīze bagātina jauniešu emocionālo pieredzi, attīsta radošās spējas un palīdz realizēt individualizācijas un socializācijas procesus. Atsakoties no tradicionālās vēsturiskās pieejas literatūras mācībpriekšmeta satura izveidē, iespējams rosināt audzēkņu pašizziņas un pašvērtējuma procesus, jo galvenais vairs nav empīrisku zināšanu producēšana, bet gan katra indivīda mākslas izpratnes un apjēgsmes veicināšana.

2. Mainot mācību saturu, iespējams nodrošināt priekšnosacījumus reālai skolotāja un skolēnu sadarbībai literatūras stundās vidusskolā, jo daiļdarba daudzveidīgās interpretācijas iespējas rosina meklēt pēc iespējas pilnīgāku variantu, apriori neuzspiežot un neabsolutizējot neviena interpreta(ne skolotāja, ne skolēna) viedokli. Traktējot sadarbību kā komunikācijas procesu, kurā piedalās līdztiesīgi partneri ar līdzvērtīgiem(bet ne vienādojamiem) uzskatiem, kur abu pušu mērķis - atrast optimālo variantu konkrētajos vēsturiskajos apstākļos, tiek mazināta skolotāja

iespēja realizēt savas varas fenomenu, tīši iedarbojoties uz skolēnu vērtīborientāciju. Turklāt, orientējoties uz pašrefleksējoša inteliģenta izglītošanu un audzināšanu, var organizēt mācību procesu tā, lai radītu iespēju personības pašattīstībai un pašrealizācijai.

3. Atsakoties no vēsturiskās pieejas literatūras mācībpriekšmeta satura izveidē, tomēr būtu lietderīgi veidot humanitārajā ciklā autonomu obligāto kursu "Latvijas kultūrvēsture", kurā tiktu ietverts Latvijas kultūras vēstures sistemātisks izklāsts, iekļaujot tajā ne vien latviešu literatūras, bet arī citu kultūras fenomenu (mūzikas, tēlotājmākslas, arhitektūras utt.) attīstības apskatu. Savukārt, kā patstāvīgs kurss realizējams ieskats pasaules literatūrā, kurā tiktu radīts priekšstats par ārzemju literatūras attīstības posmiem un tendencēm, kā arī literatūras virzieniem un žanriem.

Izmantotā literatūra

1. Ausekle D., Bībers G., u.c. Literatūras mācīšanās metodika : Palīglīdzeklis skolotājiem. - R.: Zvaigzne, 1991.
2. Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. - R.: Zvaigzne, 1975.
3. Celma H. Māksla kā vērtība. R.: Liesma, 1988.
4. Cukermane G. Saskarsmes veidi apmācībā. 1.daļa. - R.: Pedagoģiskais centrs "Eksperiments", 1994.
5. Daiļdarba analīze. Metodoloģija un metodika. - R.: LVU, 1983.
6. Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. - Cēsis-Rīga : O.Jēpes apgāds, 1928.
7. Daži dzejas uztveres un mācīšanas jautājumi. Rakstu krājums.- R.: Zvaigzne, 1979.
8. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. -R.: Uguns, 1994.
9. Dēķens K. Latviešu valodas mācības metodika. - R.: A.Gulbja apgādībā, 1922.
10. Dombrovska Dz. Skolēnu izziņas interešu izraisīšana literāro darbu analīzes procesā. - R.:LVU, 1980.
11. Dziļleja K. Brīvie domraksti. - R.: Valters un Rapa, 1924.
12. Freidenfelds I. Valodiskās evalvācijas prasme. Manuskripts.
13. Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību procesa pilnveide skolā.- R.: Zvaigzne, 1985.
14. Gaile M. Literatūras mācīšanas metodika. - R.: Zvaigzne, 1973.
15. Gaile M. Ārpusklases darbs literatūrā. - R.: Zvaigzne, 1978.
16. IM Mēnešraksts, 1920.g. 9.Nr.
17. IM Mēnešraksts, 1923.g. 4.Nr.
18. Kārkls R. Literatūras mācīšanas pamatjautājumi. - R.: Zvaigzne, 1981.

- 19.Karpova Ā. Personība un individuālais stils. - R.: LU, 1994.
- 20.Karpova Ā., Plotnieks I. Personība un saskarsme. - R.: LVU, 1989.
- 21.Kons I. "Es" atklāšana. - R.: Avots, 1982.
- 22.Kons I. Vecāko klašu skolēnu psiholoģija. - R.: Zvaigzne, 1985.
- 23.Kūle M. Ceļš saprašanas labirintos. - R.: Zinātne, 1989.
- 24.Latviešu valodas un literatūras mācīšanas jautājumi. Pedagoģisko lasījumu referāti. - R.: Zvaigzne, 1974.
- 25.Levi V. Atrast sevī Citu. - R.: Avots, 1984.
- 26.Levi V. Nestandarta bērns. - R.: Zvaigzne, 1984.
- 27.Literatūras un mākslas vērtēšanas principi. - R.: Zinātne, 1988.
- 28.Mahmutovs M. Mācību stunda mūsdienās. - R.: Zvaigzne, 1987.
- 29.Markova A. Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem. - R.: Zvaigzne, 1986.
- 30.Milts A. Esejas par morāli. Personība labā un ļaunā pretmetos. - R.: Avots, 1985.
- 31.Milts A. Personība, morāle un garīgās vērtības. - R.: Valsts administrācijas skola, 1995.
- 32.Omārova S. Cilvēks runā ar cilvēku. - R.: Kamene, 1994.
- 33.Pedagoģija / J.Babanska red. - R.: Zvaigzne, 1987.
- 34.Pedagoģiskā ieviesējdarbība skolā / J.Rudzīša red. - R.: Zvaigzne, 1988.
- 35.Plotnieks I. Pedagoģiskā saskarsme. - R.: Latv. Zin. b- ba, 1990.
- 36.Plotnieks I. Personība un pedagoģiskā saskarsme. - R.: LU, 1993.
- 37.Ramāns V. Latviešu valodas metodika pamatskolām. - R.: 1938.
- 38.Dr. Ross Kempbels. Kā patiesi mīlēt pusaudzi. - R.: 1991.
- 39.Dr. Ross Kempbels. Kā patiesi mīlēt savu bērnu. - R.: 1991.
- 40.Rubenis A. Latvijas skola laikmeta griežos. 1917.-1941. - R.: 1994.

41. Rudzītis J. Metodiski materiāli latviešu literatūras skolotājam. - R.: Izglītība, 1994.
42. Rudzītis J. Problēmsituācijas literatūras stundās. - R.: Zvaigzne, 1993.
43. Rudzītis J. Skolēnu radošās darbības rosināšana literatūras stundās. - R.: Zvaigzne, 1987.
44. Rudzītis J. Uzdevumi literatūras radošai apguvei. - R.: Zvaigzne, 1992.
45. Ruperte L. Vērtības un to pārvērtēšana. // Gadagrāmata mājai un ģimenei 93. - R.: Avots, 1992.
46. Sorokins N. Didaktika. - R.: Zvaigzne, 1977.
47. Students J.A. Vispārējā paidagoģija : Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. - R.: Fr. Baumaņa apgādībā, 1933.
48. Svence G. Skolēnu pašizjūtas saistība ar emocionālajiem identificēšanas aspektiem perceptīvajā saskarsmē skolā. Manuskripts.
49. Svešvārdu vārdnīca. - R.: Liesma, 1978.
50. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. - R.: Latv. Pedagogu b-ba, 1991.
51. Valeinis V. Literatūras teorija. - R.: Zvaigzne, 1982.
52. Vārdi.....Darbi? : Latvijas PSR Rakstnieku savienības 9. kongress 1986.gada 3.-4. aprīlī. - R.: 1987.
53. Vidējās izglītības standarti latviešu valodā un literatūrā. - R.: LR IM, 1993.
54. Vidusskolas didaktika / M.Skatkina red. - R.: Zvaigzne, 1984.
55. Vilciņš R. Palīdzība stiprajiem. Kritika un paškritika: spēles noteikumi. - R.: Avots, 1988.
56. Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss : Pedagogiem pašizglītībai. - R.: Zvaigzne, 1991.
57. Zelmenis V. Pedagoģija ģimenē. - R.: Zvaigzne, 1981.
58. Zelmenis V. Pedagoģiskā procesa kompleksais raksturs. - R.: Latv. PSR. Zinību b-ba, 1977.
59. Zimule Ē., Ausekle D. Literatūras apguves sekmēšana 8.-10. klasē. - R.: Latv. PSR IM, 1980.

60. Zimule Ē. Ieteikumi literatūras mācīšanā 5.-12. klasei. - R.: LR TIM, 1990.
61. Žogla I. Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanās. - R.: LŪ, 1994.
62. Абульханова- Славская Л.А. Стратегия жизни.-М.: Мысль, 1991.
63. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.-Л.: Изд. ЛГУ, 1968.
64. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе.- М.: Изд. Моск. ун-та, 1978.
65. Антилогова Л.Н. Этико-психологические аспекты труда учителя. - Омск:Интеллектика, 1992.
66. Бахтин М.С. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет.- М.: Худож. лит., 1975.
67. Бахтин М.С. Эстетика словесного творчества. 2-е изд.-М.: Искусство, 1986.
68. Бернс . Развитие Я-концепции и воспитание.- М.: Прогресс, 1986. / Пер. с англ. яз./
69. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка.//Психология личности.Тексты.-М.:Изд. Моск. ун-та, 1982.
70. Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы.-Р.: ЛУ, 1984.
71. Выготский Л.С. Психология искусства.- М.: Педагогика, 1987.
72. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах.- М.: Педгогика, 1983.
73. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного.-М.: Искусство, 1991. /Пер. с нем. яз./
74. Гадамер Г.Г. Истина и метод.- М.: Прогресс, 1988./Пер. с нем. яз./
75. Гайда А.В., Вершинин С.Е., Шульц В.Л. Коммуникация и эмансипация.-Свердловск: Изд. Уральского ун-та, 1988.
76. Герменевтика: история и современность. Критические очерки.- М.:Мысль, 1985, с. 74.-77.
77. Глоссер У. Школа без неудачников.-М.: Прогресс, 1991./Пер. с англ./
78. Гримак Л.С. Общение с собой.-М.: Прогресс, 1991.

79. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.- М.: Просвещение, 1987.
80. Добрович А.В. Общение: наука и искусство.- М.: Знание, 1980.
81. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций.- М.: Просвещение, 1984.
82. Ильин Е.Н. Рождение урока.-М.: Педагогика, 1985.
83. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений.-М.: Политиздат, 1988.
84. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.- М.: Высшая школа, 1990.
85. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых.-М.: Просвещение, 1985.
86. Ладанов И.Д. Мастерство делового взаимодействия.- М.: Знание, 1989.
87. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность.-М.: Полтиздат, 1975.
88. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд.-М.: Изд. МГУ, 1981.
89. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения.-М.: Знание, 1980.
90. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности.-М.: Знание, 1980.
91. Маймин Е.А., Слина Э.В. Теория и практика литературного анализа.- М.: Просвещение, 1984.
92. Малахов В.С. Концепция исторического понимания Г.Г. Гадамера.//Историко-философский ежегодник'87.-М.: 1987, с. 151.-164.
93. Маслоу А. Самоактуализация.//Психология личности. Тексты.-М.: Изд. Моск. ун-та, 1982.
94. Мелибруда Е. Я -Ты - Мы. -М.: Прогресс, 1986.
95. Мельвиль Ю.К. Пути буржуазной философии XX века.-М.: 1983, с.91.-110.
96. Методика преподавания литературы. Под ред. З.Рез.- М.:Просвещение, 1985.

97. Никифоров А.Л. Деятельность и свобода.//Деятельность: теория, методология проблемы.-М.: Изд. полит. лит., 1990.
98. Никифоров Г.С. Соотношение понятий самоуправления, саморегуляции и самоконтроля.// Вестник Ленингр. ун-та 1985, № 27
99. Никифоров О.В. Педагогическое взаимодействие как элемент педагогической культуры.//Профессиональная культура учителя. Методические материалы.- Даугавпилс: 1990.
- 100.Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства?//Психология личности. Тексты.-М.:Изд. Моск. ун-та, 1982, с. 118.-120.
- 101.Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории.-М.: Мысль,1971.
- 102.Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем.//Философия образования для XXI века.-М.: 1992, с. 18.-31.
- 103.Перре-Клермон Роль взаимодействий в развитии интеллекта детей.- М.:Педагогика, 1991.
- 104.Психология личности. Тексты./ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря.-М.: Изд. Моск. ун-та, 1982.
- 105.Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения.//Философия образования для XXI века.-М.: 1992, с. 31.-50.
- 106.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.-М.: Педагогика, 1973.
- 107.Сагатовский В.Н. Категория деятельности и ее структура. В ст.:Философские проблемы деятельности/ материалы "круглого стола".//Вопросы философии. 1985, № 2.
- 108.Суша О. Развитие человеческого потенциала и задача научиться учиться.//Философия образования для XXI века.-М.: 1992, с.72.-82.
- 109.Толстых А.В. Искусство понимать искусство.-М.: Педагогика, 1990.
- 110.Философия образования для XXI века. Сборник статей.-М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992.
- 111.Фромм Э. Человек для себя.- Мн.: Коллегиум, 1992.

- 112.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. -2. -М.: Педагогика, 1986.
- 113.Цукерман Г.А. Виды общения в обучении.Томск;Пеленг, 1993.
- 114.Шрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности. // Психология личности. Тексты.- М.: Изд. Моск. ун-та, 1982.
- 115.Эльконин Д.В. Возрастные возможности усвоения знаний.- М.:Просвещение, 1966.
- 116.Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание.-М.: Знание, 1976.
- 117.Ясперс К. Смысл и назначение истории.- М.:Знание, 1991.
- 118.Apel H.J. Schulpädagogik. Eine Grundlegungen.-Böhlau: 1990.
- 119.Beck U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.- Frankfurt a. Main: 1986, s.1.-10.
- 120.Bloom B.S. u.a. Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.- Weinheim: 1972.
- 121.Eckermann K. Moderne Lyrik und Realität. - Düsseldorf: 1976
- 122.Habermas J.Kultur und Kritik.- Frankfurt a. Main: 1977.
- 123.Habermas J. Technik und Wissenschaft als "Ideologie".- Frankfurt a. Main: 1974.
- 124.Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns.Bd.1.-2. - Frankfurta. Main: 1981.
- 125.Hartmann G. Theodor Storm "Aquis submersus"./Lehrerheft von Georg Hartmann.- Frankfurt a. Main: 1987.
- 126.Hotz K. Joseph von Eichendorf "Aus dem Leben eines Taugenichts".-Frankfurt a. Main: 1982.
- 127.Hotz K. Joseph von Eichendorf "Aus dem Leben eines Taugenichts"./Lehrerheft von Karl Hotz.-Frankfurt a. Main: 1983.
- 128.Iser W. Der Akt des Lesens.- München: 1976.
- 129.Karutz G. Typologie des Dramas.-Düsseldorf: 1976.
- 130.Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.3.Auflage.-Weinheim/Basel: 1993.

- 131.Lietwarck A. Bericht.-Berlin: 1904, s.236.
- 132.Liewrscheidt D. Schlüssel zur literatur.-
Düsseldorf/Wien/New York: 1987.
- 133.Ludwig H.W. Lyrikanalyse. Arbeitsbuch.-Tübingen: 1981.
- 134.Schwarzer Ch. Einführung in die pädagogische Diagnostik.-
München: 1979.
- 135.Söllinger-Sokolicek-Söllinger-Letzbor.Erlebte Literatur.-
Wien: 1989.
- 136.Wartenberg D. Zur Entwicklung der neuzeitlichen
Bildungstheorie.-Magdeburg: 1993.
- 137.Watzlawick P.u.a. Menschliche Kommunikation: Formen,
Störungen,Paradoxien.8.Auflage.-Bern/Stuttgart/Toronto:
1990.
- 138.Booth W. Critical understanding. The powers and limits of
pluralisms.-Chicago-London: 1979, p.3.-4.,p.25.
- 139.Graff G. Literature against itself. Literary ideas in
modern society.-Chicago-London: 1979, p.1.
- 140.Kolberg L. Moral stages and moralization.-New York, 1976.
- 141.Kroeber A., Klukhohn C.Culture//Critical review of
concepts and definition.-New York: 1952,p.16.

PIELIKUMI

V klase *

Latviešu literātūras vēsture. Cittaautiešu laikmets. Šī laikmeta kultūras

principi. Literātūras sākumi un pirmās grāmatas. Mancelis un viņa sprediķu grāmata. Latviešu dziesmu grāmata. Fūrekers un citi garīgie dziesminieki. Glūks. Bībeles ietekme latviešu dzīvē un dzejā. Nevācu Opics. Apgaismotāju centieni. Vecais Stenders. Veca Stendera pēcteči (Jaunais Stenders, Elverfelds, Girgensons u. c.). Hugenbergers. Latviešu periodika (Latviska gada grāmata, Latviešu draugu biedrības magazīnas, Latviešu Avizes) un tās darbinieki (Stobe, Vatsons, Pantenijs, Bilensteins u. c.). — Pirmie pašu tautas dziesminieki. Neredzīgais Indriķis. Tautiskās atmodas laikmets latviešu literātūrā. Šī laikmeta kultūrālie centieni. Tautiskā laikmeta priekšteči: Liventāls. Dūnsbergs, Mālbergs, Leitāns. Mājas Viesis un tā ievērojamākie līdzstrādnieki.

Cittautu literātūra. Dante — izvilkumi no Dievišķās komēdijas. Servantess — Don-Kichots. V. Igo — Parīzes Dievmātes katedrāle. Gogolis — Tarass Buļba, Mirušās dvēseles. Dikenss — Olivērs Tvists.

Papildu lasīšanai ieteicamā viela (no laikmetam raksturīgām grāmatām). Vecā Stendera Augusta gudrības grāmata. Jaunā Stendera Auzan Ernests. Holberga Kalnu Jeppe (resp. Žūpu Bērtulis). Bražes Kā Palejas Jānis savu būšanu kopis. Merķeļa Vanems Imanta. Leitāna Ģenoveva. Senkjeviča Krustneši.

Rakstniecības teorija. Nolūki (morālistiski jeb didaktiski, sabiedriski un politiski, mākslinieciski jeb aistētiski), ko grib sasniegt ar dzeju. Cittaautiešu laikmeta nolūks dzejā. Šī laikmeta dzejas tehnika. — Teorētiskas ziņas par dzejas veidiem un līdzekļiem sakarā ar pārrunājamiem lasāmiem gabaliem.

* No izd. "Ģimnāziju programmas" - R.: Izglītības Ministrijas mācību līdzekļu nodaļa, 1935.

