

DIDAKTIKA



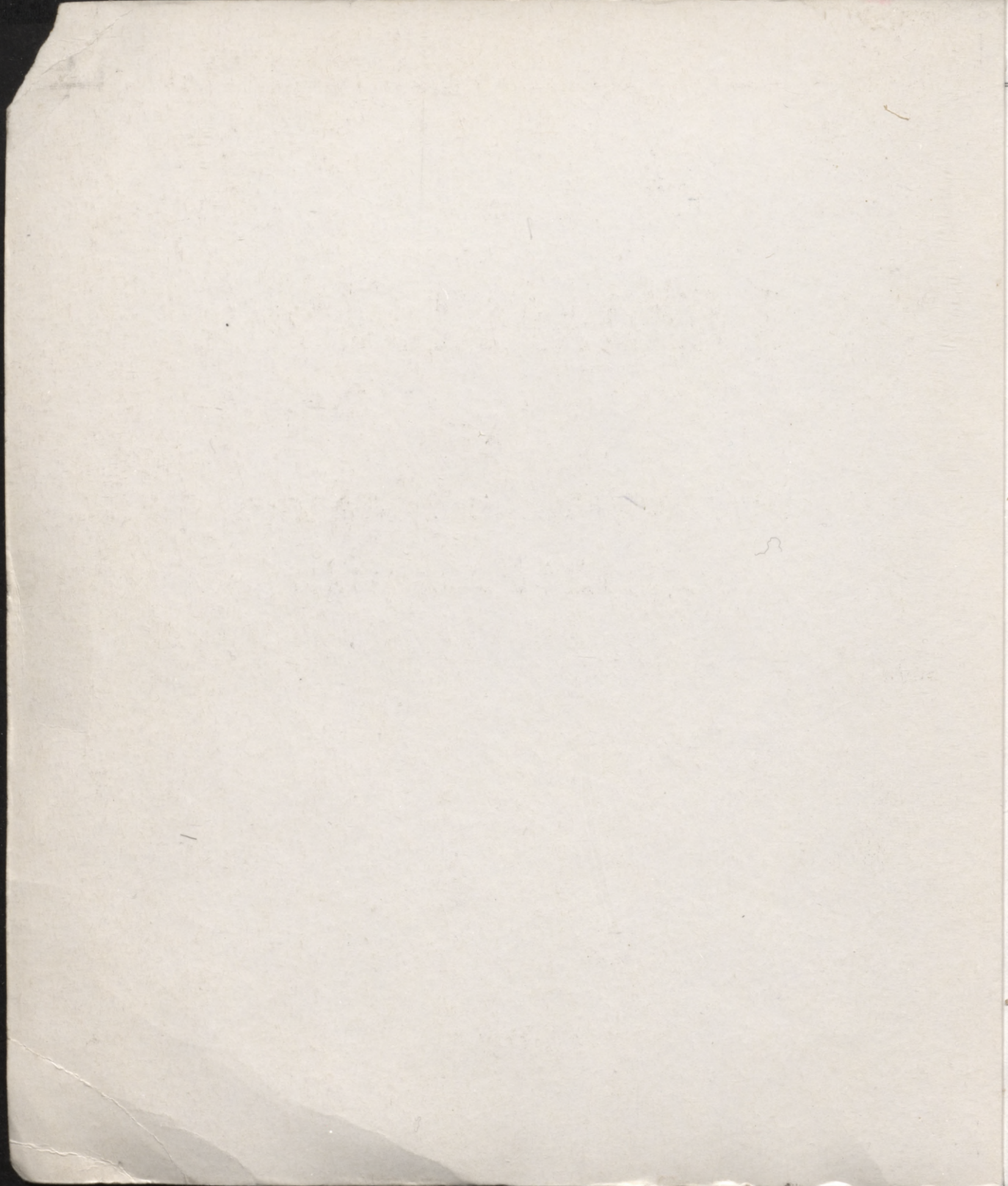
vid. Resina: 1878. Littera. Vol. 10 p. 495 la
1. In hoc loco dicitur f. hanc linguam referre, veluti in de unigenito filio
2. In hoc loco dicitur f. hanc linguam referre, veluti in de unigenito filio
3. In hoc loco dicitur f. hanc linguam referre, veluti in de unigenito filio
4. In hoc loco dicitur f. hanc linguam referre, veluti in de unigenito filio

la
vis cie
kiem, nevis
smi pret materiālu, vērti
bām, bet gan patērētāju, iz
spiedēja psiholoģiju; pār
spilēta piekāpība attista
nevis cilvēcuma jūtas, bez
gan veido vājas gribas, bez
rakstura cilvēku; pastāvīga
apliecināšana bērnam, ka
tieši viņš ir ģimenes prieks
un lepnums, ieaudzina viņā
saviem
domību

