

IESKATS LATVIEŠU LITERATŪRAS METODIKAS ATTĪSTĪBAS VĒSTURĒ 20. gs. 20.–30. GADOS

Elita Stikute,
Dr. paed.

Atslēgas vārdi: *literatūras metodikas vēsturiskā pieredze, literatūras satura apguves problēmas*

Ievads

20. gs. 20.–30. gados zinātnieki un metodiķi (rakstā respektēta pagājušajā gadsimtā domīnējošā terminoloģija, proti, lietots apzīmējums *metodiķis*, nevis *didaktiķis*, kā tas pieņemts mūsdienās) pievērsušies nozīmīgiem literatūras satura jautājumiem: literatūras kā mākslas priekšmeta un daiļdarbu apguves problemātikai, mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrādei, literatūras stundas plānošanai un mācību metožu izvēles pamatojumam, uzskates līdzekļu un ilustratīvā materiāla nozīmei literatūras stundās, dažādu literatūras veidu un žanru apguves specifikai, kā arī domrakstu metodikas pamatu izstrādei. Materiāla plašā apjoma dēļ šajā rakstā tiek skatīti tādi jautājumi kā literatūras kā mākslas priekšmeta un daiļdarbu apguves jautājumu problemātika un mācību satura atlase un vielas izkārtojuma principu izstrāde, turpinājumā sekos apcerējums par dažādu literatūras veidu un žanru apguves iespējām, literatūras stundas plānošanu, atbilstīgu mācību metožu, uzskates līdzekļu un ilustratīvā materiāla izvēli un izmantošanu, kā arī domrakstu metodikas jautājumiem.

Kā jau iepriekš minēts, gan publicētajos metodiskajos rakstos, gan arhīvā glabātajos rok-rakstos atrodams plašs un interesants literatūras metodisko ideju klāsts, kuras varētu būt noderīgas ikvienam literatūras skolotājam kā viņa metodiskās bāzes papildinājums un metodiskās meistarības dažādošanas iespēja. Tāpēc aplūkosim 20. gs. 20.–30. gadu literatūras didaktikas teorētiku un praktiku daudzveidīgās metodiskās atziņas, kādas idejas aktuālas un noderīgas mūsdienu literatūras mācību procesā. Metodiķu teorētiskās atziņas, mācību programmas, lasāmās grāmatas un metodisko rakstu atziņas uzskatāmas kā pilnīga, vienota literatūras metodiskā sistēma. Literatūras metodikas teorētiskās un praktiskās atziņas varētu grupēt šādi: literatūra kā mākslas priekšmets un daiļdarbu jautājumu risināšana (J. Grīns, V. Ziemeļis, P. Jurevičs); mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrāde, literatūras stundas plānošana un mācību metožu izvēles pamatojums (M. Štāls, J. Gregors, A. Širmane), uzskates līdzekļu un ilustratīvo materiālu nozīme literatūras stundās (H. Dzelme, M. Štāls), dažādu literatūras žanru apguves specifikas raksturojums (A. Širmane, E. Āboliņa, K. Kārklīšs, A. Širmane, K. Karulis, J. Salmgrieze, M. Vitrunga, L. Bērziņš, J. Miesnieks, E. Ābele, Z. Sūna), domrakstu metodikas izstrāde (E. Aistars), runas un rakstu valodas pilnveidošana literatūras stundās (L. Bērziņš, K. Videnieks, M. Gaide), literatūras mācību saikne ar dzīvi (E. Aistars).

Arhīva avotu raksturojums

Pētot literatūras metodikas domas attīstību 20. gs. 20.–30. gados, studēti Latvijas Valsts vēstures arhīva fondos pieejamie nepublicētie latviešu literatūras metodiķu oriģināldarbu manuskripti. Vairums šo darbu tiek analizēti pirmo reizi, par to liecina ieraksts arhīva lietā. Tā kā daži darbi, kā norādīts lietās, ir publicēti gan „Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”, gan pedagoģiski metodiskos rakstu krājumos (piem., latviešu valodas inspektora M. Gaides raksts „Tēvu valoda” rakstu krājumā „Mācīšana un audzināšana”), tie tika salīdzināti arī ar rokrakstu versiju un konstatētas pamatā redakcionāla rakstura atšķirības. Veicot pētījumu, precizēta arī informācija par rakstu autoriem, proti, noskaidroti būtiskie viņu biogrāfijas un darbu fakti. Rakstu autori ir gan sabiedrībā pazīstami zinātnieki (L. Bērziņš, O. Svenne, K. Kārklīšs, E. Aistars (E. Anševics), P. Jurevičs, V. Ziemelis, M. Štāls, A. Mežaks u.c.), lasāmo grāmatu autori (J. Grīns), valodas inspektori (M. Gaide, J. Gregors), pieredzes bagāti, radoši skolotāji (A. Širmane, atsevišķus rakstus parakstījusi kā A. Širmanis, A. Zaļā, K. Vīdenieks, Z. Sūna, J. Dāvidsons, E. Ābele, J. Miesnieks, J. Salmgrieze, K. Karulis, A. Plaubs, M. Stanguta u.c.). Bagātīgs metodisks materiāls glabājas LVVA 1632. fonda (Izglītības ministrijas Vispārīgās daļas (1918–1944) 2. aprakstā (1362., 1363. un 1364. lieta — metodiskie raksti par latviešu valodas mācīšanu).

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

tās piedāvātais didaktiskais pamatojums. Rakstos sniegta teorētiski pamatota metodiskā sistēma dažādu literatūras veidu un žanru mācīšanai, nevis tehniski un organizatoriski norādījumi, kā veicami dažādi uzdevumi vai analizējams konkrētais teksta fragments, kuri diez vai uzskatāmi par mācību procesa organizēšanas didaktisko pamatu.

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

LVA tika pētīts 700. fonds (18 lietas — 21., 43., 83., 393., 397., 444., 463., 465., 477., 479., 537., 697., 711., 712., 818., 819., 918., 923.) — vēsturiskas uzziņas, apkārtraksti, noteikumi, norādījumi, mācību grāmatu novērtēšanas sēžu protokoli, skolotāju kursu pārskati, plāni, programmas, pamatskolu, vidusskolu mācību programmas, pārbaudījumu temati, mācību grāmatu saraksti, atsauksmes par tām, pārskati par atsevišķu mācību priekšmetu mācīšanu, pavasara eksāmenu darbu temati un teksti, recenzijas par mācību grāmatām, mācību grāmatu manuskripti (1963–1987);

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

Ieskats literatūras metodikas attīstības vēsturē

Latviešu literatūras metodikai (mūsdienās didaktikai) ir vairāk nekā gadsimtu senas tradīcijas, tās pirmsākumi meklējami jau 19. gs., kad jaunlatvieši (J. Alunāns, K. Valdemārs, A. Kronvalds) un pirmā tautiskā atmodas laikmeta darbinieki (Auseklis, brāļi Kaudzītes u.c.) izsaka vērā ņemamas atziņas par nacionālās pašapziņas principa respektēšanu literatūras mācīšanā, literatūras lielo nozīmi skolēnu ētiskajā, estētiskajā audzināšanā, literatūru kā skolēnu gara un jūtu modinātāju, daiļdarba lasīšanu kopumā, dzīvām, rosinošām mācību metodēm, literatūras skolotāja personību (estētikas zinātnis, daiļuma cienītājs, literatūras pazinējs), kas kļūst par literatūras mācīšanas metodikas turpmāko pamatu un nav zaudējušas aktualitāti mūsdienās. Šis periods uzskatāms par latviešu literatūras metodikas priekšvēsturi.

19. gs. beigās, 20. gs. sākumā A. Laiņiņš, V. Plūdons, J. Akuraters, K. Skalbe, Rainis u.c. nonāk līdz vispārīgākām teorētiskām atziņām par tautziņas un nacionālās pašapziņas principa respektēšanu, literatūras estētisko, tikumisko nolūku, literatūru kā skolēnu gara un jūtu modinātāju, daiļdarba lasīšanu kopumā, dzīvām, rosinošām mācību metodēm, kas veido turpmāko literatūras mācīšanas metodikas pamatu.