IV klase

Latviešu literatūras vēsture. Tautiskā atmodas laikmeta nacionālie centieni un latviešu tautas dzeja. Tautas dziesmas, to pantmērs, krāšanas un pētišanas vēsture. Sakami vārdi un mīklas. Pasakas un teikas. Pasaku tipi. Pasaku krāšanas un pētišanas vēsture. Latviešu garīgā seja tautas dziesmu un pasaku atspoguļojumā. Divējādi dzejas virzieni tautiskajā laikmetā: politiski-sabiedriskais (jeb jaunlatviskais) un kristīgi ētiskais. Jaunlatviešu virziens. Cīņa pret cittautiešu virskundzību un atgriešanās pie nacionālās dzejas. Kr. Valdemārs kā ierosinātājs un organizators. Pēterburgas Avīzes un to līdzstrādnieki. Juris Alunāns — mūsu jaunlaiku dzejas nodibinātājs. Pūmpurs. Auseklis. — Kristīgi-ētiskās dzejas virziens. Neikens un viņa stāsti. Ceļa biedrs.

Cittautu literatūra. Izraudzīti gabali no: Iliādes un Odisejas, no Nibelungu dziesmas, krievu sakām, Kalevalas un Rolanda dziesmas. Leišu daiņu paraugi. Izraudzītas Andersena pasakas. Šillera dziesmas.

Papildu lasīšanai ieteicamā viela. Materu Jura Sadzīves vilņi. Lautenbacha Nīdrišu Vidvuds. Zalkša līgava. Tūkstotis un viena nakts. V. Igo Nožēlojamie. Senkjeviča Quo vadis? Bulvera Pastarā diena Pompejā.

Rakstniecības teorija. Metrika, sevišķi tautas dziesmu. Liriskas veidi. Episkās dzejas veidi.

III klase

Latviešu literatūras vēsture. Kaudziņu Mērnieku laiki. Apsīšu Jēkabs. Lautenbachs. 80. gadu lirīki (Esenbergs u. c.) kā moderno laiku priekšteči latviešu literatūrā. Ad. Alunāns un latviešu teātris. Tautiskā laikmeta periodika (Baltijas Vēstnesis un Balss: žurnāli — Pagalms, Rota Austrums).

Moderno laiku centieni latviešu literatūrā un to izcelšanās iemesli. 90. gadu galvenie virzieni literatūrā: reāli naturālais un romantiskais. Reāli naturālā virziena teorētiski un kritiski: Zeiferts, Jansons u. c. Dienas Lapa un Mājas Viesa Mēnešraksts. Purapuķe. Veidenbaums. Aspazija.

Cittautu literatūra. Reālisms un naturālisms Vakareuropā. Tēns un Brandess. Ibsena Nora. arī Brands un Pers Gints. Flobēra Bovarī kundze. Tolstoja Anna Kareņina, arī Augšamcelšanās. Gogoļa Revidents un Mirušās dvēseles. Izraudzīti gabali no Turgeņeva Mednieka piezīmēm.

Papildu lasīšanai ieteicamā viela. Kaudzītes Matīsa Jaunie Mērnieku laiki. Kaudzītes Reīna Izjurieši. Lautenbacha Lomi. Purapuķes Spieķis un divi suņi. Hauptmaņa Audēji, Nogrīmušais zvans. Tolstoja Karš un miers. Šillera Vilhelms Tells.

Rakstniecības teorija. Teorētiskas ziņas par dzejas veidiem un līdzekļiem saskaņā ar pārrunājamo kursa vielu, sevišķu vērību piegriežot drāmas teorijai un teknikai.

II klase

Latviešu literatūras vēsture. Blaumanis kā novelists un drāmatīķis. Ezeriņa noveles. Niedra (Zemn. dēls, Lūduma dūmos). Janševskis (Mežvidu ļaudis). Deglavs (Vecais pilskungs, Rīga— I. daļa). Plūdoņa poēmas un balādes, viņa patriotiskā dzeja. Virzas dzimtenes dzeja. Saulietis. Jaunsudrabiņš (Aija), Brigadere (Princese gundega un karalis Brusubārda, Ilga).

Cittautu literatūra. Zolā. Dostojevskis (Noziegums un sods). Turgeņevs (Muižnieku pereklis. Priekšvakarā, Tēvi un dēli). Puškina Jevgeņijs Oņeņins.

Papildu lasīšanai ieteicamā viela.

Janševska Dzimtene, Bandava. Nēdras Sikspārnis. Virzas Straumēni. Dostojevskis Brāļi Karamazovi. Jakobsena Nīls Līne. Hamsuna Zemes svētība. Frensena Jōrns Ūls. Undsetes Kristīne Lavrana meita. G. Kellera noveles. Tagores Māja un pasaule. Gora.

Rakstniecības teorija. Teorētiskas ziņas par dzejas veidiem un līdzekļiem sakarā ar pārrunājamo kursa vielu, sevišķu vērību piegriežot Blaumaņa noveļu un drāmu kompozīcijai. — Reālistiskās un naturālistiskās dzejas būtība un līdzekļi.

I klase

Latviešu literatūras vēsture. Poruks kā romantiķis, viņa dzejas problēmas un stils. Skalbes pasakas. Akurāters. Romantiskā virziena lirika (Poruks, Bārda, Skalbe, Sudrabkalns u. c.). Rainis, viņa Tālas noskaņas zilā vakarā; šī dzejoļu krājuma, kā arī ievērojamāko lugu problēmatika un stils. — Mūsu ievērojamākie žurnāli. — Ievads literatūras zinātnē: Daiļdarba izpratne un vērtējums; literatūras kritikas un vēstures uzdevums; mūsu literatūrvēstures attīstības gaita. Sistēmatisks atskats uz latviešu literatūras vēsturi. (Šim noslēguma atskatam veltījams vismaz viens trimestris).

Cittautu literatūra. Romantisms ārzemēs un tā galvenie pārstāvji: Bairons, V. Igo, Heine, Lermontovs. Dikenss, Lagerlōfe. — Klasiskā drāma. Aischils, Sofokls un Euripids. Kalderons. Rasins, Kornejs, Moljērs. Šekspīrs. Ģēte kā lirīķis un drāmatīķis. Šillers. Fr. Hebelis.

Papildu lasīšanai ieteicamā viela II. punktā minēto autoru darbi, kur iespējams oriģināla valodā.

Rakstniecības teorija. Romantiskā un klasiskā virziena dzeja, to būtība un līdzekļi (triju vienību princips klasiskajā drāmā; katarse).

Rakstu darbi.

Rakstu darbu mērķis — vingrināt skolēnus pareizā, sakarīgā un daiļā izteiksmē, palīdzot nostiprināt lietišķas zināšanas. Rakstu darbu temati var būt gan izraudzīti no literatūras, kas atbilst attiecīgas klases kursam, gan arī ar kursu nesaistīti vispārīgas izglītības jautājumos. Klasē vēlams izpildīt vairākus domrakstu (2—3 trimestrī). Lai skolēniem būtu iespējams plašāki un dziļāki par kādu tematu izteikties, tad domraksti izstrādājami arī mājas (1—2 trimestrī). Pareizrakstības un interpunkcijas nostiprināšanai jaunākajās klasēs praktizējami diktāti. Izpildāmi tulkojumi un no tās svešvalodas, kurā skolēni vislabāki prot. Tas jā dara saskaņā ar šīs svešvalodas skolotāju. Skolēni jāradina turēties pie temata un izteikt savas domas plānveidīgi. Var likt atbildēt stundās arī ar rakstu (vai nu visai klasei, vai atsevišķiem skolēniem), sevišķi kādas kursa daļas vai rakstnieku darbu apskates beigās. Jāraugās uz rūpību un glītumu rakstu darbos. Tipiskākās rakstu darbu klūdas pārrunājamas klasē.

2. PIELIKUMS.

Cienījamie vidusskolēni !

Lūdzu, izlasiet un pārdomājiet šeit minētos jautājumus, pēc tam atbildiet uz tiem ! Jūsu izteiktās domas noderēs turpmākajā literatūras mācībspriekšmeta satura izveidē un mācību darbā. Anketa ir anonīma, norādiet tikai savas skolas nosaukumu un dzimumu ! Jau iepriekš pateicamies par jūsu atklātajām un nopietnajām atbildēm !

Skola

Jūs pats (pati). Zēns. Meitene. (Pasnīrojiet !)

1. Kāpēc, Jūsaprāt, cilvēki lasa grāmatas ? Kāpēc jūs to darāt ?

2. Ja kaut kādu apstākļu dēļ Jums būtu iespējams saglabāt tikai vienu grāmatu, kura tā būtu ?

3. Nosauciet 10 literatūras darbus, kuri Jums nozīmīgi !

4. Kāpēc Jums gribas (vai negribas) iet uz literatūras stundām skolā ?

5. Kas jums šķiet saistošs literatūras stundas norisē ?

6. Kāda ir skolotāja loma jūsu saskarē ar literatūras pasauli ?

**LATVIJAS REPUBLIKAS
IZGLĪTĪBAS, KULTŪRAS UN ZINĀTNES MINISTRIJA**

3. pielikums

A. Vanaga, G. Blaua

**LATVIEŠU LITERATŪRAS
PROGRAMMA VIDUSSKOLĀM**

Profilkurss

Rīga 1993

**LATVIJAS REPUBLIKAS
IZGLĪTĪBAS, KULTŪRAS UN ZINĀTNES MINISTRIJA**

A. Vanaga, G. Blaui

**LATVIEŠU LITERATŪRAS
PROGRAMMA VIDUSSKOLĀM**

Profilkurss

Rīga 1993

Rīgas skolotāju Anitas Vanagas un Gitas Blauas profilkursa literatūras programma tika godalgota Izglītības ministrijas izsludinātajā konkursā. Literatūras skolotājiem tā tiek piedāvāta kā viens no iespējamiem programmu variantiem.