Броуговъ единого, ѿца въ седръ
жител. творца и бже дла. видн
цды дже въ сдмъ и н видн цды д
и въ единого глвхъ и н жмъ дн порнго

razieni. По вавиле нмъ ксријамъ и блгъ
немо бѣдо, нас мерило нмъ цлвина цригъ
дѣловъ и нмъ нмъ. Разрѣшамъ прѣдъ цлвнъ
domi posaule Агъа нмъ нмъ нмъ нмъ
... In hādi psichismās drīvs nēpaujami
nas par nāsturu, dāi lēvān lēvān nā
pān tē nāi nēl cādi nān, dāi psichism
drīves nēpaujami nāsturu abiedras distān

IEVĒROJAMĀKIE PEDAGOGI PAR MĀCĪBU TEORIJU



L 2001-3
17

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

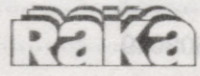
L
3

030100223
SATURS

Ievads	5
17. GADSIMTS	6
Vilhelms	7
Jean Amos	11
18. GADSIMTS – 19. GADSIMTĀ PIRMA PUSE	96
Johans Frīdrihs Herbartis	97
Johans Heinrihs Pestalocijs	106

DIDAKTIKA

19. GADSIMTS	108
Ievērojamākie pedagogi par mācību teoriju	108
Adolfs	110
Konstantīns	115
Lēns	161
Pjotr	167
Konstantīns	181
Vasilija	181
Dr. habl. paed., I.U. profesore Anna Kopeļoviča	181
Dr. habl. paed., I.S.P.A. profesore I. Ziemele	181
Gergis	181
Dānis Dūnija	181
Rādolf Šteiners	181
Marja	181
Anna Kopeļoviča	181
I. Ziemele	181
"Raka"	181



0301006633

AKTIKA

Ievērojama ir pedagogu
par mācību teoriju

Sastādītāji Dr. habil. paed., LU profesore Anna Kopeloviča
 Dr. habil. paed., LSPA profesors Leonards Žukovs

Redaktore Rita Cimdiņa
Datorgrafikē Andra Pudāne

ISBN 9984-15-219-7

© Anna Kopeloviča
© Leonards Žukovs
© "RaKa", 2000

IU "RaKa", Zvaigžņu ielā 26, Rīgā, LV-1009, tālr. 7312668
Izdevējdarbības reģistrācijas apliecība Nr. 2-0471
Realizācijas daļa - tālr. 291875
Iespiests IU "RaKa" tipogrāfijā, tālr. 7602049

SATURS

Ievads	5
17. GADSIMTS	6
Volfgangs Ratke	7
Jans Amoss Komenskis	11
18. GADSIMTS – 19. GADSIMTA PIRMĀ PUŠE	96
Johans Frīdrihs Herbartš	97
Johans Heinrihs Pestalocijs	103
19. GADSIMTS – 20. GADSIMTA PIRMĀ PUŠE	108
Ādolfs Frīdrihs Dīstervēgs	109
Konstantins Ušinskis	115
Ļevs Tolstojs	134
Pjotrs Leshafšs	138
Konstantins Ventcelis	140
Vasilijs Vahterovš	143
Pjotrs Kapterevš	148
Georgš Keršēnšteiners	156
Džons Džūijs	168
Rūdolfš Šteiners	177
Marija Montesori	181
Ļevš Vigotskis	187
Aleksandrs Dauge	195
20. GADSIMTS	198
Eduards Pēteršons	199
Kārlis Dēķēns	231
Jūlijs Aleksandrs Studentš	243
Sergejs Hesens	255
Džeromš Bruners	259

Vasilijš Suhomļinskis	260
Mihails Skatkins	276
Isāks Lernerš	284
Vincents Okoņš	290
Mirza Mahmutovš	292
Šalva Amonašvili	295
Aelita Markova	297
Mihails Klarins	306
Dauids Armstrongs, Kenets Hensons, Toms Sevedžš	327
Karls Rodžers	335
Īsas biogrāfiskas ziņas	338

PAR VOLĀNGU RATKI

I EVADS

Pedagoģijas bakalaura studiju kursa sadaļas "Didaktika" apguve prasa izpratni par mācību teorijas attīstību laikmetu lokos. Tas savukārt nav iespējams bez ievērojamāko didaktu darbu studēšanas, tajos izteikto atziņu analīzes. Didaktika jāapgūst nevis kā nemainīga uzskatu shēma, bet kā radošs process, ko ietekmējusi gan fizioloģijas, gan psiholoģijas, gan filozofijas un sociālo zinātņu attīstības līmenis konkrētā laika periodā.