Latvijas Republikas pirmajos pastāvēšanas gados latviešu valoda un literatūra kā mācību priekšmeti tika oficiāli ieviesti gan obligātās sešklasīgās pamatskolas, gan ģimnāziju programmās¹. Sākās sistemātiska šo priekšmetu mācīšanas metodikas izstrāde, kas izpaudās daudzveidīgās formās: krievu un vācu metodiķu pieredzes apzināšana, literatūras mācīšanas metodikas pamatu izstrāde, mācību programmu izstrāde, mācību satura pārstrukturēšana un pārskatīšana, mācību grāmatu un literatūras hrestomātiju izdošana, ārpusklases lasīšanas nodrošināšana, dažādu metodisko jautājumu risināšana un skolotāju metodiķu pieredzes apzināšana. Nozīmīgs ir

Latvijas Republikas (1918–1940) laiks, kad pedagoģijas zinātnieki (K. Kārklīšs, L. Bērziņš, O. Svenne, V. Ziemeļis u.c.) un metodiķi (K. Dēķens, V. Ramāns, E. Aistars u.c.) izveido literatūras metodikas teorētiskos pamatus. 20. gs. 20.–30. gados literatūras didaktikas teorētisko pamatu izstrādē piedalās gan ievērojami sava laika pedagoģijas zinātnieki (K. Dēķens, V. Ramāns, A. Dauge, K. Kārklīšs, E. Aistars, L. Bērziņš, O. Svenne, V. Ziemeļis), gan arī skolotāji praktiķi (A. Širmane, A. Plaubs, M. Gaide, J. Dāvidsons, J. Salmgrieze, K. Karulis, E. Ābele, M. Vitrunga, J. Miesnieks, Z. Sūna, H. Kreicers, A. Zaļā). Savas teorētiskās atziņas un metodisko pieredzi viņi publicē metodikas rokasgrāmatās, izsaka viedokli presē („Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”), kā arī piedalās konferencēs ar zinātniskiem lasījumiem. Literatūras skolotāji tiek rosināti apkopot, popularizēt un dalīties savā pedagoģiskajā pieredzē, iesūtīt to izdevumiem, publicēt rokasgrāmatās. Literatūras metodikas jautājumu risināšanā iesaistās literatūras un kultūras un tikai kultūras darbinieki.

Literatūras apguves izpēte un metodiskā doma, kaut arī spēcīgi ideoloģiski marķēta, vērsas plašumā padomju periodā un gūst atspoguļojumu vairāku zinātnieku un metodiķu dzīvesdarbībā (E. Andersone, H. Grase, M. Gaile, V. Niedra, R. Kārklis u.c.). Sākot ar 1941./42. mācību gadu, notika pakāpeniska pāreja uz priekšmetu mācīšanas sistēmu, tādējādi latviešu valoda un literatūra skolas mācību plānā tika izdalīti kā divi mācību priekšmeti, līdz tam bija — viens priekšmets (latviešu valoda)². Tāpēc par literatūras kā atsevišķa mācību priekšmeta metodiku varam runāt, sākot ar 20. gs. 40. gadiem. Lai arī literatūras mācīšana saturiski tika pakļauta marksistiski-ļeņiniskajai ideoloģijai un tajā spēcīgi dominēja laikmeta konteksts, tomēr būtiska bija daiļdarbu lasīšana un analīze, kas veidoja skolēnu gaumi, dziļas un plašas zināšanas, emocionalitāti, tikumisko un estētisko audzināšanu³. Bez obligātajām no-

devām iekārtai un ideoloģijai daudzi skolotāji pret savu darbu izturējās ar lielu pienākuma apziņu un rosināja literatūras kā mākslas priekšmeta apguvi.

Novatoriskas idejas izklāstītas Atmodas laika pedagoģijas zinātnieku (D. Ausekle, Ē. Zimule, G. Bībers, M. Birzniece, D. Lūse, J. Rudzītis u.c.) atziņās un publikācijās. Pedagoģijas zinātnieks un metodīķis J. Rudzītis izstrādājis 20. un 21. gadsimta literatūras mācību koncepciju, kurā iezīmējas mūsdienu mācību procesā nozīmīgi aspekti: sadarbība, līdzrādīšana, pašaktualizācija, daiļdarba vērtīborientēta apguve, problēmpieeja. Mūsdienās literatūras didaktikas izpētē aktuāli kļuvuši šādi jautājumi: literatūras metodikas attīstības vēstures pētniecība, dažādi literatūras apguves jautājumi⁴ (E. Stikute) un skolēnu literārā kompetence⁵ (A. Skalberga).

Literatūras kā mākslas priekšmeta un daiļdarbu apguves jautājumu problemātika

Jau pagājušā gadsimta pirmajā pusē literatūras metodīķi vienprātīgi atzīst, ka literatūrai mācību saturā ir īpaša vieta un tā jāmača kā mākslas priekšmets, jo viens no tās svarīgākajiem uzdevumiem, kā atzīst profesors P. Jurevičs rakstā „Literatūra kā cilvēku veidotāja”, ir cilvēka audzināšana un garīgās pasaules izkopšana, proti, „starp daudzajiem faktoriem, kas audzina un veido modernā cilvēka dvēseli, visizcilāko vietu ieņem literatūra”⁶ (LVVA, 1362.f., 2.apr., 1508.l.). Literatūrai un lasīšanai ir milzīga ietekme uz cilvēka dzīvi, jo, „lasot literārus darbus, izdzīvojam līdzīgi simtiem literāri veidotiem dzīves stāstiem un pieredzējumiem”⁷. Literatūra ir dvēseļu sugestijas līdzeklis, tā rada skolēnos dziļu un patiesu pārdzīvojumu. „Tieši literatūras iedarbīgās dabas dēļ tai ir pavisam izcils un īpats stāvoklis citu mācību priekšmetu vidū,” tā atzīst zinātnieks V. Ziemelis rakstā „Par literatūras darbu mācīšanu”⁸. Arī viņš, līdzīgi kā citi metodīķi, norāda, ka „daiļliteratūras darbs ir mākslas darbs, ko vajag pārdzīvot, izjust”⁹.

Pārdzīvojumam jāatspoguļojas skolēna dvēselē, jārada tur reakcija, kuras rezultātā varam runāt par jaunā indivīda garīgo augšanu, attīstību un veidošanos. Daiļdarba mācīšanā galvenais uzdevums ir radīt skolēnos dziļu un patiesu pārdzīvojumu, tāpēc literatūras viela tēvu valodas skolotājam ir brīnišķīgs līdzeklis skolēnu garīgās dzīves vispusīgai veidošanai. V. Ziemelis īpaši uzsver literatūras kā tautas garīgās dzīves veidotājas un jaunatnes audzinātājas lomu, ko ne vienmēr novērtē paši dzimtās valodas skolotāji, tāpēc savā mācīšanas darbā viņi neizmanto visas iespējas, ko literatūras darbi var dot. Šī atziņa ir ļoti mūsdienīga, jo pēc nepilna gadsimta saskaramies ar to pašu problēmu — cik lielā mērā latviešu valodas un literatūras skolotājs ir gatavs skolēnus ievirzīt daiļdarba kā mākslas darba pilnvērtīgā apgūvē. Aktuāli skan arī atziņa, kas literatūras didaktikā ir akcentēta jau pašos tās izstrādes pirmsākumos — literatūras skolotājam jābūt personībai, kas apveltīta ar augstām morālām un tikumiskām īpašībām, sirds izglītību, labi pārzina savu priekšmetu, vispārīgo didaktiku un mācību metodiku, nepārtraukti papildina, atjauno un pilnveido savas zināšanas, viņam ir jābūt ierosmes, pašdarbības bagātam jaunradītājam¹⁰. Tikai šāds skolotājs ir spējīgs izstrādāt kvalitatīvu mācību saturu un nodrošināt tā pilnvērtīgu apguvi mācību procesā.