Atbildīgā par izdevumu Z. Lasenberga
Paraksts iespiešanai 14.01.94
Formāts 60x84/16. Bezmaksas izdevums
Metiens 400 eks.

Pasūtījuma Nr. 1048

Izdevējs — Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija
Vaļņu ielā 2, Rīgā, LV 1098

Salikts ar *Macintosh* datoru LU Datorikas nodaļā

Pavairots ar

Izglītības attīstības institūta rotaprintu

Anita VANAGA
Gita BLAUA

LATVIEŠU LITERĀTURAS PROGRAMMA
10. — 12. klasei

Novēlējums

"Nciemācīties
domāt kaslītēs.
Nciemācīties."

*"Ar vārdu var dibināt pili
un pierunāt tumsu, lai spīd,
un kalni taps mūžam zili
pat aklam un tuksnesī."*

/J. Peters./

Ievads

Programmā ievēroti šādi vielas sadales principi:

- 1) iekļauta tikai latviešu literatūra, jo autores uzskata, ka ārzemju literatūras mācīšanai vidusskolā jāatvēl noteikts stundu skaits, nosakot šo priekšmetu par izvēles (humanitārās ievirzes skolās un klasēs — obligāto) kursu, kā tas ir pašlaik,
- 2) dotais stundu skaits orientējošs, atkarīgs no skolas mācību plānā atvēlētā stundu skaita (šeit katrā klasē - 4 stundas nedēļā, mācību gadā — 140 stundas),
- 3) viela sadalīta divos kursa apguves lokos: 10.klase — 1.loks, 11.- 12.klase — 2.loks, otrajā lokā mācāmā viela izkārtota vienlaidus, nenošķirot klašu robežas, abos lokos atšķirīgi mācību mērķi (skat. mērķus tālāk), kas nosaka arī šīs programmas uzbūvi, priekšmeta skolotājs variē literatūras procesa apguves izkārtojumu atbilstoši saviem ieskatiem, ievērojot atvēlēto stundu skaitu un izglītības standarta pasūtījumu.

Programmas mērķi

Lai realizētu literatūras kā mākslas uztveri un izpratni, atbilstoši skolēnu vecumam un zināšanu līmenim izvirzīts divpakāpju mērķis.

Daļa mācību vielas 10.klasē ir ieskats literārajās darbos, kuri tuvāki jaunatnes domāšanas veidam un atklāj atbilstošā vecuma intereses, psiholoģiskās uztveres īpatnības un pārdzīvojumus. Visi programmas darbi un autori izvēlēti tā, lai,

izmantojot pamatskolā apgūtās literatūras zināšanas un prasmes, radītu nepieciešamību dziļāk izprast literāros darbus, satuvinot skolēnu dzīves pieredzi un rakstnieka skatījumu uz dažādām parādībām.

10.klase:

- 1) izmantojot materiāla mērķlicīgu atlasu, audzināt ieinteresētu **L i t e r a t ū r a s l a s ī t ā j u**, kas ir viens no priekšnoteikumiem pilnvērtīga kultūras cilvēka personības izaugsmei,
- 2) veidot skolēnu prickšstatus par augstvērtīgu literatūru, kopt literāro gaumi,
- 3) ar autora personības, literāra darba un procesa atsevišķu jautājumu apguvi motivēt skolēna personības vērtīborientācijas nepieciešamību,
- 4) mācību kursa beigās jākonstatē katra skolēna kā lasītāja un literatūras vērtētāja prasmes, iemaņas un spēju līmenis kursa darbā (pētījumā, referātā, novadītā diskusijā klasē vai skolā u.c.).

11.un12. klase

Mācību vielas izkārtojuma pamatā sistemātisks latviešu literatūras attīstības procesa izklāsts. 10.klases kursa autori un daiļdarbi iekļaujas šajā sistēmā ar atkārtojuma stundām jau ar 11.klases sākumu. **K ā v i r s u z d e v u m s** izvirzīts mērķis **r ā dīt latvieša dvēseles mentālās un vispārcilvēciskās izpausmes literatūrā**, atklājot kā autora, tā literārā tēla un motīvu ētiski estētiskās un mākslinieciskās kvalitātes un uzskatus, tas izvirza šādu uzdevumu:

- 1) turpināt kopt skolēnu literāro gaumi un viņu spējas

radoši, apjēgti vērtēt un izjust literatūru,

- 2) veidot apjēgu par latviešu literatūras procesu, tā saturisko un māksliniecisko daudzveidību, akcentējot literatūras nozīmi nacionālās identitātes un vispārcilvēcisko vērtību apzināšanā,
- 3) ar literārā procesa raksturojumā iesaistīto literatūras teorijas pamatjautājumu apguvi (skat. izglītības standarta zināšanu prasības par literatūras teorijas jautājumiem, jo programmā tie nav norādīti) nodrošināt literārā darba mākslinieciskās daudzveidības pilnvērtīgu izpratni. Šī loka beigu literatūras apguves pārbaudes forma — abitūrijas eksāmens.

10.—12.klases literatūras programmā norādītā apgūstamā literatūrā ietver gan vidējās izglītības standartā iekļautās norādes, gan arī citus autorus un to darbus, kas palīdz realizēt izvirzītos mērķus, taču nav vienīgā, ko iespējams izmantot.

Tā kā 10.klases kursā ir iekļauti daži līdz šim maz aprobēti temati, te norādīta arī skolēnam un skolotājam izmantojamā literatūra. Autore iecerējušas programmai pievienot arī metodisku literatūras kursa tehnoloģijas izstrādi, kas orientēta uz skolēnu mācīšanās kultūras iemaņu izkopšanu.

Ieteikumi skolotājam

10.klasē minēti tie autori un darbi, kuri varētu ieinteresēt jauniešus, mudināt viņus patstāvīgi lasīt literāros darbus, vienlaicīgi kopjot literāro gaumi. Tādēļ skolotājam mērķtiecīgi jāizvēlas tie autori un darbi, kuri vairāk piemēroti tieši viņa audzēkņiem. Ieteicams realizēt arī starppriekšmetu saikni, izmantojot tēlotājmākslas un mākslas vēstures stundās gūto skolēnu pieredzi mākslas darba izpratnē un uztverē, bet

10. klases ievadnodarbībās maksimāli akcentēt literārā darba specifiku, vienlaicīgi atklājot tā saistību ar mākslas pasauli vispār, atkārtojot un padziļinot 9.klasē mācīto. Ievadnodarbības ieteicams veidot kā diskusijas, kurās jaunieši, skolotāja mērķtiecīgi virzīti, paši secina, ka literārais darbs kā mākslas darbs padziļina ne vien cilvēku dzīves izpratni, bet arī emocionāli bagātina viņu personību. Runājot par literāru darbu kā sava laikmeta dokumentu, minēta M.Birzes publicistika, taču iespējams, ka ir tādi kolektīvi, kuros labāk izvēlēties kāda cita autora darbu (piemēram, R.Ezeras "Visticamāk, ka ne" vai kādu citu). Programmā minētie darbi ir tikai viens variants, svarīgi ir, ievērojot programmas izveides principus, izvēlēties tieši tos darbus, kuri aktuāli pašreizējā situācijā. Arī 10.klases III iedaļā "Literatūra jaunajai paaudzei" skolotājs var izvēlēties, kurus no minētajiem darbiem tuvāk analizēt, jo nosauktie autori un darbi ir piedāvājums, **i z v ē l e** paliek skolotāja paša ziņā. Iespējams, ka, parādoties mākslinieciski spilgtam krājumam, to nepieciešams tūdaļ iekļaut mācāmā vielā, elastīgi reaģējot uz aktualitātēm. Literatūrteorētiskā ievirze programmas nodaļu nosaukumos (piem., Karnevāliskā dzīves uztvere) domāta tikai skolotāja metodiskai orientācijai, praktiskajā darbā tā iepludināma konkrētajā daiļdarba analizē, vienmēr centrā saglabājot apjēgsmi par literāro darbu kā savdabīgu un neatkārtojamu mākslas darbu. Tikai tad, ja programmā minēts "teorētisks ieskaits" (piemēram, par "jauno vilni"), vairāk uzmanības jāvelti tieši literatūrteorētiskām nostādņām, tomēr arī to saglabājot saistību ar konkrēto materiālu. 10.klases nobeigumā paredzētie patstāvīgie darbi izstrādājami visa mācību gada garumā, tādēļ lietderīgi piedāvāt skolēniem izvēlēties tematus jau 1.semestra beigās, mērķtiecīgi virzot viņu izpētes darbību, norādot izmantojamo

literatūru un veidojot pētnieciskā darba veikšanas prasmes un iemaņas.

10. klases kursa galvenais uzdevums ir veidot izglītotu un ieinteresētu lasītāju, kas spēj un grib patstāvīgi lasīt un vērtēt literatūru.

Otrajā lokā (11.—12.klasē) akcentēta doma, ka mūsdienu apstākļos literatūra ir viens no līdzekļiem nacionālās identitātes apzināšanai un saglabāšanai. Izsekojot šiem jautājumiem literatūrā, lietderīgi uzsvērt galvenās kopīgās un atšķirīgās iezīmes dažādu laikmetu daiļdarbos atainotajos latviešu tēlos, taču arī literārā procesa apgūvē katru literāro darbu analizēt kā suverēnu un neatkarīgu mākslas darbu. Tajos punktos, kur iekļauts kultūrvēstures apskats, tas realizējams pārskata stundās, bet te atsevišķi minētie autori skatāmi tikai procesa raksturojumā, nevis monogrāfiskos apskatos. Ja nepieciešams par kādu autoru runāt plašāk, skolotājs pats var ieplānot tam stundas. Par personību detalizētāk plānots runāt tikai tur, kur tas īpaši minēts (piemēram, K.Barons, personība, utt.). Tā kā autoru skaits ir ļoti apjomīgs, skolotājs pats var izvēlēties tos, kuru daiļrade vairāk saistītu konkrēto skolēnu uzmanību, ievērojot literatūras standarta (vai citu normatīvo dokumentu) prasības.