Diemžēl, pirmkārt, latviešu valodā mūsdienās ir maz oriģināldarbu, kuros atklājas ievērojamāko didaktu atziņas par mācību teorijas jautājumiem, to tulkojumu. Otrkārt, pēdējos desmit gados Latvijas augstskolās ienākusi jaunatne, kas vēl vāji pārzina svešvalodas, lai lasītu konkrētā studiju kursā vajadzīgos darbus oriģinālvalodā. Un, treškārt, augstskolu studenti pagaidām izjūt lielu literatūras avotu trūkumu angļu, vācu, krievu un citās valodās. Tāpēc nepieciešams ievērojamāko pedagoģu didaktu un psihologu oriģināldarbu izvilcumu krājums (hrestomātija) latviešu valodā. Iepazīstoties ar pasaulē plaši pazīstamu zinātnieku darbu filosofijā, pedagoģijā, psiholoģijā, izglītībā fragmentiem, studenti kvalitatīvāk apgūs didaktikas studiju kursu. Krājums palīdzēs izprast konkrētā autora atziņas, izjust izteiksmes stilu un arī veidot savu attieksmi par autora darbiem. Domājam, ka hrestomātijā iekļauto autoru atziņas var noderēt par pamatu diskusijām, salīdzinošai analīzei vēsturiski loģiskā skatījumā utt. Izmantojot krājumā ievietotos materiālus, rodas iespēja ieinteresēt studentus dziļāk iepazīt konkrētā autora darbus un tajos izteiktās atziņas, rosināt viņus studēt bibliotēkās esošos autoru darbus. Tas paver ceļu patstāvīgām studijām.

Materiālu atlasē galvenokārt akcentējam didaktisko saturu. Autoru teksti atlasīti vēsturiski loģiskā secībā, pievēršot uzmanību humānās pedagoģijas ideju attīstībai, vispusīgi attīstītas personības veidošanos sekmējošām mācībām, problēmmācībām, individualizācijai, diferenciacijai, mācību metodēm, līdzekļiem un formām mācību procesā. Tulkojumos ir ņemtas vērā tekstu izteiksmes īpatnības. Nebūtiskas atkāpes no oriģinālteksta saistītas ar vēlmi ievērot mūsdienīgu izteiksmes stilu, neizmainot teksta satura būtību. Hrestomātija noderēs arī maģistrantiem, doktorantiem, skolotājiem, visiem, kam interesē didaktikas teorijas attīstība.

Būsim gandarīti, ja hrestomātija palīdzēs studentiem kvalitatīvāk apgūt pedagoģijas sadaļas "Didaktika" studiju kursu, rosinās zinātkāri un vēlmi iekļauties mācību teorijas un prakses tālākas pilnveides darbā.

17. GADSIMTS

VOLFGANGS RATKE
JANS AMOSS KOMENSKIS

PAR VOLFGANGU RATKI



(..) **3. Mācīšanas metode.** Par Ratkes mācīšanas metodi mēs esam diezgan labi informēti, lai gan abi apjomīgie Ratkes raksti par viņa mācīšanas mākslu – 20 lokšņu biezais, 1616. gadā Veimārā uzrakstītais tēlojums un 1623. – 24. gadā Rūdolfštatē “radītais uzmetums”, kuru Ratke, iespējams, cēlis priekšā Oksenstiernam un par kuru viņa labie paziņas nebeidza brīnīties (Annas Sofijas vēstule savam radniekam (brāļa (māsas) dēlam) hercogam Johanam Ērnstam), vēl nav atrasti. Mūsu rīcībā nav daudz ne skaita ziņā, ne rokrakstā rakstītu skolas grāmatu: “Trīspadsmit punkti, uz kuriem pamatojas didaktika jeb mācīšanas māksla”, pie tām pieder arī kāds fragments, kas ir no Magdeburgas laika – “Aptuvenus tā procesa uzmetums, kā Ratkes kungs ar zēniem notur latīņu valodu” – un kādas grieķu mācību stundas apraksts, kurā Evēnijs 1618. gadā Ketenā (*Cöthen*) bija klāt Halles rātes uzdevumā. Tālāk 1615. gadā Hallē pret Ratkes gribu nāca klajā: “*Desiderata Methodus nova Ratichiana, Linguas compendiose et artificiose discendi. Ab autore ipso amicis communicata*”¹. Šo iespieddarbu Ratke pamatoti apzīmēja kā *corrupte ac depravate*², bet kā savu viņš noteikti atzinis drauga Renija Leipcigā izdoto un izlaboto izdevumu (rakstu krājumu *J. Rhenii Methodus institutionis nova quadruplex*³. 1617. un 1626. gadā) un tāpat šajā rakstu krājumā esošo *Ratichianorum Praxis et Methodi delineatio*⁴, kā arī aforismus un to detalizētus izskaidrojumus rakstos.