Vairāku metodisko rakstu autori uzsver literatūras stundu audzinošo nozīmi, norāda literatūras skolotāja lielo atbildību tautas un jaunatnes priekšā, tēvu valodas kā mācību priekšmeta īpašo privilēģētību. Piem., Liepājas pilsētas Kalpaka pamatskolas pārzinis A. Plaubs jautā: kas vēl vairāk var skolēnu audzinoši ietekmēt kā laba literatūras stunda?! Tāpat kā audzināšanai vērtīgās zīmēšanas un dziedāšanas stundas, arī literatūras stundas audzina inteliģenci, liek skolēnam izvērtēt sevi. Un, kad sākas sevi skatīšanās, salīdzināšana, tad nāk vērtēšana un līdz ar to garīga augšana un apzināta sevis veidošana. „Literatūras stundā ne tikai iepazīstinām ar

mūsu rakstniecību un, iztīrējot darbus, audzinām ētiski, bet mēs dodam arī aptuvenu nojēgu par to, kas ir labs, skaists, vērtīgs mākslā, kas, turpretī ir sēnālas un lēta, mazvērtīga lieta. Mēs veidojam jaunietim gaumi literatūras darbu izvēlē, kas viņu novērš no nejaukā un ved pie labā, kas savukārt atstāj veselīgas pēdas lasītājā.”¹¹ Arī Kuldīgas pilsētas 2. pamatskolas skolotāja Marija Stanguta rakstā „Literatūras stundu uzbūve tautskolā (pamatskolā)”¹² norāda, ka, tikai rūpīgi sniedzot skolēniem literatūras daiļdarbus, ne tikai iepazīstinām viņus ar mūsu rakstniecību un audzinām ētiski, bet dodam arī aptuvenu nojēgu par to, kas labs un vērtīgs, kā arī par to, kas nevērtīgs un ļauns. Mēs tuvinām mūsu jaunatni latviešu tautai un tās garīgā spēka avotiem. Mēs gribam, lai mūsu jaunatnei, Kronvalda vārdiem sakot, „[...] nav svētākas valodas par latviešu valodu un mīļākas tautas par latviešu tautu”¹³. Tātad 20.–30. gadu literatūras metodikā tiek turpinātas jaunlatviešu un tautiskā atmodas laikmeta iedibinātās idejas par tēvu valodas (literatūras tai skaitā) īpašo nozīmi skolas mācību darbā, kas balstīts tautiskajā apziņā, savas tēvu valodas un literatūras mīlestībā, ētisko un estētisko vērtību izpratnē, personīgā līdzpārdzīvojumā.

Rakstā „Par literāru daiļdarbu vispār”¹⁴ Jānis Grīns (1890–1966) literatūras priekšmeta specifikai pievērsies kā rakstnieks, publicists un lasāmo grāmatu autors. Literatūras metodika ir robežzinātne starp vispārīgo didaktiku un literatūrzinātni. Daiļdarbu apgaves problemātiku neapšaubāmi nosaka tas, kādas metodes dominē literatūrzinātnē. J. Grīna rakstā iezīmējas diskusija starp divām literatūrzinātnes metodēm mākslas darba izpratnē: pozitīvisma un humanitārvēsturisko metodi. Ar pozitīvisma metodi mākslas darbu skata cēloņu–seku sakarībā un uzskata, ka literārs darbs radīts kā sekas, kuru cēlonis ir paša autora dzīve. Saskaņā ar pozitīvisma metodi literatūrzinātnē, arī literatūras didaktikā svarīgi attēlot piedzīvoto, faktus, zināšanas, bet ne pārdzīvoto. Humanitārvēsturiskās

metodes pamatā ir V. Dilteja filozofija¹⁵, saskaņā ar kuru literatūra ir garazinātne, kurā cilvēkam pievēršas kā veselumam, jo visas izpausmes mākslā rodas no dvēseles veseluma, totalitātes. Tāpēc literatūras pētišana, tai skaitā daiļdarba, ir reizē arī cilvēka dvēseles stāvokļa studijas, kur svarīgāks par visu ir pārdzīvojums, pašatklāsmē un līdzradīšana (turpmāk tekstā pārstāsts un citātu valoda tuvināta mūsdienu rakstu valodai, atsevišķās vietās saglabājot rakstu autoru valodas savdabību). J. Grīns secina, ka daudzās vietās, sevišķi skolas darbā, vēl diezgan bieži par literatūras daiļdarbiem pārāk maz runā pēc to būtības, citiem vārdiem — „runā literatūrai garām”¹⁶. J. Grīna rakstu varētu uzskatīt par mūsdienu literatūras metodikas rokasgrāmatu, tajā rodamas ļoti vērtīgas idejas, kas aktuālas arī mūsdienās literāru darbu uztverē un interpretācijā.

Kā norāda zinātnieks, dažādu apstākļu dēļ spriedēji un vērtētāji, pat mācību grāmatu autori literāros daiļdarbos saredz tikai to vielu, t.i., runā par daiļdarbos atrodamo vēsturisko, morālo, sabiedrisko vai citādu vielu (parasti vēl dēvējot to par saturu). Līdz ar to arī literatūras teorijas un literatūras vēstures stundas kalpo gan vēstures, gan tikumības mācībām, t.i., palīdz citiem priekšmetiem skolas programmā. J. Grīns uzdod būtisku jautājumu „bet kur paliek literatūra kā māksla?” un atbild — novārtā. Raksta autors vērsas pret novecojušiem dabaszinātnes metodes principiem, kas mākslā meklē tādu pašu kauzalitāti kā dabaszinātnēs, tāpat analizē mākslas darbus, teiksim, kā botānikas vai sabiedriskās dzīves parādības, un pieņem, ka tā saucamie apstākļi izaudzē mākslas darbu. Viņš atzīst, ka skolotāji, paši to nemanot un neapzinoties, principā māca to pašu, ko sociālisti, marksisti. Kā piemēru J. Grīns min krievu literatūras teoriju, literatūras mācību skolās, augstskolās, krievu literatūras kritikā. Norādot, ka, sākot ar V. Beļinski, vārda nebrīvības dēļ runāja par socioloģiju, vēsturi, morāli, politiku, J. Grīns secina, ka literatūras

stundās visai maz tiek runāts par pašu mākslu. Ar to vīla un pievīla carisko mākslu. Tas bija sevišķi izdevīgi dažāda tipa sociālistiem, līdz beidzot viņi tika pie savas pilnās brīvības padomju iekārtā. Un pēc tam tur arī mākslas augstākais uzdevums ir kalpošana ģenerālajai linijai. Pēc zinātnieka atzinumiem, agrākos laikos mūsu pašu literatūras kritika, sekojot G. Brandesa u.c. atzinumiem, darīja to pašu. Zinātnieks norāda — ir pavisam aplami, ka mēs vēl neesam atbrīvojušies no šiem nepareizajiem uzskatiem. Pati literatūra vairs neļaujas pietiekami izskaidroties ar vecajām apstākļu metodēm. Viņš min, piem., Raiņa un Brigaderes biogrāfijas, un uzdod jautājumu, kā lai izskaidro bagāta muižas arendatora un lauku kalpa bērna izcelšanos, dzīves apstākļus, audzināšanu un — šo rakstnieku apgriezti otrādos ideoloģiskos virzienus? Kā lai atšķir vērtīgo nacionālā virziena mākslu no nevērtīgās, nacionālā mākslas virziena zeltu no pelavām? Kā var rasties tādi romantiķi kā F. Bārda, kad vispārējais romantiskais laikmets sen pagājis?

J. Grīns secina: „Viens ir skaidrs: „apstākļi” nebūt neizskaidro visu, bet tikai mazāko daļu. Un tā saucamā ideoloģija nebūt nenosaka mākslas darba būtisko vērtību. Jāpatur stipri vērā, mākslas darba radīšanā un to vērtībā nebūt nav vienādiem apstākļiem un iemesliem — vienādas sekas, kā tas ir dabaszinātnēs”.¹⁷

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

apstākļos kā mūsējos. J. Grīns uzsver dažus principiālus norādījumus, ar kādiem būtu jātuvojas literāriem daiļdarbiem, un ierosina pārrunas par šo jautājumu. J. Grīns piekrit O. Valcela grāmatā „*Gehalt und Gestalt*” apgalvojumam, ka mākslas darbu visumā varam tikai pārdzīvot, jo nekāda analīze nespēj to tvert totāli kā ko veselu, kā veselu celtni. „Un tiešām, analīze un sadalījums mākslas darbu izjauc — tāda nu reizi tā būtība. Tas būtu liekams visiem vērā, bet sevišķi jau skolotājiem. Tāpēc, piemēram, būtu vairāk vēlēties veltīties tam, lai skolnieki vai studenti lasītu un pārdzīvotu. Kad prasa atstāstīt darba saturu, tas ar to viņus var arī sagandēt. Daudzkārt, piemēram, dzejoļu saturu nemaz nevar atstāstīt. Galīgi nosodāmi ir satura atstāstījumi eksāmenu vajadzībām izdotās grāmatiņās. Skolnieks, kas tādu nopērk un izstāsta Janševska „*Dzimtenes*” saturu, nav pašu romānu ne lasījis, ne pārdzīvojis.”¹⁸

Aicinot palūkoties, kā skolā tiek uztverti daiļdarbi — „palasaities mūsu skolas grāmatās, paklausaities mūsu literatūras stundās. Tur visvairāk dzirdam to, no kā rakstnieks jeb dzejnieks bijis atkarīgs. Tiek minēta gan iedzimtība, gan dzimtenes daba, gan audzināšana, gan draugi, gan lasītā viela, gan sievietes. Jā, tas pa daļai jau ir tā, bet diemžēl šie parasti valda pārmērība”¹⁹, — J. Grīns uzskata, ka svarīgāk par visu ir izcelt dzejnieka suverēno garu, radītāja brīvību, jaunās atziņas, to pirmreizību un vienreizību.