Literatūras programma domāta literatūras kā profesijas apgūvei, taču to iespējams izmantot arī pamatskolas, reducējot atbilstoši normatīvo dokumentu prasībām.

- 10.klase (140 stundas) — 1. loks
 Literatūras kursa apguve — 116 stundas
 Rakstu darbi — 12 stundas
 Ieskaites — 12 stundas
 Loka noslēguma pārbaudes forma — kursadarbs

I.Literatūra — īpašs mākslas veids. Tās vieta un nozīme cilvēka gara dzīvē. (3 stundas.)

1. Literatūra — specifisks līdzeklis kultūras cilvēka personības pilnīgošanai un dzīves izpratnes padziļināšanai. Literārie stereotipi un nekonvencionāla attieksme pret mākslu.
- 2.Literārā gaume un tās veidošanās kritēriji.

Konsultatīvā literatūra.

Sērija "Rakstnieki par literatūru".

H.Celma. Māksla kā vērtība. — R., 1988.

A.Milts. Esejas par morāli. — R., 1985.

Z.Mauriņa. Domu varavīksne. — R., 1992.

Uzdriktēšanās. — R., 1990.

R.Veidemane. Izteikt neizsakāmo. — R., 1977.

Rakstu kr.skolām "Rakstnieki par rakstniekiem".
 R., 1991.

Kritikas gadagrāmatas.

Diskusijas raksts "Uz drupām". — Karogs,
 1993.g. 4.nr.

II. Literatūra — sava laika dokumentētāja, tās sabiedriskais un mākslinieciskais aspekts. (4 stundas.)

Mūsu laiks radoša cilvēka interpretācijā un šīs pieredzes salīdzinājums ar skolēniem zināmo. M.Birzes publicistika. Dienasgrāmata. (1988.g.jūlijs — 1989.g. jūnijs — 1.grāmata; 1989.g.jūlijs — 1990.g.jūnijs — 2.grāmata.) Dabas

noskaņu, kultūras dzīves, politisko un sadzīves aktualitāšu savijums, to dokumentējums. Kultūrvēsturiskā nozīme.

Konsultatīvā literatūra.

M.Birzes runa autorvakarā 1991.g.12.martā. — Kritikas gadagrāmata, 19.kr., R., 1992.

L.Kadaša. Vidusceļu meklējot (piezīmes par rakstnieka prozu). — Kritikas gadagrāmata, 19.kr., R., 1992.

M.Birze. No katra pagasta pa teikumam. — R., 1990.

M.Birze. Ar dzērvju kāsi. — R., 1984. (eseja "Tie tikai izgājuši").

III. Literatūra jaunajai paaudzei, tās pasaules skatījums un personības izpratne. Žanru īpatnību apguves pa'ziņinājums. (18. stundas.)

1. Raksturīgākie motīvi un autoru rokraksti mūsdienu prozā (2 — 3 darbi pēc izvēles).

E.Rubene "Pilsētas bērni",

R.Kalpiņa "Smaržas : nīlotajai meitenei",

A.Tarvids "Simultānspēle! Dūmi",

A. Neiburga "Izbāzti putni un putni būros",

G.Repše "Septiņi stāsti par mīlu",

"Ugunszīme"

vai citi autori un darbi pēc izvēles.

2. Paaudzes problēmu atklāsme dzejā (2 — 3 krājumi pēc izvēles).

I.Roze "No vienas tumsības otrā",

E. Raups "Vēja nav",

A. Rancāne "Advente" vai cits krājums,

K. Elsbergs "Velci, tēti" vai cits krājums,

M. Zālīte "Vai tu vēl turies?"

vai citi autori un darbi.

3. Būtiskākie konflikti mūsdienu dramaturģijā.

- L. Stumbre "Roze" vai "Suns", vai cita luga,
G. Priede "Vikšējs un Hercogiene" ("Karogs",
1992.g.4.nr.),
M. Zālīte "Lāčplēsis", "Eža kažociņš"
vai citi autori un darbi.

IV. Dzīves tēlojuma daudzkrāsainība dažādu autoru daiļradē. (70 stundas.)

Atšķirīgā pasaules skatījuma būtiskās iezīmes. Dažādu laikoposmu mākslinieciskā rokraksta īpatnības un pasaules izjūtas savdabība. Pēdējo gadu latviešu literatūras "jaunais vilnis", dzīves un literatūras apvēršamās attiecības. Atteikšanās no tradicionāliem priekšstatiem par literatūras saturiskajām un kompozīcijas īpatnībām (teorētisks ieskaits).

1. "Jaunā vilņa" autoru dzīves redzējuma neparastība. Sižeta dekonstrukcija, varoņu attiecību izpausme spēlē, absurda situācijās. Rietumu literatūras postmodernisma ietekme (1 — 2 autori).

G. Berēlis "Mītomānija",

A. Ozoliņš "Dukts",

R. Ziedonis "Dzīves pieredze un ziepju burbuļi"
vai citu autoru darbi.

Konsultatīvā literatūra.

G. Berēlis. *Kritikas principi*. – *Karogs*, 1992.g. 1.nr.

V. Ivbulis. *Postmodernisms*. – *Kritikas gadagrāmata*, 17.kr., R., 1990.

G. Berēlis. *Alternatīvas un ačgārnības. Pārdomas par groteskas un absurda elementiem latviešu prozā*. – *Kritikas gadagrāmata*, 17.kr., R., 1990.

2. Reālpsiholoģiskais dzīves redzējums.

R. Blaumana personība un daiļrades kopsakarības. Novelistika (2 — 3 me'starnoveles), drāma ("Indrāni, "Pazuđušais dēls", "Ugunī" — pēc izvēles).

R. Ezera — mūsdienu spilgta psiholoģiskās prozas autore, personība. Sievietes tēlojuma dominante daiļradē. Novelistika ("Zooloģiskās noveles" vai "Pie klusiem ūdeņiem"). Rokraksta savdabība romānā ("Zemdegas" vai tetraloģijas "Pati ar savu vēju" romāni).

3. Romantisma iezīmes pasaules skatījumā.

A. Čaka personība un daiļrade. Dzejas raksturīgākie motīvi un mākslinieciskais novatorisms, poēma "Mūžības skartie".

V. Strēlertes personība, dzejas motīvi, mākslinieciskās kvalitātes (izlase "Mans laiks" vai cits krājums).

4. Simboliskā tēlojuma iezīmes īstenības atveidē.

A. Bela personība, ieskats daiļradē (romāni "Šaucēja balss" vai "Cilvēki laivās").

J. Jaunsudrabiņa personības atklāsmē, daiļrades raksturojums, 20. gs. sākuma estētiskās domas ietekmēs daiļradē. Garstāsts "Vēja ziedi". Modernisma un tradicionālisma iezīmju savijums.

5. Filozofiskā dominante pasaules redzējumā.

V. Beļševicas personība, patiesības kritēriji dzīvē un daiļradē. Intelektuālā un liriskā elementa savijums (dzejoļu krājums "Dzeltu laiks" vai izlase "Ievziedu aukstums").

E. Veidenbauma personība un komplicēto, pret-

runīgo meklējumu ceļš dzīvē un dzejā. Dzejas motīvi un savdabīgais stils.

6. Karnevāliskā dzīves uztvere,

J. Ezeriņš, personība, estētiskie uzskati, "smalko kaišu" atklāsme novelēs.

7. Ironiski satīriskais pasaules skatījums.

Anslavs Eglītis, personības daudzpusība, daiļrades būtiskās iezīmes. Romāns "Homo novus", komēdija "Par purna tiesu" vai cita luga.

M. Zariņš, romāns "Viltotais Fausts jeb Pārlabota un papildināta pavārgrāmata".

V. Ētisko, filozofisko un estētisko vērtību apcere. Esejas žanrs. (6 stundas.)

Z. Mauriņa, personība, esejas žanra izkopšana, tās saturiskais un mākslinieciskais spilgtums ("Uzdrīkstēšanās", "Domu varavīksne" vai cits krājums).

I. Ziedona eseja (2 — 3 esejas pēc izvēles).

VI. Sava novada vai skolas absolventu literārā un kultūras darbība. (5 stundas.)

VII. Skolēnu jauniegūtā pieredze, prasmes, spēju līmenis jūtu un domu pasaules, kā arī literārās gaumes izkopšanā. (10 stundas.)

Patstāvīgie darbi, to aizstāvēšana, (saruna, referāti, kursadarbi un citas formas) par saviem atradumiem kāda autora darbā, daiļrades poēmā vai literārajā procesā, mācot skolēnam patstāvīga zinātniska darba izveides un noformējuma principus, oponentēšanas kultūru.

11. – 12. klase (280 stundas) — 2. loks

Literatūras kursa apguve — 230 stundas

Rakstu darbi — 24 stundas

Ieskaites — 26 stundas

Loka noslēguma pārbaudes forma — abitūrijas eksāmens.