Ratke pamatojas uz vienu teikumu, ar kura saturu un realizēšanu pilnīgi pietiek, lai viņa vārdam nodrošinātu goda vietu vācu skolu vēsturē:

¹ Ratkes laba jauna metode, kā ātri un atbilstoši literārās valodas noteikumiem valodas mācīt. Izdota no paša autora drauga

² Kā nepareizu, sagrozītu

³ Jauna Četrpakāpju vai četrkārtīga mācību metode

⁴ Ratkes prakses un metodes izskaidrojums

“Tā ir pareizā dabas griba un gaita, ka mīļā jaunatne vispirms iemācās savā dzimtā valodā pilnīgi un pareizi lasīt, rakstīt un runāt, lai tā varētu jo labāk turpmāk savus citu valodu skolotājus saprast, un, tā kā māksla un zinātne nav saistīta tikai ar vienu valodu, tad var ļoti labi sagatavot pilnvērtīgu skolu augšvācu valodā.” Tādējādi Ratke liek bērniem vispirms vairākus gadus mācīt tikai vācu valodu, arī īpaši vācu valodas mācību. Lasīšana un rakstīšana ir jāmāca vienlaikus. Vispirms tiek mācīti burti, vienlaicīgi priekšā lasot un rakstot. Pēc īsas pakavēšanās pie burtošanas skolotājs nolasa iesācējiem kādu pazīstamu vielu – Ketenas lasāmgrāmatā ir 10 baušļi – “pavisam lēni, it kā nedroši un pusbalsī lasa priekšā, kam viņš savā grāmatā un saspringtā uzmanībā seko līdzī. Pateicoties pusbalsī pa zilbēm priekšā lasītajam, skolnieks viegli tiek pāri visām grūtībām. Pēc tam viņš lasa pats, un viņa uzmanība tiek vērsta uz katru neprecizitāti vispirms ar īsiem pārtraukumiem, tad ar atkārtotu, pareizu priekšā teikšanu. Ir aizliegta jebkura atkārtošana skolotāja prombūtnē: “Kamēr skolnieks kļūst pilnīgi drošs, viņš ir atkarīgs tikai no skolotāja mutes.” Evenijs ziņo no Ketenas: “Iesācēji, iepazīnuši burtus, tādējādi mācās lasīt bez burtošanas, un to viņi dara tik žigli un ar tādu prieku, ka tie nav jāpiespiež, bet gan paši skolēni sevi nodarbina un visu dara ar lielu kāri.”

Latīņu valodas mācīšanas metode bija šāda: ir jābalstās uz vienu autoru, kura valoda ir tīra un plūstoša, kura darbu saturs ir patīkams un jauks. Tā kā neizdodas atrast piemērotu prozas rakstnieku, Ratke sāk ar Terencija komēdijām. Bet viņš skaidri pasaka, ka varētu arī ņemt kādu citu autoru, lai tikai tas būtu piemērots sarunai ar jauniešiem. Skolotājam autors jāpazīst, cik vien labi iespējams. Prosodiju var iemācīt, tikai skolotājam pareizi un atkārtoti runājot priekšā, tāpēc no sākuma skolnieks pats nedrīkst lasīt Terenciju latīņu valodā. Skolotājs pamatīgi iepazīstina zēnus, kuri ne tikai savā dzimtā vācu valodā jau veikli lasa, bet kuri ir arī pareizi un labi apguvuši vācu valodas māku, vispirms “ar Terenciju vācu valodā”. Pie tam viņš tik dzīvīgi parāda šīs sešas komēdijas, kuras ievada ar paskaidrojumiem (lai viss tas tiktu darīts saprātīgi), “it kā viņš nekavējoties gribētu tās iestudēt, likdams vienam zēnam dialogu, citam prologu labi un pilnīgi skaidri nolasīt. Pārējie sadala lomas, tā kā viņi tiek ievadīti tai pašā procesā, un uzved visu cēlienu, pēc tam visu komēdiju, kas viss var ļoti labi notikt trijās stundās”. Skolotājs labo, “reizēm piešķir pats sev kādu lomu vai palīdz viņiem ar visu tikt galā, lai skolēni ilgi nedomātu un nebajļotos”. Pēc tam viņiem mājās par to ir jāpastāsta un vēlreiz luga ir jāizlasa, “jo viņi būtu zinošāki vēsturē, jo latīņu valoda viņiem sagādātu mazāk pūļu”. Ja zēni vācu