J. Grīns iztīrījis arī mākslas darba satura un formas vienības jautājumus. Viņš uzskata, ka katram mākslas darbam dotā forma ir vienīgā, un to nevar nekā citādi tvert kā tikai šai formā. Šo formu nedrīkst jaukt arī dalot, — mākslinieks pats ir devis iedalījumu, piem., daļās, nodaļās. Protams, kad mums par to jārunā, gluži neiztiksim bez analīzes, bet tas darāms ar lielu uzmanību un saudzību. Mākslas darbs ir neatkarīga, suverēna parādība. Liels dzejnieks spriež tiesu un taisnību par agrāko un tagadējo dzīvi, par cilvēku, par cilvēka garu. Viņš ir atbildīgs kādas

augstākas taisnības, kā arī savas tautas priekšā. Tikai no tāda augstāka viedokļa varam viņu „tiesāt”. Bet ir varas, kas dzejnieku cenšas šai darbā aizkavēt, tam pretoties un ļoti bieži viņu sev pakļaut, dabūt par savu kalpu. Viens no veidiem, kā mākslinieks cīnās par savu brīvību un suverenitāti, ir vecu vecais lozungs: māksla mākslai. J. Grīns atzīst, ka lasītājs prasa no māksliniekiem jaunas atziņas, tāpēc ir neloģiski, ja nemitīgi tiek uzsvērtā mākslinieka atkarība.

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

J. Grīns pievērsies daiļdarba sakarā arī tādiem svarīgiem jēdzieniem kā mākslas darba priekšmetam jeb tematam, jeb idejai, kas ir kāda augstāka būtiska atziņa par pasauli, cilvēku, lietām. Daiļdarba priekšmetam ir atklāsmes raksturs. V. Dilteja tēze ir — cilvēkam raksturīgi atklāsmes pārdzīvojumi, kuros dīvainā, grūti izprotamā un aptveramā kārtā, parasti meditācijā, rodas īpatna attieksme starp cilvēku (subjektu) un objektiem. Grīns uzskata, ka parasti pēkšņi, līdzīgi zibenim, kāda atziņa apgaismo objektu vai objektus (tie var būt visdažādākās dabas), un subjekts iegūst vairāk vai mazāk vērtīgu substancīālās esamības atziņu. Tā ir vairāk vai mazāk jauna — subjektam. Laimīgs viņš sev teic: jā, tā ir, tā tas ir! Augstākie ir reliģiska rakstura, tuvi tiem ir filozofiskie un mākslas pārdzīvojumi, piem., māksliniekam pirms darba rašanās). M. Šēlers un E. Šprangers, kas vēlāk nodar-

bojās ar atklāsmes pārdzīvojumu pētījumiem, atzīst arī zinātnieku, valsts reformatoru un vadītāju, pat vienkārši iemīļējušos cilvēku pārdzīvojumus un nevar noliegt, ka tie visi ir daudzējādā ziņā radniecīgi²⁰.

Vērā ņemamas ir J. Grīna atziņas par daiļradišanas psiholoģijas jautājumiem un mākslas tēla būtību. Viņš atzīst, ka mākslas tēls šķirams no parastā tēla. Tas nav vienkārši kāda redzēta īstenības tēla atveids jeb priekšstats. Reālajā dzīvē redzamos tēlus mākslinieks parasti iznīcina un tad no savas fantāzijas rada jaunus, kuru realitāte ir patiesībā fiktīva, bet, būdama tāda, var būt ticamāka un vairāk pārliecinoša par ikdienas realitāti. Zinātnieks kā piemēru min R. Blaumaņa Edgaru, kas, pēc viņa domām, ir daudz reālāks par kādreizējo Kokneses muižas zirgu puisi Jirgenzonu. Purapuķes Pēteris Zelmenis ir reālāks par jebkuru Vidzemes jaunsaimnieku — tā uzskata J. Grīns.²¹

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

J. Grīns apskata tēlu veidošanas principus — katram tēlam jābūt izveidotam, izturētā, ar sevi pašu saskaņā, savai iekšējai dzīvei, rīcībai, kustībai, savam dinamiskam liktenim. Grīns risina jautājumu par tēla simbolismu un daudzveidīgu uztveri. Mākslinieks savā daiļdarbā tēlam devis „simboliskas zīmes”. Kad lasītājs tās izlasa, tēls tūdaļ atdzimst, veras un dzīvo lasītāja psihē. Viens lasītājs tēlu saskatījis citādu nekā otrs, piem., Pietuka Krustiņa tēlā viens saredz satīrisku tipu, cits — tautiskās atmodas darbinieka karikatūru. J. Grīns rosina domāt par to, kā atšķirt tēlu mākslu no tiešo

pārdzīvojumu mākslas. Kā piemēru viņš min J. Poruka dzejoli „Teici to stundu, to brīdi”, kurā, pēc zinātnieka domām, nav tēlu — ir tikai pārdzīvojums, uzsverot, ka mazie (gleznas — Skalbem, Virzam — brīnišķīgas metaforas, tropi) un lielie tēli (brāļiem Kaudzītēm, Kārlim Zariņam) parasti kombinējas. J. Grīns pievērsās kritikas formālajai metodei. Literārā daiļdarbā viss vienādi svarīgs — priekšmets, tēli, ārējā forma. Jāatzīst, ka tā māksla no diletantisma. Zinātnieks uzdod jautājumu „kāds ir visparocīgākais kritērijs?” un aicina meklēt katrā daiļdarbā tā priekšmetu, kādu vērtīgu, būtisku atziņu.

Analizējot J. Grīna atziņas par literatūras mācīšanu, secināms, ka J. Grīns vērsās pret pozitīvisma metodi literāru darbu uztverē, izpratnē un analizē, viņa metodiskā pieeja balstīta humanitārvēsturiskajā metodē, kā pamatā Vilhelma Dilteja (*Wilhelm Dilthey*), Heinriha Rikerta (*Heinrich Richert*), Eduarda Šprangera (*Eduard Spranger*) filozofiskais pamatojums par vēstures un dabas zinātnēm, par metodi un vērtību, tas pasludina, ka pastāv neatkarīga garīgā pasaule un tajā darbojas citi likumi nekā dabas pasaulē. Tieši šie filozofi ievirza literatūras pētīšanu jaunā gultnē, radot humanitārvēsturisko metodi. Svarīgākie humanitārvēsturiskās metodes jēdzieni ir vienotība un sintēze. Daiļdarbs jāpēta no visiem humanitāro zinātņu aspektiem, tos savstarpēji sintezējot. Dzīves filozofijas pārstāvji V. Diltejs un Anri Bergsons (*Anri Bergson*), uzskata, ka pamatā ir idejas humanitārvēsturiskajai metodei, kas izveidojās 20. gs. sākumā un kļuva par būtisku literatūrzinātnes sastāvdaļu, ka pasaule jāuztver kā totalitāte un daiļrade kā tajā pastāvoša. Apjauš veselumu nozīmē atrast atslēgu katram konkrētam darbam. Humanitārvēsturiskā metode pēta literāru darbu kā ideālajā sfērā pastāvošu veselumu, tā neatzīst analīzi, kuras rezultātā veselums tiek saskaldīts. Daiļdarba uztvere un interpretācija, pēc V. Dilteja uzskatiem, ir radošs akts, totāla pasaule ar savām individuālajām īpatnībām. Daiļdarbs

iekļaujas garīgajā pasaulē, attiecībā pret kuru tas iegūst vērtību. Vērtība ir tā nozīme, kuru cenšas atklāt šī metode. Tādējādi humanitārvēsturiskā metode izceļ individualizējošo. Vērtību iegūst nevis objektīvais, bet tieši subjektīvais, individuālais un vienreizīgais. V. Dilteja aizsāktā literatūrzinātnes tradīcija nepadara autoru un daiļdarbu par sava laikmeta izpausmi un reizē tā arī nenoliedz autora personības un daiļdarba saistību ar savu laiku²². Ietekmējoties no V. Dilteja uzskatiem par līdzpārdzīvojumu un sapratni literārajā darbā („Dabu mēs izskaidrojam, bet garīgo dzīvi saprotam”) un mākslas teorētiķa O. Valcela pamatotajiem uzskatiem, ka literatūru uztveram pārdzīvojumā kā veselumam, nevis kā atklājamam jēdzienam, faktus, atziņas. J. Grīns literatūrā kā vārda mākslas priekšmetā par būtisko izvirza estētisko baudījumu, pārdzīvojumu, sapratni, daiļdarba jēgas un būtības atklāšanu, literatūru kā cilvēka dvēseles stāvokļa studijas, kas var notikt, ja pētītājs darbojas ar doto materiālu, pilnībā apzinādamies sava es garīgumu, savu personību. Pēc J. Grīna domām, literatūra ir saistīta ar cilvēka gara pasaules saprašanu, kur iegūtās patiesības, atziņas nav pārbaudāmas, bet izjūtas, tās nav statiskas, bet dialektiskas, mainīgas, vienmēr jaunā kvalitātē atklājamās.