I. Nacionālās identitātes meklējumi latviešu literatūrā (problēmas, cēloņi, meklējumu ceļi). (1 stunda.)

II. Latvijas kultūrvēsturiskais apskats (9. — 19. gs. 50. gadi). (14 stundas.)

Latviešu un baltvācu devums tautas kultūrapziņas kopšanā.

1. Pirmsvācu laiks (9. – 12. gs.)

2. Garīgā literatūra, tās izveide un ietekme tautas kultūrapziņā. Hernhūtisms. (Tēvreizes, katķismi, G. Mancelis, K. Fīrekers, E. Gliks un Bībe'e u.c.)

3. Laicīgie raksti, grāmatas, pirmo latviski rakstīto daiļdarbu žanriskās un saturiskās iezīmes, izglītojošas grāmatas (G. Mancelis, Vecais Stenders, G. Merķelis, rokrakstu literatūra, Neredzīgais Indriķis, A. Leitāns, A. Līventāls, J. Ruģēns, E. Dinsbergs). Latviešu draugu biedrība.

4. Avīzniecības attīstība. Kalendāri.

5. Izglītības aizsākumi, mācību grāmatas, ābece (Vecais Stenders, E. Dinsbergs, F. Mālbergs). Tērbata, Jelgava, Rīga — izglītības centri.

6. Vācu mācītāji — pirmie latviešu folkloras vācēji.

III. Pirmie latviešu nacionālās identitātes meklējumi kultūras dzīvē un literatūrā. (15 stundas.)

Jaunlatvieši — nacionālās kultūras aizsācēji. Rīgas Latviešu biedrība — latviešu kultūras centrs.

1. K. Valdemāra ekoloģiskā un kultūras programma latviešu tautas dzīvē un patstāvības nodrošināšanā
2. Juris Alunāns — latviešu valodas kopšanas un attīstības problēmas risinātājs. Viņa mākslinieciskie tulkojumi — nacionālās literatūras attīstības sagatavotāji, pirmie nacionālās literatūras asni "Dziesmiņās".
3. Kronvalda Atis — latviešu izglītības un valodas jautājuma risinātājs.
4. Folkloras vērtību apzināšana, vākšana, krāšana (J. Zvaigzne, F. Brīvē, A. Lerhī — Puškaitis, K. Barons).
5. Nacionālās žurnālistikas izveidošanās.
6. Dziesmu svētki, koru kustība, pašdarbības un profesionālā teātra nodibināšanās — nacionālās kultūrapziņas izaugsmes un latviskuma apjēgas virsotnes.

IV. Latviskās personības pirmreizēja izpausme, tās mākslinieciskā savdabība. Nacionālās literatūras žanru attīstības sākumi 19. gs. 70. un 80. gados. (17 stundas.)

1. Ausekļa personība un dzeja, tautiskā romantisma izpausme tajā.
2. Apsīšu Jēkabs, daiļrades raksturojums, viņa nozīme stāsta žanra attīstībā. Spilgts varonis — šķistsiržu ļaužu tips.
3. Brāji Kaudzītes, personību raksturojums. Romāns "Mērnieku laiki" — spilgtākais žanra aizsākuma paraugs. Reālistisks dzīves un cilvēka vērtējums. Autoru pozīcijas izpausme romānā.
4. Latviešu profesionālā teātra un dramaturģijas

aizsākumi (Ā, Alunāns).

5. Apkopojums. Latvieša dzīves principu un personības dažādība:

- 1) dabas harmonijas un baltās dvēseles iezīmju ne-sējs,
- 2) izglītota latvieša dzīves ceļa pretrunīgums (anti-feodālā nostāja, kārkļuvācietība, vidusceļa gājē-ji),
- 3) saimnieciski rosīgais un līdzekļos neizvēlīgais Prātnieka tipa latvietis.

V. Latviskās mentalitātes daudzšķautņainība, mākslinieciskā redzējuma savdabība 19.gs.90.gados un 20.gs. pirmajos gadu desmitos. (73 stundas)

1. Tipiska latviešu lauku sētas zemnieka atklāsme. R.Blaumanis, 10.klases kursā apgūtā atkārtojums un sasaiste ar literatūras procesa attīstību. Ieskats J.Purapukes darbos ("Savs kaktiņš, savs stūrītis zemes" vai cits darbs).
2. K.Valdemāra latvieša ideāla — darbīgā latvieša tālākās izpausmes, mākslinieciskais vērienīgums. A.Niedra, personības pretrunu izpausmes uzskatos un daiļradē. Tautas vitālā spēka apliecinājums romānā "Liduma dūmos". A.Deglava kultūrvēsturiskās trilogijas "Rīga" 1.daļa "Patrioti". Rīgas dzīves panorāma. A.Saulietis, personība, konceptuālā nostāja lauku sētas aizstāvībā; pilsēta kā cilvēka ētiskā kodola drupinātājs spēks (stāsti, drāmas).
3. Moderno strāvojumu ietekmes un tradicionālitate literatūrā, jaunas mākslinieciskās iezīmes. Eiropas

filozofijas un kultūras meti latviskās personības attīstībā.

- a) Modernā cilvēka dvēseles satvara, tā mākslinieciskās atveides dažādība E. Veidenbauma dzejā (10.klasē apgūtā atkārtojums un sasaiste ar literatūras procesa attīstību).
- b) Faustiskais meklētāja un protesta gars Aspazijas personībā un daiļradē. Laikmeta un personisko izjūtu savijums dzejā (1 krājuma analīze), jaunas līnijas drāmas attīstībā autores daiļradē, romantiskās simbolu drāmas iezīmes ("Sidraba šķidrums" vai citas lugas analīze)
- c) J.Poruks, personība, filozofiskie un estētiskie meklējumi, reālisma un romantisma savijums daiļradē. Dzejas motīvi. Prozas varoņa savdabība.
- d) F.Bārda, personības savdabība, filozofiskie un estētiskie meklējumi, romantiskais pasaules redzējums, dzejas motīvi, neparastā dzejas poētika.
- e) Literatūras avangardistu simbolistu īpatnējais pasaules redzējums, pirmreizīgi dzejas tēli, noskaņas (ieskats Fallija, H.Eldgasta, V.Eglīša u.c. darbos).
- f) Simbolisma un psiholoģisko iezīmju savijums agrīnajā J.Jaunsudrabiņa daiļradē (10.klases kursā apgūtā atkārtojums un sasaiste ar literatūras procesa attīstību). Romāns "Jaunsaimnieks un Velns" vai cits darbs.
- g) Kvalitatīvi jauna, mākslinieciski pirmreizīga modernā cilvēka uzskatu un dvēseles pilnveides atklāsmē. Rainis, personība, tās kultūrvēsturiskā

nozīmība, nākotnes cilvēka koncepcija daiļradē, daiļrades nozīme sabiedriski literārajā procesā.

Tematiskie loki, to atklāsmes mākslinieciskā pilnība dzejā ("Tālas noskaņas zilā vakarā", "Gals un sākums", "Dagdas piecas skiču burtnīcas", poēmas vai citi darbi pēc izvēles).

Simbolu lugas. Personības koncepcija drāmā ("Uguns un nakts", "Jāzeps un viņa brāļi" vai "Indulis un Ārija", vai folkloras lugas, vai sērdieņu dziesma "Daugava").

- h) Tradicionalitāte, nacionālo pamatvērtību apliecinājums un dzīvīgums latvieši, to mākslinieciski pārliciecināšana atklāsmē.

K.Skalbēs personības un daiļrades raksturojums. Latviskās mentalitātes un moderno filozofisko atziņu saplūsmē (stāsti, pasakas, publicistika, dzeja pēc izvēles).

A.Brigaderes latviskā personība, tās atklāsmē un nacionālo pamatvērtību — Dievs — Daba — Darbs — apliecinājums (triloģijā, lugās).

- i) Sociālā dzīves skatījuma dominante literatūrā. V.Plūdoņa dzīve un daiļrade. Divu pasaulu pretinājums liroepikā, dzejā. Citi motīvi. Māksliniecisko izteiksmes līdzekļu bagātība.

VI. Ieskats šķiriski vienpusīgas pieejas literatūrā Latvijā un emigrācijā PSRS (20.gs. sākums-20.gs. 30.g.).

(2 stundas.)

Ticība sociālisma ideāliem un vispasaules revolūcijas iespējamībai, revolucionārs patoss (L. Paegles, R. Eidemaņa u.c. autoru darbi). Ideoloģiskā dominante saturā, tradicionā-

lais un modernais mākslinieciskajā izteiksmē, krievu literatūras ietekme (pārskats).

VII. Latvieša dzīves un dvēseles dažādās mākslinieciskās izpausmes brīvvalsts laika literatūrā. (25 stundas.)

1. Kultūrvēsturisks ieskats latviskās garadzīves būtiskajās norisēs (literatūras strāvojumi — impresionisms, ekspresionisms, pozitīvisms u.c.; izdevniecību, grammatniecības attīstība, teātris, avižniecība u.c.).
2. Latvietis — dzīves aizlauzts un pretrunīgs cilvēks, jābūtības kritizētājs, ironizētājs par to, arī noliedzējs.

J. Sudrabkalna pretrunīgā personība, ekspresionismā balstītā estētiskā principi. Motīvi dzejā un miniatūrās.

A. Skujinas vai J. Ziemeļnieka dzīves traģiskās izjūtas izpausme dzejā.

J. Ezeriņš, 10. klasē apgūtā atkārtojums, padziļinājums un sasaiste ar literatūras procesa attīstību.

L. Laicēns, personība, modernisma ietekmes, sociālie motīvi daiļradē. Kolektīvtips prozā. Dzejoļu krājuma "Ho — Tai" raksturojums.