valodā ir labi iepazīstināti ar autoru, tad viņi “čakli lasot, nepārtraukti pārrunājot un apliecinot savu valodas māku, tā apgūst latīņu tekstu, ka beidzot skolnieki var paskaidrot jebkuru atsevišķu vārdu”. 1. Čakli lasot. Skolotājs vispirms lasa “Andrijas” pirmo cēlienu katru stundu trīs reizes, tāpat 4 stundu laikā katru dienu 12 reizes, divas reizes izskaidrojot, taču tikai *ad sensum*¹, trešo reizi *tantum legendo*² bez izskaidrošanas. Sestdienā viņš atkārtot visu lugu. Šādā veidā 6 nedēļās tiek izskatītas visas 6 komēdijas trīspadsmit reizes, turklāt zēni nav redzējuši nekā nepareiza ne ortogrāfijā, ja vien grāmata ir pareizi iespiesta, ne prosodijā dzirdējuši, ja vien tulks ir pareizi lasījis: “Tā viņiem nemaz nav bijusi iespēja kaut ko nepareizu iemācīties,” jo ir pilnīgi aizliegts Terenciju vienam pašam lasīt, kā nekā viņi pat nedrīkst lugas ņemt uz mājām. Ja viņi vēlas pa to laiku kaut ko lasīt, tad viņiem ir jāķeras klāt Terencijam vācu valodā...

(..)

Ratke nedomā, ka latīņu valodu varētu pilnvērtīgi apgūt īsā laikā un izmantojot vienu autoru. Viņš teica Evenijam, ka “viņa nodoms neesot ar vienu autoru rādīt *perfectam latinitatem*³, bet gan iesācēju *authenticum*⁴ saistīt ar kādu autoru un to padarīt viņam tuvu, lai viņš ar to it kā *succum et sanguinem convertire*⁵, un ko no tā varētu iegūt”. Tad skolnieks ar leksikona palīdzību viegli apgūtu arī citus autorus. Ja viņš būtu apsolījis valodas “īsā laikā viegli iemācīt”, tad tas būtu jāsaprot salīdzinājumā ar parasto metodi. “Lai sasniegtu pašu pilnību, diez vai pietiek pat ar visu cilvēka dzīvi, tāpat kā tas ir ar citām lietām.” Viņš stingri pamāca savu skolnieci Annu Sofiju: “.. par daudz nesteigties vai netīkot būt pārāk veiklai lietpratējai.” Ir zināma vesela virkne piemēru tam, ka Ratkes metodei bija neparasti lieli panākumi. Turklāt nevajadzētu aizmirst, ka saskaņā ar vienu no Ratkes pamatatzinumiem: *Non nisi unum* – ne daudz, bet kā veselumu – ja patlaban nodarbojas ar Terenciju, tad ne ar ko citu vienlaicīgi. Bet Kromeijers Ratki bija tik maz sapratis, ka viņš pēc tam, kad “Andrijas” saturs virspusēji bija darīts zināms, sāka ar gluži vārdisku lugas tulkojumu: *Poēta* – dzejnieks, *cum* – kad, *primum* – pirmkārt, *animum* – dvēsele, *ad* – pie,

¹ burtiski

² tikai leģendu

³ perfektu latīņu valodu

⁴ autentiski

⁵ sula ar asinīm sajauktos

scribendum – rakstīt, *adpulis* – viņš ir noskaņojis, *id* – tas pats, *sibi* – sev, *negocii* – darbība, *credidit* – viņš ticēja utt. Ratke šo paņēmienu 1629. gada sarunās ir stingri nopēlis un pievērsis uzmanību, ka tas novedot pie tā, ka dažs labs viņa mūža darbu tik nemākulīgi tulkojot. Vispirms ir jātulko tikai *ad sensum*, lai uztvertu saturu, vārdiski tulkot drīkst tikai tad, kad ir dotas pamatzināšanas gramatikā, tāpat arī tikai tad drīkst mācīt vārdu patieso jēgu.

Ir skaidri redzams, ka Ratkes metode ir vērsta uz atmiņu: “*Tacenti puero*¹ bieži un ļoti lēni lasīt priekšā, viņš ir kā strazds būrī, deguns grāmatā, dzirde *praeceptori*², mute, mēle klusē,” tie ir paša Ratkes vārdi.

(..)

Ne viss, ko Ratke pieprasīja, ir nepieņemams un nerealizējams, bet gan daudz kas ir atbilstošs un labi pārdomājams, mazākais, no jauna daudzpusīgi izmēģināms, un noteikti tad arī skolu stāvoklis būtu labāks, ja mēs būtu vairāk ieklausījušies, kad Ratke uzrādīja gan skolu nožēlojamo stāvokli, gan nepietiekamo dažādību, nepilnīgo audzināšanu un visas sistēmas kļūdas, ja būtu no Ratkes padomiem izvēlējušies to labāko un pārējo būtu nolikuši pie malas vai, mazākais, paši būtu padomājuši par uzlabojumiem un pielikuši roku pie darba.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 7. Band, herausgegeben von W. Rein. – Langensalza: H. Beyer und Söhne, 1908 – S. 200. – 204.