J. Grīns pievērsies galvenajiem jautājumiem, kas saistās ar daiļdarba būtību. Kā uzskata J. Grīns, par minētajiem jautājumiem jārunā visur, kur māca par daiļliteratūru un dzeju. Par ētiku, morāli, vēsturi un rakstnieku sociālajiem uzskatiem — sakarā ar dzeju un rakstniecību — var runāt ļoti daudz, bet tas vēl nenozīmē, ka būtu skarta literāro daiļdarbu galvenā, esenciālā daļa²³. Metodiskajā rakstā paustās teorētiskās atziņas ir mūsdienīgas, literatūras mācībās tās nav zaudējušas aktualitāti arī pašlaik. Joprojām gan literatūras zinātnieku, gan literatūras metodiķu uzmanības lokā ir jautājumi par literatūras kā mākslas priekšmeta apguvi, par literatūras interpretācijas metodēm — 20. gs. pēdējā

gadu desmitā Latvija iepazīna dažādas literatūrzinātnes metodes (pozitīvisma, humanitār-vēsturisko, eksistenciālo, fenomenoloģisko), kas guva atspulgu gan mācību standartos, gan mācību līdzekļos.

Mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrāde

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

- darba principu (K. Dēķens), kas rosina skolēnu aktivizēšanu un pašdarbību mācību satura atlasē;
- izvēlēto daiļdarbu atbilstību skolēnu vecumposmam (E. Pētersons, K. Dēķens, V. Ramāns, E. Aistars, V. Ziemeļis, M. Gaide, H. Kreicers un A. Širmane);
- apersepcijas jeb intereses principu (J. Dāvidsons, H. Kreicers, A. Zaļā, K. Vidnieks, M. Gaide);
- dzīves principu (E. Aistars).

Vairākos metodiskajos rakstos tiek akcentēta doma, ka literatūras apguvē un mācību

satura izkārtojumā jāievēro specifiski, tikai šim priekšmetam raksturīgi principi: pakāpenības (K. Kārklīšs, V. Ziemeļis, A. Zaļā); graduālais — vielas iedalījums koncentriskos riņķos (K. Dēķens, A. Dauge, V. Ramāns, A. Širmane); parciālais — mācību vielas apguve noslēgtos priekšmetos apguves secībā (M. Gaide, J. Salmgrieze); apvienotās mācības — vielas koncentrācija bez iedalījuma mācību priekšmetos, sakārtojot to uzdevumos (M. Gaide, J. Salmgrieze); sakarības — radniecīgi darbi seko cits citam, iepriekšējais darbs jau izraisa nākamo (V. Ziemeļis); aktualitātes (V. Ziemeļis); centru un sistēmiskais (A. Dauge, O. Svenne); pamatīguma un daiļdarbu dziļuma apguves princips (H. Kreicers). Tomēr jāatzīst, ka minētie principi mūsdienu latviešu literatūras didaktikā atstāti novārtā, kaut gan to aktualitāte nav apstrīdama.

Mācību procesā ļoti svarīgi ir mācību vielas atlases principi. E. Pētersons „Vispārīgajā didaktikā” (1931) norādījis — katra priekšmeta mācības vielas izvēlē jāievēro dzīves princips, kas tuvina skolēnu apkārtnes dzīvei un dabai, radot attiecības ar pašu dzīvi, darbu, dabas lietām, parādībām, un apersepcijas jeb intereses princips mācību vielas atlasē, kas vada skolēnus virzienā uz skaidrību un atbilst viņu garīgajām uztveres spējām²⁴. Metodiķis E. Aistars meklējis atbildi uz jautājumu, kāpēc literatūras stundā būtu jārunā par reālās un ideālās dzīves tuvumu (LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 69. lp.), un atzinis: tāpēc, ka neviens māksliniecišķi augstvērtīgs darbs nevar rasties bez tiešiem un būtiski dziļiem sakariem ar pašu dzīvi, vēl vairāk — tam tieši no dzīves jāizaug. Un, ja skolu programmās lielākoties ir paši labākie un vērtīgākie mūsu literatūras paraugi, tad kā var šaubīties par literatūras ciešo kontaktu ar dzīvi. Metodiķi norāda, ka tomēr ir atsevišķi darbi, kuros šī tuvuma ar dzīvi nav. E. Aistars secina, ka bieži vien daudzi skolēni mācās savas tautas literatūru, vienkārši iekāļot atmiņā nepieciešamos faktus. Un tā, gluži

nemanot, mūsu tiešai dzīvei vistuvākais priekšmets — literatūra — dažreiz kļūst it kā par īpašu mnemonikas kursu, par vienkāršu vielu mehāniskās atmiņas vingrināšanai²⁵.

Līdzīgi kā didaktiķi E. Pētersons, K. Dēkšens, V. Ramāns, arī E. Aistars, V. Ziemelis, M. Gaide, H. Kreicers un A. Širmāne uzskata, ka literatūras mācību vielas atlasē jāievēro programmā izvēlēto daiļdarbu atbilstība skolēnu vecumposmam, lasāmvielai jānodina skolēnos dzīva interese. Vairāku metodisko rakstu autori (J. Dāvidsons, H. Kreicers, A. Zaļā, K. Videnieks, M. Gaide) pievērsušies problēmai, kā radīt interesi par lasāmo materiālu jau lasīšanas stundās, meklēt iespējas, „kā atdzīvīnāt lasāmvielu, kā vārdus padarīt dzīvus, apauglot ar priekšstatiem”²⁶, kā pieradināt skolēnus lasīšanas procesā iedziļināties lasāmās vielas saturā un pārdzīvot tos psihiskos momentus, kādus pārdzīvojis autors. E. Aistars izsaka domu, ka pedagoģiskajā darbā būtiski ne vien apzināties mērķi, bet arī respektēt bērnu, viņa garīgo attīstību, spējas, psihisko struktūru: „Panākumi var būt vienīgi tām metodēm, kas bez skaidri izvirzītiem mērķiem pilnā mērā ievēro visus dabiskos apstākļus un darba psiholoģiskos priekšnoteikumus”²⁷.

Jau didaktiķis E. Pētersons norādīja, ka izglītības satura atlasē jāņem vērā dzīves princips un apersepcijas jeb intereses princips. Par abu principu ievērošanu literatūras mācību saturā rakstījis metodiķis E. Aistars (raksts „Dzīves tuvums latviešu valodas stundās”²⁸), kā arī izteicis nozīmīgas idejas par literāro interešu radīšanu (raksts „Literāro interešu loks”²⁹), analizējot problēmu par dzīvo interešu atmodināšanu skolēnos, kas ir ikvienas sekmīgas pedagoģiskās darbības pirmais priekšnoteikums. „Darbs bez intereses ir drīzāk mocišanās, ne mācīšanās.”³⁰ Metodiķis norāda, ka par interesēm varam runāt elementārākajā pakāpē — to vērtība tiktāl, cik tās atvieglo kāda priekšmeta iemācīšanos (metodiska līdzekļa nozīmē). Dziļākajā nozīmē — intereses kā veiksmīga pedagoģiska

darba sekas. Noteiktu interešu loks ir personības pamats, bet gaistošas acumirkļa intereses ir smiltis, ko aizpūš vējš. Izcilā un būtiski atšķirīgā vietā daudzo interešu loku starpā stāv literāro interešu loks. Latviešu cilvēka literārās intereses to tuvina pašai tautai un tās garīgā spēka avotiem. „Literāro interešu loks ir latviskā gara loks, un latviešu skolotājs ir pirmais šī novada sargs un kopējs,”³¹ tā atzīst metodiķis.