V. Lāča personība, ieskats daiļradē. Novelistika (2 — 3 darbi), romānistika ("Vecā jūnieku ligzda" vai "Putni bez spārnēm", vai "Zvejnieka dēls"). V. Lāča darbi kā populāra lasāmviela.

A. Upīša personība, ieskats daiļradē, tās sociāli kritiskā ievirze, rakstnieka vieta latviešu kultūras kopainā. Literatūrkritiskā un teorētiskā darbība. Pārskats par novelistiku ("Kailā dzīvība" vai cits krājums). Pārskats par romānistiku (kāda Robežnieku cikla vai cita romāna analīze).

3. Latvietis — savas zemes un nacionālo vērtību atjaunotājs.

A. Grīna personība, eņopeja "Dvēseļu putenis".

E. Virza, personība un daiļrade. Poēma "Straumēni".

VIII. Latvietis dažādu okupācijas varu spaidos, laika uzrādījums un iespaids literatūrā 40. gadu 1. pusē.

(25 stundas.)

1. Literatūras un ideoloģijas ciešais sakars pirmajā padomju okupācijas gadā, sociālistiskā reālisma kanoņi. Rakstnieku dažādā attieksme pret dzīves īstenību un jauno varu (pārskats).

2. Vācu okupācijas laika literatūra, tās tematika, mākslinieciskās īpatnības. Svarīgākās latviešu kultūras dzīves norises (grāmatmāksla, "Latvju Mēnesraksta" nozīme, mākslas dzīve, teātris). Literatūras žanri, spilgtākais tajos, literatūra — tiešs brīvvalsts laika literatūras iezīmju turpinājums.

Anšlavs Eglītis, 10. klases kursā apgūtā atkārtojums un sasaiste ar literatūras procesu.

V. Strēlerte, 10. klases kursā apgūtā atkārtojums un padziļinājums (ieskats okupācijas laikā sarakstītajā krājumā "Mēness upe") un sasaiste ar literatūras procesu.

E. Ādamsons, personība un romāns "Šava ceļa gājējs".

E. Zālītes romāns "Agrā rūsa" (vai I. Leimanes romāns "Vilkaču mantiniece", vai A. Dziļuma romāns "Saplēstā krūze") — uz Latvijas brīvvalsts laiku orientēta literatūra.

3. Latvietis "brāļu saimē" PSRS (frontē un evakuācijā). Pārskats par literāro procesu, ideoloģisko mērķu dominante (dzeja, proza).

A. Upīts, romāns "Zaļā zeme" — šī perioda lielākais un mākslinieciski nozīmīgākais daiļdarbs. Laikmeta un cilvēku tēlojums. Zemes tēls. Mākslinieciskā veidojuma vārienīgums un neviendabīgums. Autora kā mākslinieka un pilsoņa pozīcijas pretrunīgais dialogs romānā.

IX. Latvietis "tēvijā un svešumā" pēckara periodā.

(15 stundas.)

1. Latvietis Padomju Latvijā, literārās dzīves ideoloģizācija, vienpusīgā pasaules atveide, mākslas krīze (atrautība no dzīves, shematiski raksturi, konkrētas situācijas). Prozas žanra dominante. Jauno literātu paaudzes nostāšanās blakus literātiem frontiniekiem 50. g. sākumā.

Garīgās un fiziskās represijas pret inteliģenci (pārskats par literāro procesu).

2. Latvietis svešumā: trimdas izveidošanās, literatūra kā nacionālās identitātes saglabāšanas līdzeklis. Vācijas nometņu literatūras hermētiskums un iluzorais romantisms, nacionāli tendēta kolektīvā pārdzīvoju- ma literatūra (piemēri pēc skolotāja ieskata). Zviedrijā nokļuvušo literātu atšķirīgā literatūras ievirze, latvisko un Eiropas kultūras tendenču saplūsmē (žurnāla "Daugava" loma, rakstnieki — V. Strēlerte, F.Dziesma, Andrejs Eglītis, A.Johansons u.c.).

Tematu un māksliniecisko rokrakstu dažādošanās 50. gadu 2. pusē pēc izceļošanas uz dažādām mītnes

zemēm. Paaudžu maiņas sākums trimdā (Dz. Sodums, R. Rīdzinieks). Elles ķēķis. Jaunās paaudzes atšķirīgā mākslas konceptuālā programma.

Šodienas trimdas literatūras tematiskās un mākslinieciskās kvalitātes.

Andreja Eglīša dzejas raksturojums.

J. Klīdzēja proza (viens darbs — pēc izvēles).

M. Ziverta dramaturģija (viena luga — pēc izvēles).

X. Latviešu padomju īstenībā, pūles saglabāt savu nacionālo identitāti (60. – 80. g. beigas / 1988.g./). Dažādie tematiskie loki, mākslinieciskie rokraksti.

(50 stundas.)

1. Partijas politikas ietekme latviešu garīgajā dzīvē. Dzejas kā vadošā žanra izvirzīšanās mākslā. Atšķirīgas dzīves izjūtas atklāšne jaunās paaudzes autoru darbos. Saturs un formas dažādošanās.
2. Dzejas vispārīgs raksturojums.

O. Vācietis, personības spilgtums, personības un daiļrades vienība. Dzejas motīvu un liriskā varoņa attisība, daudzslāņainība, mākslinieciskās īpatnības, publicistiskā un filozofiskā ievirze.

"Elpa" — kvalitatīvi jauns krājums latviešu lirikā. Dzejas raksturojums ("Nolemtība", "Ex libris" vai cits pēdējo gadu krājums).

I. Ziedonis, daudzpusīgās personības raksturojums. Daiļrades savdabība. Dzejas motīvi (viena krājuma analīze).

Epifānijas. Ieskats publicistikā. Mākslinieciskā rokraksta neatkārtojamība.

V. Belševica, 10. klases kursā apgūtā atkārtojums un padziļinājums, sasaiste ar literatūras procesa attīstību.

K. Elsbergs, 10. klases kursā apgūtā atkārtojums un sasaiste ar literatūras procesu.

K. Skujenicks, personības un daiļrades raksturojums (viena krājuma analīze — pēc izvēles).

J. Peters, dzejas raksturojums (krājums "Tautas skaidrība" vai izlase "Svētā mierā, sāpēs mūžīgās" — 1 krājuma analīze).

Ā. Elksne, dzejas raksturojums (izlase "Es visu mūžu mīlējusi esmu" vai cits krājums — 1 darba analīze).

3. Prozas procesa attīstība, dažādās mākslinieciskās izziemes.

Z. Skujiņš, personība, daiļrades daudzslāņainība un mākslinieciskā rokraksta savdabība (stāsts, novele, romāns, publicistikas grāmata "Sarunas ar jāntārpiņiem" (1 darba analīze pēc izvēles).

Ieskats Ē. Vilka stāstos (1 — 2 stāstu analīze).

R. Ezera, 10. klases kursā apgūtā atkārtojums un sasaiste ar literatūras procesa attīstību.

I. Indrāne, ieskats daiļradē, romāna "Zemesvēzi dzirdēt" analīze.

V. Lāms, ieskats daiļradē; cilvēks vēstures peripetijās, motivācija viņa attiecībām pret pasauli, tautas varoņa tēls, viņa dažādās lomas un brīvības iegūšana kā galvenais mērķis romāna "Kēves dēls Kurbadis" tēlojumā. Reālā un fantastiskā, vēstures un mūsdienīgu norišu savijums.

A. Bels, 10. klases kursā apgūtā atkārtojums un sasaiste ar literatūras procesu.

80. gadu jauno autoru proza (G. Repše, E. Rubene, R. Kalpiņa, A. Tarvids, A. Neiburga, "jaunā viļņa" autoru — G. Bercēļa, A. Ozoliņa, R. Ziedoņa — pasaules redzējuma netradicionalitāte). (10. klases kursā apgūtā atkārtojums, padziļinājums, sasaiste ar literatūras procesu.)

4. Ieskats dramaturģijas procesa attīstībā, mākslinieciskās kvalitātes literatūrā un teātra mākslā (G. Priede, P. Pētersons, H. Gulbis, P. Putniņš un L. Stumbre, u.c.)

G. Priede, personība, daiļrades raksturojums, 10. klases kursā apgūtā atkārtojums un sasaiste ar autora daiļrades un kopējā literatūras procesa attīstību ("Centrifūga" vai citas lugas analīze).

M. Zālīte, personība, daiļrades kopsavilkums saistībā ar 10. klasē apgūto. Lugas "Pilna Māras istabiņa" analīze.

L. Stumbre, vieta latviešu dramaturģijas kopainā, 10. klasē apgūtā padziļinājums, atkārtojums (1 lugas analīze).

- XI. Atmosfēras laika personības un dzīves norišu atklāsmes jaunākās literatūras skatījumā (1988.g. — 90. gadi).

(3 stundas.)

Ieskats žanros, tradicionālās un modernās tendences literatūrā. 10. klases kursā apgūtā atkārtojums, izvērsums, šodienas dzīves un domāšanas modeļa mākslinieciskā izpausme literatūrā, tās apjēgsme (autori — pēc izvēles).

Jautājumi, kuriem pievēršam uzmanību, sākot lasīt Regīnas Ezeras romānu "Zemdegas".

1. No cik daļām veidots daiļdarbs ? Kurš tēls atrodams visās daļās, arī ievadā un nobeigumā ? Kur risinās romāna darbība ?