Tulkojusi Natālija Čina.

¹ zēnam klusējot

² pievērsta skolotājam

JANS AMOSS KOMENSKIS



LIELĀ DIDAKTIKA, KAS IETVER UNIVERSĀLU MĀKSLU MĀCĪT VISIEM VISU,

JEB

DROŠS UN RŪPĪGI PĀRDOMĀTS VEIDS, KĀ IKVIENAS KRISTIEŠU
VALSTS VISĀS KOPIENĀS, PILSĒTĀS UN CIEMOS IZVEIDOT SKOLAS,
KURĀS ABU DZIMUMU BĒRNI BEZ JEBKĀDIEM IZŅĒMUMIEM
VARĒTU APGŪT ZINĀTNES, PIENĒMĒTIES TIKUMĪBĀ, AUGT
DIEVBĪJĪBĀ UN TĀDĒJĀDI JAUNĪBAS GADOS IEMĀCĪTIES VISU
PAŠREIZĒJAI UN NĀKAMAJAI DZĪVEI VAJADZĪGO,

īsi,

patīkami,

pamatīgi,

kur visam, kas paredzēts,

PAMATOJUMS rasts pašā lietu dabā;

PATIESUMS apstiprināts ar paralēliem piemēriem no mehānikas mākslu jomas;

KĀRTĪBA noteikta pa gadiem, mēnešiem, dienām un stundām un, beidzot, norādīts

VIEGLS un DROŠS CEĻŠ visa tā sekmīgai īstenošanai praksē.

Cicerons. *De divinatione* (Par pravietojumu): “Vai var sniegt valstij vēl lielāku un labāku dāvanu par to, kā mācīt un izglītēt jauno paaudzi, jo sevišķi mūsu tikumības apstākļos un mūsu laikā, kad jaunatne ir tik samaitāta, ka tā jāiegrožo un jāapvalda kopīgiem spēkiem.”

Diogens pēc **Stobaja**, 41:

Τὶς οὖν ἀρχά πολιτείαζ ἀπάσηζ; Νέων τροφά

Johans Valentīns Andrē. Teofila dialogs “Par kristīgo literatūru”: “Pareizi vadīt jaunatni – tas nozīmē arī izveidot un pārkārtot valsti. Atklāti sakot, te man daudz ko

vajadzēja apdomāt, izpētīt, pārveidot, mīkstināt, nerēķinoties ar paražām, strādāt, cerībām mijoties ar bailēm. Visprātīgāk te bija neļaut sevi pārmēram apžilbināt autoritātēm un neaizrauties ar saviem atklājumiem.”

Arī: “Zaudēt cerības uz panākumiem – negods, noniecināt cita padomu – neprāts.”

Lai par mūsu didaktikas galveno pamatu kļūst:

tādas metodes izpēte un atklāšana, saskaņā ar kuru mācošie mazāk mācītu, skolēni vairāk mācītos; skolās būtu mazāk trokšņa, muļķības, nevajadzīga darba, bet vairāk – brīva laika, prieka un pamatotu panākumu, un kristiešu valstī būtu mazāk tumsonības, juceklības, nesaticības, bet vairāk gaismas, kārtības, miera un rāmuma.

Psalmi, 67: 2 – 3:

“Lai Dievs par mums apžēlojas un svētī mūs, lai Viņš apgaismo savu vaigu pār mums! Lai virs zemes taptu zināms Tavs ceļš, visās tautās Tava palīdzība un svētība!”

DIKTIKAS MĀKSLAS NODERĪGUMS

Pareizi izveidota didaktika ir vajadzīga:

1. *Vecākiem*, kuri līdz šim pa lielākajai daļai nav bijuši informēti, ko viņi var gaidīt no saviem bērniem. Viņi ir algojuši skolotājus, izteikuši tiem lūgumus, apveltījuši viņus ar dāvanām, mainījuši tos tiklab nevajadzīgi, cik ar zināmu labumu. Bet, ja audzināšanas metode ir nekļūdīgi pareiza, tad rezultāts, uz kuru ne vienmēr iespējams cerēt, ar Dieva palīgu nevar izpalikt.

2. *Skolotājiem*, kuru lielākā daļa nepavisam nezina, kā mācīt, un tādēļ, vēlēdamies izpildīt savu pienākumu, ir mocījuši sevi un tērējuši savus spēkus, darba mīlestības un centības vadīti; vēlēdamies gūt panākumus ar vienu vai ar otru paņēmienu, viņi maina metodi ne bez ievērojamiem laika un darba zudumiem.