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

Metodiķis ir pārliecināts, ka liela nozīme literāro interešu veicināšanā ir personīgajam estētiskajam pārdzīvojumam. Tas aktivizē. Šai ziņā vispilnīgāk savu mērķi sasniedz paša rakstnieka dzīvais vārds, pati māksla. Nekādi skaidrojumi to nevar aizstāt. Nozīmīga ir E. Aistara doma par literāro darbu iztīrījumu klasē. Viņš ir pārliecināts, ka tie rod dzīvu atbalsi klasē tikai tik tālu, cik paši audzēkņi personīgi saskārušies ar pārrunājamo daiļdarbu. „Visos tais gadījumos, kur skolotājs gari un plaši runā par nelasītu darbu, viņš veltīgi kaisa sēklu uz blīviem, neirdinātiem slāņiem.”³² Autors piebilst, ka arī atzīme nav objektīvs rādītājs par literārajām interesēm. Mūsdienīgā mācību kontekstā šo būtisko atziņu par personīgo pārdzīvojumu literatūras stundās un daiļdarba radīto līdzpārdzīvojumu

savā pedagoģiskajā darbībā aktualizējis metodiskis Jānis Rudzītis³³.

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

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

saturīgāk. Šajā sakarā E. Aistars paredz arī iebildumus par skolēnu pārpūli. Iebildums patiesi svarīgs, to nevar nedzirdēt. Bet, ja ieskatās skolēnu mājas dzīvē uzmanīgāk, redzam, ka samērā maz laika vajadzīgs, lai mēnesī izlasītu apmēram vienu grāmatu (200–300 lpp.), t.i., 10 lpp. dienā. Aistars secina, ka šāda sistemātiska lasīšana skolēniem nav nepatīkama, par to liecina skolēnu atsauksmes (kad skolēns sāk nojaust šādas lasīšanas sekas). Domraksti pamazām top saturīgāki, interese par klasē apskatāmo un kopīgi iztirzājamo literatūru pieaug. Un galvenais — skolēns pats jūt, ka priekšmets viņam top tuvāks, vairāk saprotams, garīgi dzīvāks un reizē ar to arī tuvāka un bagātāka viņam kļūst pašas tautas dzīve³⁴.

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

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

Tāpat aktuāla ir E. Aistara minētā problēma par skolēnu lielo slodzi un pārpūli, mūsdienu terminoloģijā runājot, skolēni ir pārslodoti, jo katrs skolotājs izvērta maksimālas

prasības, uzskatot savu mācību priekšmetu par vissvarīgāko. Jāuzklausā skolēnu pārmetumi, jautājumi — kāpēc tas darbs jālasa, tur nav nekā interesanta, es nebūšu filologs u.tml. Lai novērstu šo problēmu, E. Aistars iesaka mērķtiecīgi un sistemātiski saplānot savu un skolēnu darbu, izvirzīt stingras prasības iekļauties termiņā, pieradināt skolēnus pie sistemātiska darba un prasībām. Liela nozīme literatūras skolotāja personībai, ja skolotājs ir sava darba entuziasts, atbildīgs par uzticēto pienākumu, ko cenšas veikt pēc labākā godaprāta, pašam nozīmīga savas tautas kultūra, literatūra. Ja skolotājs pārliecina skolēnus, kāpēc jāzina sava literatūra, kultūra, māksla, kāpēc jālasa daiļdarbi, motivē, ieinteresē, tad arī skolēniem ir pavisam citāda attieksme pret literatūru. Šāds uzskats raksta autorei radies savā vairāk nekā 25 gadu literatūras skolotājas darba pieredzē, ja skolēnu vērtējums ir „Jūs esat sava darba un priekšmeta fanātiķis, tāpēc es nevaru nelasīt literatūru”. Jācer, ka vismaz pāris skolēniem arī pēc skolas beigšanas interese par literatūru nebūs zudusi.

Jau 20.–30. gadu literatūras didaktikā parādās ideja par dziļu un pamatīgu daiļdarba iepazīšanu, kas skolēniem patiesi liktu pārdzīvot tajā tēlotos notikumus, idejas. Pedagoģis H. Kreicers, viens no pirmajiem, risinot jautājumu, kā labāk mācīt, izteicis domu, ka vērtīgāk „izņemt mazāk, bet pamatīgi, labāk iet dziļumā, nekā plašumā”³⁵. Šajā vērtīgajā domā derētu ieklausīties mūsu mācību satura, programmu, mācību grāmatu veidotājiem, jo te vietā atcerēties didaktikas seno atziņu, ka vislabāk atmiņā paliek tas, kas pamatīgi iepazīts, pārdzīvots, pārdomāts. Pašreizējās literatūras mācību programmas vidusskolai prasības iepazīt latviešu literatūru pasaules literatūras kontekstā, kā arī plašais literāro daiļdarbu fragmentu klāsts neveicina skolēnu pamatīgu un noturīgu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanos, gluži pretēji — skolēniem neveidojas sistemātiskas zināšanas par literatūras attīstības procesu,

viņi ir iepazīnuši daiļdarbu fragmentu mozaīku, tikpat fragmentāras ir viņu zināšanas. Arī skolēni priekšroku dod daiļdarbu iepazīšanai to uzrakstīšanas hronoloģiskā secībā, jo tad veidojas priekšstats par literatūras attīstības procesu un daiļdarbu vietu tajā.

Mācāmo darbu izvēle ir noteikta tautskolu programmās un tēvu valodas lasāmās grāmatās — tur ir pēc iespējas izmeklēti darbi, kas atbilst latviešu valodas mācīšanas mērķiem. Šo mērķu pamatprasība: 1) darbam patiesi jāpauž latviskās dzīves skatījums, 2) tam jābūt piemērotam attiecīga vecuma bērnu attīstības pakāpei, 3) jābūt augstvērtīgam literatūras darbam, 4) uzrakstītam un iespiestam pareizā latviešu valodā un 5) tulkojumiem, kas arī nelielā skaitā ievietoti lasāmās grāmatās, jābūt tādiem, kas sevišķi raksturīgi pauž attiecīgās tautas dzīvi un īpašības, turklāt jābūt ļoti svarīgiem didaktiskiem vai kādiem citiem nolūkiem tulkojumu izvēlei³⁶.

E. Pētersons atsevišķu priekšmetu vielas sakārtojumā izšķir pakāpenības principu, kas pazīstams jau no J. A. Komenska laikiem (no vienkārša uz salikto, no tuvā uz tālo), tā realizācijā jāievēro mācību priekšmeta daba un bērna spējas; graduālo (vielas iedalījumu koncentriskos riņķos) un parciālo (mācību vielas apguve noslēgtos priekšmetos secības kārtībā) vielas iedalījumu, kā arī apvienotās mācības (vielas koncentrācija bez iedalījuma mācību priekšmetos, sakārtojot to uzdevumos, tematos, darba vienībās un radot tā saucamos interešu mezglus) (Pētersons 1931). Latvijas brīvvalsts laikā literatūras didaktikā mācību vielas izkārtojuma pamatā tiek ievērots graduālais princips, kura pirmsākumi meklējami J. A. Komenska un J. Herbarta pedagoģiskajās atklāsmēs. Saskaņā ar graduālo principu skolēni pakāpeniski tiek ievadīti mācību priekšmeta saturā, jo pēc šī iedalījuma zināšanas paplašinās dabiskā apercepciju kārtībā, agrāk izietu atkārtotot, paplašinot un jauno vielu pievienojot iepriekšējai vielai³⁷. Par graduālā principa ievērošanu literatūras vielas izkārtojumā iestājās

literatūras didaktiķi K. Dēķens, A. Dauge, V. Ramāns. Arī skolotāja A. Širmane uzskatīja, ka skolotājam pašam jāizvēlas principi vielas izvēlē un sakārtojumā, jāzina, kā un kādā secībā apgūs daiļdarbus, kādus principus ievēros. Viņa atzinīgi vērtēja iespēju iepazīties ar kultūras darbiniekiem Kronvalda Ati, Jurjānu Andreju, Jani Rozentālu, Augustu Dombrovski. A. Širmane ierosināja izmantot dažādus zinātniskus apcerējumus (mācībās respektēt zinātniskuma principu), piem., pamācošo un rosinošo P. Šmita apcerējumu par kokiem latviešu mitoloģijā. Pēc Širmanes domām, nevajadzīgs ir J. Poruka stāsts „Krustmātes kāzas” (tajā nav ne estētisku, ne ētisku vērtību, arī Poruka mākslinieka raksturīgo seju neatspoguļo). Skolēnu vecumposmam nepiemērots V. Plūdoņa „Rekvīems”. Skolotāja izvirzījusi arī mūsdienu skatījumā aktuālu jautājumu par vielas atlasē principiem un programmā izvēlēto daiļdarbu atbilstību skolēnu vecumposmam, kā piemēru minot noveļi „Nāves ēnā”, kam seko „Rekvīems”. Viņa izvirza mūžseno jautājumu: kāpēc mēs skolu grāmatās tik maz vietas dodam labam humoram? Vai mūsu literatūrā nav tāda materiāla? Humora izjūta cilvēka personības kopainā ir vajadzīga, un humora izjūta ir jāaudzina³⁸.