2. Kā saistās romāna ievads un nobeigums ?

3. Kā rakstniece atrisina varoņu likteņgaitas katrā novelē un visā romānā kopumā ?

4. Kāds virsuzdevums ir šim izteicienam :

".. vai ar pietiekamu skaidrību es apjēdzu, ka nogalināt var ne tikai lode un duncis, ritenis un vīruss, cilpa un infarkts, bet arī sirdsapziņa un ilgas, pagātne un apmulsums, garu gadu apsēstība un dažu sekunžu vājuma mirklis ?"

R.Ezera. Zemdegas.- R.:Liesma, 1977, 386.lpp.

Skolēni !

Jūsu dzimtā valoda ir latviešu valoda, tā ir arī skolas mācībvaloda. Literatūras stundās Jūs izzināt gan latviešu, gan cittautu literatūru, to iepazīt un izprast palīdz jūsu skolotājs. Jums ar viņu jāsaprotas, kopā jāstrādā. Lūdzam atklāti dalīties savās atziņās par jūsu un skolotāja attieksmēm literatūras stundās.

Uzmanīgi izlasiet dotos jautājumus, pārdomājiet tos un izvēlieties savu atbildes variantu :

1) Izmantojot 14 punktu sistēmu, novērtējiet, cik lielā mērā zemāk minētās iezīmes ir raksturīgas

- Jūsu skolas un skolēnu reālajām savstarpējām attiecībām,
- kādas attiecības starp skolotāju un skolēniem jūs vēlētos (2.aile)

Pretim iezīmei, kas Jūsaprāt ir visraksturīgākā (visizteiksmīgākā) Jūsu skolā, rakstiet ciparu 14, pretim iezīmei, kas ir jau nedaudz mazāk izteikta, rakstiet ciparu 13 utt., līdz beidzot pretim iezīmei, kas tikpat kā nav raksturīga Jūsu savstarpējās attiecībās, rakstiet ciparu 1! Tāpat rikojieties arī 2.ailē!

Nr. p.k.	IEZĪMES	Skolēnu un skolotāju reālās attiecības Jūsu skolā (1.aile)	Skolotāju un skolēnu ideālās savstarpējās attiecības (2.aile)
1	Savstarpēja saprašanās		
2	Savstarpēja uzticēšanās un paļaušanās		
3	Labvēlība		
4	Izpalīdzība		
5	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos		
6	Smalkjūtība, takts		
7	Taisnīgums		
8	Aprunāšana, pielīšana,		
9	Nenovīdība, skaudība		
10	Fiziska izrēķināšanās nepatikas, neapmierinātības gadījumā		
11	Izspiešana		
12	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās		
13	Savtīgs aprēķins		
14	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana		

Par sevi: mācāties klasē, esat zēns / meitene, dzīvojat

Vidējie novērtējumi (zēniem)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un paļaušanās	9	11
3.	Labvēlība	10	10
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
6.	Smalkjūtība, takts	9	9
7.	Taisnīgums	9	10
8.	Aprunāšana	7	6
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	4	4
11.	Izspiešana	4	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	6	4
13.	Savtīgs aprēķins	7	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

Vidējie novērtējumi (meitenēm)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	13
2.	Savstarpēja uzticēšanās un paļaušanās	9	12
3.	Labvēlība	11	11
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	9	10
6.	Smalkjūtība, takts	9	10
7.	Taisnīgums	9	11
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	2
11.	Izspiešana	3	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	5	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	3

5. tabula

Vidējie novērtējumi (Rīgā dzīv.)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	12
3.	Labvēlība	11	10
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
6.	Smalkjūtība, takts	9	10
7.	Taisnīgums	9	11
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	3	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	6	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

6. tabula

Vidējie novērtējumi (citā pils. dzīv.)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	12
3.	Labvēlība	10	11
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
6.	Smalkjūtība, takts	8	10
7.	Taisnīgums	9	11
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	7	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	3	3
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	6	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	3

7. tabula

Vidējie novērtējumi (laukos dzīv.)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	14
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	10	12
3.	Labvēlība	10	11
4.	Izpalīdzība	8	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
6.	Smalkjūtība, takts	10	9
7.	Taisnīgums	9	9
8.	Aprunāšana	8	6
9.	Nenovīdība, skaudība	4	6
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	5	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	4
13.	Savtīgs aprēķins	7	4
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	6	3

Vidējie novērtējumi (10.klase.)

.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	11
3.	Labvēlība	11	11
4.	Izpalīdzība	9	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	9
6.	Smalkjūtība, takts	9	9
7.	Taisnīgums	9	10
8.	Aprunāšana	7	6
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	4	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	5	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	6	4

10. tabula

Vidējie novērtējumi (11.klase.)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	10	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	12
3.	Labvēlība	10	10
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	9	10
6.	Smalkjūtība, takts	8	9
7.	Taisnīgums	9	11
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	3	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	6	3
13.	Savtīgs aprēķins	7	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

11. tabula

Vidējie novērtējumi (12.klase.)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	12
3.	Labvēlība	11	10
4.	Izpalīdzība	11	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
6.	Smalkjūtība, takts	9	10
7.	Taisnīgums	9	11
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	2
11.	Izspiešana	4	3
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	5	4
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	3

Vidējie novērtējumi (10.klases zēni)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	10
3.	Labvēlība	10	11
4.	Izpalīdzība	9	10
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	7	8
6.	Smalkjūtība, takts	9	9
7.	Taisnīgums	9	10
8.	Aprunāšana	6	6
9.	Nenovīdība, skaudība	5	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	5	3
11.	Izspiešana	5	5
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	6	5
13.	Savtīgs aprēķins	5	6
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	7	5

Vidējie novērtējumi (10.klases meitenes)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	10	11
3.	Labvēlība	11	11
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	8	10
6.	Smalkjūtība, takts	9	9
7.	Taisnīgums	9	10
8.	Aprunāšana	7	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	3	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	5	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

Vidējie novērtējumi (11.klases zēni)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	10	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	12
3.	Labvēlība	8	11
4.	Izpalīdzība	8	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	9	10
6.	Smalkjūtība, takts	8	8
7.	Taisnīgums	8	10
8.	Aprunāšana	7	5
9.	Nenovīdība, skaudība	8	6
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	4	5
11.	Izspiešana	3	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	7	2
13.	Savtīgs aprēķins	9	4
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	6	4

Vidējie novērtējumi (11.klases meitenes)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	12
3.	Labvēlība	10	10
4.	Izpalīdzība	11	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	9	10
6.	Smalkjūtība, takts	8	10
7.	Taisnīgums	10	11
8.	Aprunāšana	9	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	2	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	3
13.	Savtīgs aprēķins	6	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

Vidējie novērtējumi (12.klases zēni)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	12
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	8	11
3.	Labvēlība	10	10
4.	Izpalīdzība	11	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	7	10
6.	Smalkjūtība, takts	9	10
7.	Taisnīgums	9	10
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	5
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	3	3
11.	Izspiešana	4	4
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	4
13.	Savtīgs aprēķins	6	5
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	4

Vidējie novērtējumi (12.klases meitenes)

N.p.k.	Iezīmes	Reālās attiecības	Ideālās attiecības
1.	Savstarpēja saprašanās	11	13
2.	Savstarpēja uzticēšanās un palaušanās	9	13
3.	Labvēlība	11	11
4.	Izpalīdzība	10	11
5.	Spēja iejusties cita pārdzīvojumos	9	11
6.	Smalkjūtība, takts	9	10
7.	Taisnīgums	9	11
8.	Aprunāšana	8	5
9.	Nenovīdība, skaudība	6	4
10.	Fiziska izrēķināšanās nepatikas gadījumā	2	2
11.	Izspiešana	3	3
12.	Apvainošana, pazemošana, ņirgāšanās	5	2
13.	Savtīgs aprēķins	5	4
14.	Rupjība, necenzētu vārdu lietošana	5	3

Cienījamais skolotāj !

Sarežģīto pārmaiņu apstākļos ir ļoti nepieciešams uzzināt jūsu domas par problēmām, kas saistītas ar literatūras mācīšanu skolā. Lūdzam jūs tieši un atklāti izteikt savas domas par sekojošiem jautājumiem.

Par sevi lūdzam sniegt šādas ziņas (vajadzīgo pasvītrot !):

Jūsu skola (pilsētā, laukos)

Jūsu darba stāžš ...

Jūs strādājat (Pamatskolā un vidusskolā, tikai vidusskolā)

1. Kādas grūtības izjūtat mācību procesā :

- trūkst

- nepilnības mācību saturā,

- grūtības mācību darba organizēšanā stundās (nosauciet, kādas !)

2. Kā jūs vērtējat pēdējo 3-4 gadu pārmaiņas, kas saistītas ar latviešu valodas un literatūras mācīšanu ?

3. kādas pārmaiņas būtu nepieciešamas literatūras mācīšanā ?

4. Ja atzīstat pārmaiņu nepieciešamību, tad kā un kam tās jāīsteno ?

5. Vai esat gatavs (gatava) veidot savu priekšmeta mācīšanas sistēmu (mācību saturs, mācību līdzekļi, metodika) un uzņemties atbildību par gala rezultātu ?

6. Vai mūsu izglītības sistēmas pilnīgošanā var noderēt ārzemju pieredze, kāda ? (Ja varat, nosauciet kādu konkrētu piemēru un iesakiet, kā šī pieredze būtu izmantojama !)

7. Vai jūs savā darbā izmantojat literatūras mācību grāmatas un hrestomātijas ?

Regulāri, dažreiz, nekad (pasvītrojiet !)

8. Vai pasaules literatūra būtu nepieciešama kā atsevišķs priekšmets skolā vai būtu integrējama ar kādu citu priekšmetu ?

Pateicamies par Jūsu nopietnajām atbildēm!