3. *Skolēniem*, lai varētu viņus aizvadīt līdz zinātņu augstumiem bez grūtībām, garlaicības, uzkliegšanas un pēršanas, bet gan it kā rotaļājoties un jokojot.

4. *Skolām*, kuras ar pareizu metodi varēs ne tikai saglabāt uzplaukuma stāvokli,

bet arī nemitīgi pilnīgot. Tās taču būs īstenas rotaļu vietas, prieka un līksmes mājokļi. Un tad (metodes nevainojamības dēļ) no jebkura skolēna izaugs (lielākā vai mazākā mērā) zinātnieks, nekad netrūks labu skolu vadītāju un vienmēr zels nodarbošanās ar zinātņi.

5. *Valstij* – atbilstoši iepriekš minētajam Cicerona aprādījumam. Ar to saskan pitagorieša Diogena ievērojamais izteikums (pēc Stobaja): “Kas veido jebkuras valsts pamatu? – Bērnu audzināšana.” Nekad taču vīnogulāju stīgas nedos vērtīgus augļus, ja krūmu pašu rūpīgi nekops.

6. *Baznīcai*, jo, tikai pareizi izveidojot skolu, var panākt to, ka baznīcai netrūks izglītotu draudzes ganu, bet izglītotiem draudzes ganiem – atsaucīgu klausītāju.

7. Beidzot, arī *debesīm* vajadzīgs, lai skolas būtu pārveidotas īstenas un universālas gara pilnveidošanas labad un tādējādi no tumsas būtu vieglāk ar dievišķības gaismu atbrīvot tos, kurus nevar pamodināt dievišķās baznīcas skaņas. Kaut gan Eviņģēlijs tiek sludināts dažādās vietās un mēs ceram, ka tas tiks darīts līdz pasaules galam, tomēr uz zemes notiek tā, kā tas parasti vērojams kādā tautas sapulcē, tirgū vai traktierī, vai kādā citā trokšņainā ļaužu saietā: klausās nevis to vienu vienīgo, kurš iesaka vislabāko, bet arī to, kurš, sastapis kādu un sēžot vai stāvot viņam blakus, traucē to ar savu muldēšanu. Lai vārda kalpi izpilda savu pienākumu, vienalga, ar cik lielu dedzību, lai viņi runā, sludina, cenšas pārliecināt, nolād, bet lielākā daļa cilvēku viņos noklausās. Daudzi taču ierodas reliģiskos saietos tikai gadījuma pēc; citi apmeklē tos, bet klausās neuzmanīgi, jo viņu ausis un acis ir slēgtas un viņu prāts aizņemts ar ko citu. Beidzot, pieļausim, ka viņi ir uzmanīgi un uztver svēto vārdu jēgu, tomēr šie vārdi, bez šaubām, uz viņiem neiedarbojas un neietekmē viņus tik stipri, kā tam vajadzētu būt: gara kūtrums un grēkošanas ieradums notrulina cilvēka prātu, padara viņu aklu, nejūtīgu, tāpēc arī viņš nevar atbrīvoties no miegainības. Tikpat kā važās saistīts viņš paliek savā ierastajā aklumā un kopā ar saviem grēkiem; tādējādi no iesīkstējušās apgrēcības neviens viņu nevar atbrīvot, izņemot vienīgi Dievu, kā teicis kāds no baznīcas tēviem; gandrīz vai brīnums, ja rūdīts grēcinieks pievēršas grēku nožēlošanai. Bet, tā kā tajos gadījumos, kuros Dievs norāda līdzekļus, gaidīt uz brīnumu nozīmē izaicināt Dievu, ir jāatzīst, ka arī šeit stāvoklis ir tāds pats. Tādēļ spriedīsim tā, ka mūsu pienākums ir domāt par līdzekļiem, ar kuriem visa kristīgā jaunatne aizvien kaismīgāk pieņemtos prāta spēkā un dievišķā mīlestībā. Un, ja mēs to panāksim, tad redzēsim, ka debesu valstība, tāpat kā izsenis, saglabā savu varenību.

Tādējādi lai neviens no tik svēta mērķa neatrauj savas domas, savus centienus, spēkus un līdzekļus. Tas, kas radījis vēlēšanos, gādās arī par tās piepildīšanos. Mums pieklājas savās lūgšanās nemitīgi paļauties uz Dieva žēlastību un to izlolot savās cerībās. Runa taču ir par cilvēku glābšanu un slavu Viņa augstībai.

Johans Valentīns Andrē:

“Zaudēt cerības uz panākumiem – negods, noniecināt cita padomu – neprāts.”

ESIET SVEICINĀTI, LASĪTĀJI!