Latviešu valodas inspektors M. Gaide un Rīgas pilsētas 45. pamatskolas skolotāja J. Salmgrieze apraksta apvienoto mācību principu, kas Latvijā parādījies pirms dažiem gadiem (piem., Vācijā jaunākajās klasēs strādā viens skolotājs, kas mācību vielu grupē zināmās domu vienībās, tā saliedējot dažādo priekšmetu atziņas vienā veselā. „Arī mums šis princips būtu ievērojams — atsevišķo priekšmetu skolotājiem mācību vielu un tās iztīrījuma laiku vajadzētu saskaņot, sevišķi tēvu valodā, dzimtenes mācībā, ģeogrāfijā, vēsturē. Arī zīmēšanas, dziedāšanas un tēvu valodas skolotāju sadarbība nes labus augļus.”³⁹ Tāpat kā K. Dēķens un V. Ramāns, arī J. Salmgrieze vērsas pret šablonismu mācībās un atzīst, ka „nekas tā nenomāc interesi kā šablons, bet nekas arī tā nespārno bērna

meklētāja garu kā jaunas tekas saprātīgas rokas vadībā. Ja skolotājam izdodas uz visām bērna dvēseles stīgām spēlēt, tad mērķis pilnīgi sasniegts, bet nav jānolaiž rokas arī tad, ja paspēj kaut mazu savīļņojumu radīt”⁴⁰. Kā labu līdzekli šai ziņā autore ieteic apvienotās mācības principu izmantošanu, kad vienu tēmu skata dažādos mācību priekšmetos: fiziskās audzināšanas stundās, folkloras, ticības mācības, zīmēšanas stundās. Tādējādi ar izteiksmi lasītais, dziedātais, zīmējums un kustības izteiktas kļūst par bērna neatņemamu sastāvdaļu. Gan E. Pētersons, gan M. Gaide uzskata, ka apvienoto mācību princips ir lietderīgs pamatskolas pirmajās klasēs. Mūsdienu didaktikā šis princips radis atspoguļojumu Valdorfskolas pedagogijā.

Metodikā parādās akcents saistīt mācāmo vielu ar laiku, apstākļiem u.tml. Piem., dzejolis par sējēju būtu mācāms pavasarī. V. Ziemeļis iesaka mācāmo vielu sadalīt vienmērīgi, ievērojot sakarības (radniecīgi darbi seko cits citam, iepriekšējais darbs jau izraisa nākamo. Dažreiz var būt arī attaisnotāji iemesli tā neievērošanai) un aktualitātes principu, lai darbu princips saskanētu ar attiecīgiem notikumiem dabā, cilvēku un sevišķi tautas dzīvē. Šādos gadījumos skolēns vislabāk varēs izjust to dziļo patiesību, ka literatūras darbs ir tautas dzīves un kultūras izpaudums un ka skolēns pats un visa skola un sabiedrība ir iekļauti tautas likteņa kopībā. Iespāids, kas būs radīts ar literatūras darba mācīšanu klasē, gūs pastiprinājumu ar rakstiem laikrakstos, svinīgiem aktiem skolā, teātrī vai biedrības namā un svinīgiem dievkalpojumiem baznīcā. Aktualitātes principa rupja pārkāpšana (piem., Plūdoņa dzejoļa „Ziedoņa pērkonis” mācīšana ap Ziemassvētkiem) vai tā ignorēšana ievērojamā mērā mazina mācīšanas panākumus, kaut arī citādi skolotājs strādātu diezin cik meistarīgi. Autora daiļrade jāapgūst, kad atzīmē viņa pieņemšanas dienu. Jāievēro vielas sarežģītība, tās saskaņošana ar citiem mācību priekšmetiem, daudzums u.c. apstākļi. Pareizs literatūras

vielas sadalījums ir ļoti svarīgs priekšnoteikums tās sekmīgai mācīšanai⁴¹. V. Ziemeļa izteiktās atziņas ir aktuālas mūsdienīgā mācību procesā, īpaši vajadzētu pārdomāt aktualitātes principa ievērošanu literatūras mācībā. Piem., 6. klasē mācību gada sākumā (pēc izdevniecības Zvaigzne ABC mācību programmas) jāapgūst latviešu tautas gadskārtu tradīcijas un dziesmas: Ziemassvētki, Meteņi, Lieldienas, Ūsiņi, Jāņi, Māras diena, Miķeļi, Mārtiņi. Ievērojot aktualitātes principu, literatūras skolotājs savā tematiskajā vai kalendārajā plānojumā varētu paredzēt minēto tematu apguvi atbilstīgi konkrēto gadskārtu svinībām, tādējādi gan iegūtās zināšanas, gan pārdzīvojums skolēniem varētu izvērsties daudz dziļāks, noturīgāks un emocionālāks. Tas dabiski sakristu ar gadskārtu ritumu, latvisko dzīvesziņu un tradīciju, ierāžu ievērošanu. Literatūras paraugprogramma pamatskolai 1. variants⁴² (www.visc.gov.lv) pieļauj dažādību mācību satura izkārtojumā. Šis faktors atkarīgs no literatūras skolotāja labās gribas un vēlmes skolēnus ievadīt savas tautas kultūras vērtības, kā arī no metodiskās izveicības. Interesanta šķiet ideja par rakstnieka daiļrades apguvi saistībā ar viņa piemiņas dienas atceri.

Zinātnieks O. Svenne savā pedagoģiskajā darbībā liek lietā centru un sistēmisko principu. Līdzīgi kā A. Dauge, O. Svenne uzskata, ka izcila vērtība mācībās ir tam, ka ievēro sistēmu, t.i., mācības pakārto vispārīgiem didaktiskiem un metodiskiem noteikumiem. Ja neievēro didaktiskās un metodiskās prasības, atļaudami skolēniem mācīties, ko viņi grib, cik grib, tad skolas darbi zaudē savu audzinošo vērtību un ievieš skolas dzīvē paviršību un haosu. Latviešu valodas skolotājam rūpīgi jāplāno mācību saturs, jau gada sākumā jāparedz vielas, laika, stundu skaits, lai apgūtu visu plašo mācību programmu, kur ietilpst gan gramatika, lasīšana, diktāti, domu raksti, literatūra, poētika, literatūras vēsture⁴³. Tātad darbs pēc plāna un sistēmas.

Latvijas Republikas laikā latviešu valoda un literatūra pamatskolā integrēta vienā priekšmetā — tēvu valodā. Skolotājam ir iespēja noteikt latviešu valodas un literatūras stundu samēru. Plānojot skolotāja darbu, A. Širmane iesaka šādu iknedēļas stundu sadalījumu: divas stundas latviešu valoda un divas stundas literatūra. Tāpat viņa izvirza jautājumu: vai stundās konsekventi šķirt gramatiku no literatūras? — to nosaka individuāli apstākļi un skolotāja paša izjūta. A. Širmane piebilst: „Jāstrādā tā, kā labāk veicas.”⁴⁴ Vairāki metodiķi atzīst nepieciešamību abus priekšmetus integrēt (E. Ābele iesaka lugu „Maija un Paija” izmantot latviešu valodas stundās). Savukārt A. Plaubs ir pret nevienmērīgu stundu sadalījumu gramatikas mācīšanai un literatūras stundām, kurās bieži vien skolotājs ir spiests izmantot nokavētās vai gramatikas iekavētās vielas nostiprināšanai. Pēc viņa domām, tā ir ačgārnība. Tā rīkojoties, skolotājs neapzinās sava darba jēgu un līdz ar to ir vājš darbinieks, kura dēļ cieš jaunatne, tauta⁴⁵.

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

Tā kā latviešu valodai kā mācību priekšmetam bez valodas prasībām vēl ir citi uzdevumi — valoda ir dzimtenes dabas jaukuma izpaudēja, ģimenes un tēvijas mīlestības apliecinātāja, tautas vienības nodrošinātāja un stiprinātāja, darba un citu tikumisko pamatu novērtētāja, cildinātāja –, tad metodiķi iesaka integrēt latviešu valodas mācību un literatūru, kurā ir pietiekami daudz tekstuāla materiāla gan runas, gan rakstu valodas attīstīšanai: „Tie paši vārdi un teikumi, kas izlasīti grāmatā, ābecē, var dot daudz darba sarunai un stāstījumam. Ar skolotāja piepalīdzību darbs var sasniegt vēlamo virzienu.”⁴⁶ Atsaucoties

uz 1935. g. pamatskolai izdotās programmas mācību priekšmeta uzdevumiem — iemācīt skolēnus runāt un rakstīt pareizā un noteiktā rakstu valodā, K. Videnieks norāda, ka pareizas runas kopšana nav tikai un vienīgi latviešu valodas skolotāja uzdevums: te skolai visās stundās, visās sarunās ar bērniem jāprasa, lai viņi iemācās lietot tos likumus, kurus mācās gramatikas stundās. Tātad jau 20. gs. 20.–30. gados bija aktuāla doma par vienotu prasību runas un rakstu kultūras ieviešanā ikvienā mācību priekšmetā. Šī doma atdzima 1962. g., kad Latvijas padomju sociālistiskajā republikā tika pieņemts vienotais runas un rakstu režīms. Diemžēl arī mūsdienų pedagogiskajā procesā runas un rakstu kultūras attīstīšana un pilnveidošana pamatā balstās uz latviešu valodas skolotāja atbildību, kaut arī augstu runas un rakstu kultūru varam sasniegt vien tad, ja visi un visos mācību priekšmetos prasām skolēnu atbildību šā uzdevuma izpildē.

Avoti un piezīmes

- ¹ Lūse D. *Ieskats literatūras mācīšanas metodikas attīstībā*. Literatūras mācīšanas metodika. Rīga: Zvaigzne, 1991., 13. lpp.
- ² LVA, 700. f., 1. apr., 463. l., 23. lp. Skolotāju kursu pārskati, programma, plāni. 1941. g. februāris–jūnijs.
- ³ Gaile M. *Literatūras mācīšanas izveide Padomju Latvijā (1940–1967)*. Viļa Lāča Liepājas Valsts Pedagoģiskā institūta zinātniskās konferences materiāli. Liepāja, 1968. 55. lpp.
- ⁴ Stikute E. *Latviešu literatūras didaktika*. Rīga: RaKa, 2011, 281 lpp.
- ⁵ Skalberga A. *Vidusskolēna literārās kompetences veidošana*. Promocijas darbs pedagoģijas doktora grāda iegūšanai pedagoģijas zinātnu nozarē, skolas pedagoģijas apakšnozarē. Rīga: Latvijas Universitāte, 2012. 240 lpp.
- ⁶ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 109.–158. lp. (Jurevičs P. Literatūra kā cilvēku veidotāja.)
- ⁷ Turpat, 2. lp.
- ⁸ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 109.–158. lp. (Ziemelis V. Par literatūras darbu mācīšanu.)
- ⁹ Turpat, 109. lp.
- ¹⁰ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1363. l., 69.–83. lp. (Kreicers H. Lasāmvielas iztirzāšana.); 1362. l., 109.–158. lp. (Ziemelis V. Par literatūras darbu mācīšanu.)
- ¹¹ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 81. lp. (Plaubs A. Literatūras stunda.)
- ¹² Turpat, 47.–49. lp. (Stanguta M. Literatūras stundu uzbūve tautskolā (pamatskolā).)
- ¹³ Turpat, 49. lp.
- ¹⁴ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 58.–69. lp. Grīns J. (Par literāru daiļdarbu vispār.)
- ¹⁵ Дильтей В. *Введение в науки о духе*. Том 1. Пер. с нем. под ред. В.С.Малахова. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В.Михайлова и Н.С. Плотникова. Москва: Дом интеллектуальной книги, 2000. 265–266 с.
- ¹⁶ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 58. lp. (Grīns J. Par literāru daiļdarbu vispār.)
- ¹⁷ Turpat, 60. lp.
- ¹⁸ Turpat, 60., 61. lp.
- ¹⁹ Turpat, 63. lp.
- ²⁰ Turpat, 64. lp.
- ²¹ Turpat, 69. lp.
- ²² Trumpe I. Pelēkās teorijas krāsas. *Karogs*. 1991. 7.–8. nr. 283.–286. lpp.
- ²³ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 69. lp. (Grīns J. Par literāru daiļdarbu vispār.)
- ²⁴ Pētersons E. *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A. Gulbja grāmatu spiestuve, 1931. 130 lpp.
- ²⁵ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 66.–91. lp. (Aistars E. Dzīves tuvums latviešu valodas stundās.)
- ²⁶ LVVA, 1362. f. 2. apr., 1363. l., 3. lp. (Dāvidsons J. Lasāmvielas izpratne pamatskolā.)
- ²⁷ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 57. lp. (Aistars E. Literāro interešu loks.)
- ²⁸ Turpat, 66.–91. lp. (Aistars E. Dzīves tuvums latviešu valodas stundās.)

- ²⁹ Turpat, 50.–57. lp. (Aistars E. Literāro interešu loks.)
- ³⁰ Turpat, 75. lp.
- ³¹ Turpat, 76. lp.
- ³² Turpat, 77. lp.
- ³³ Rudzītis J. Pašaktualizācija literatūras mācību kontekstā. *Skolotājs*. 2003. 3:33–35.
- ³⁴ LVVA,1362. f., 2. apr., 1365. l.,79. lp. (Aistars E. Bērnu izteiksmes līdzekļi skolas domrakstos.)
- ³⁵ LVVA,1632. f., 2. apr., 1363. l.,82. lp. (Kreicers H. Lasāmvielas iztirzāšana.)
- ³⁶ LVVA,1632. f., 2. apr., 1362. l., 112. (Ziemeļis V. Par literatūras darbu mācīšanu.)
- ³⁷ Pētersons E. *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A. Gulbja grāmatu spiestuve, 1931. 23.lpp.
- ³⁸ LVVA,1362. f., 2. apr., 1364. l., 142.–157. lp. (Širmāne A. Skolotāja darba plāns latviešu valodas pamatskolas 6. klasē I pusgadā 1942./43. m.g.)
- ³⁹ Turpat, 190. lp. (Gaide M. Vērojumi latviešu valodas stundās.)
- ⁴⁰ LVVA,1632. f., 2. apr., 1363. l., 29. lp. (Salmgrieze J. Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela. Elza Stērste „Lai ar sauli laukā ejam”.)
- ⁴¹ LVVA,1632. f., 2. apr., 1362. l., 119., 120. lp. (Ziemeļis V. Par literatūras darbu mācīšanu.)
- ⁴² Mācību priekšmetu programmas paraugs literatūrā 4.–9. klasei. 1.variants. Atbildīgā par izdevumu A. Skalberga. Programmas autori J. Rudzītis, E. Stikute, A. Sprinģe. Pieejams http://visc.gov.lv/pedagogiem/program/pamskol/prog.shtml?lit4_91.
- ⁴³ LVVA, 1362. f., 2. apr., 1363. l., 24.–30. lp. (Svenne O. Panākumi un kļūdas latviešu valodas mācīšanā.)
- ⁴⁴ LVVA,1362. f., 2. apr., 1364. l., 144. lp. (Širmāne A. Skolotāja darba plāns latviešu valodas pamatskolas 6. klasē I pusgadā 1942./43. m.g.)
- ⁴⁵ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 80.–86. lp. (Plaubs A. Literatūras stunda.)
- ⁴⁶ LVVA, 1362. f. 2. apr., 1364. l., 93. lp. (Videnieks K. Pārdomas, mācot latviešu valodu pamatskolā.)

INSIGHT INTO THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGY OF LATVIAN LITERATURE IN THE 1920S–1930S

Elita Stikute

Summary

Key words: *historical experience of the methodology of literature, problems of acquiring the content of literature*

In the 1920s–1930s, when the theoretical foundations of the methodology of Latvian literature were elaborated, branch experts (scientists, methodologists, teachers) resolved several problems connected with acquiring the literature content that are still topical also in the present-day teaching process of literature, namely, the specific character of literature as a study subject, the principles of the choice of teaching content and distribution, opportunities of acquiring various literature genres, scheduling literature lessons, choice and application of adequate study methods, visual aids and illustrative materials, as well as issues of methodology of compositions (essays). The historical experience of the methodology of literature of the 1920s–1930s has been actualized in the context of present-day literature didactics.