1. *Par didaktiku sauc mācīšanas mākslu.* Pēdējā laikā daži izcili vīri, kurus satrauc Sīzifa darbs skolās, ir nolēmuši ķerties pie lietas. Bet, tāpat kā viņu pasākumi, arī viņu panākumi ir dažādi.

2. Daži ir izvirzījuši mērķi sarakstīt īsas rokasgrāmatas, lai atvieglotu kādas atsevišķas valodas mācīšanu. Citi meklējuši drošākus un īsākus ceļus, kā ātrāk iemācīt vienu vai otru zinātni vai kādu mākslu. Vēl daži ieteikuši ko citu. Bet gandrīz visi viņi ir vadījušies no ārējiem novērojumiem, kas tapuši uz visai nelielas prakses pamata jeb, kā saka, *a posteriori*.

3. Mēs uzdrošināties apsolīt Lielo didaktiku, t. i., universālu mākslu, kā mācīt visiem visu. Turklāt mācīt ar drošiem panākumiem, tā, lai neveiksmes nebūtu iespējamās; mācīt ātri, lai neviens – gan tie, kuri māca, gan tie, kuri mācās, – neizjustu apgrūtinājumu vai garlaicību, lai mācības drīzāk sagādātu vislielāko gandarījumu; mācīt pamatīgi, nevis pavirši, tātad nevis formas dēļ, bet gan virzot skolēnus uz patiesām zināšanām, labiem tikumiem un dziļu dievbijību. Beidzot, visu to mēs izskaidrojam *a priori*, t. i., no pašu lietu patiesi nemainīgās būtības, it kā liekot no dzīlēm iztecēt neizsīkstošiem strautiņiem; pēc tam, sapludinot tos vienā lielā upē, mēs radām zināmu universālu mākslu vispārēju skolu izveidošanai.

4. Protams, tas, ko mēs solām, ir visai nozīmīgs un visnotaļ vēlams. Man ir viegli paredzēt, ka kādam tas viss vairāk atgādinās sapņošanu nekā lietas būtības izklāstīšanu. Bet, lai tu, lasītāj, būtu kas būdams, atturies no saviem spriedumiem, kamēr neesi uzzinājis, kas te īstenībā pateikts; tad tu varēsi ne tikai izdarīt secinā-

jumus, bet arī pateikt to. Es taču nevēlos un – vēl jo vairāk – necenšos, lai kāds, aizrāviens ar mūsu uzskatiem, piekristu tam, kas vēl nav izpētīts; es neatlaidīgi lūdzu, pārliecinu, prasu, lai ikviens, kurš nodotos šī jautājuma pētīšanai, *paustu savus paša, turklāt pilnīgākus uzskatus* (kurus nevarētu grozīt ne ar kādām maldīgām domām).

5. Šis darbs būtībā ir visai nopietns, un, no vienas puses, tam jāķļūst par vispārēju vēlmi, bet, no otras puses, liekot prātus kopā, jāapsver un kopīgiem pūliņiem jāvirza uz priekšu, jo tas var dot vispārēju labumu visam cilvēku dzimumam. “Vai var sniegt valstij lielāku un labāku dāvanu par to, kā mācīt un izglītēt jauno paaudzi, jo sevišķi mūsu tikumības apstākļos un mūsu laikā, kad jaunatne ir tik samaitāta, ka tā jāiegrožo un jāapvalda kopīgiem spēkiem.” Tā saka Cicerons. Bet Filips Melanhtons raksta: “Pareizai bērnu izglītošanai ir daudz lielāka nozīme nekā Trojas ieņemšanai.” Tē vietā ir atcerēties arī ievērojamo Nazianzas Gregora izteikumu: “Izglītēt cilvēku – visnepastāvīgāko un vissarežģītāko būtni no visām – ir augstākā māksla.”

6. Tātad piedāvāt “augstāko mākslu” ir ārkārtīgi grūts darbs, kas prasa nevis viena cilvēka, bet daudzu ļaužu dziļus apsvērumus, jo viens nekad nav tik vērīgs, lai viņa skatienam nepaslidētu garām daudz kas nozīmīgs.

7. Tādējādi es ar pilnām tiesībām no saviem lasītājiem prasu, pat vairāk — cilvēku dzimuma labklājības vārdā lūgtin lūdzu visus, kuriem būs iespēja iepazīties ar šo darbu, pirmkārt, neuzskatīt par bezprātību to, ka kāds nolēmis ne vien ķerties pie tik grūta un tik liela darba, bet arī dot kaut kādus solījumus. Viņu taču vada ļoti labdarīgi mērķi. Otrkārt, aicinu lasītājus jau pašā sākumā nekrist izmisumā, ja pirmais mēģinājums uzreiz neizdosies un mūsu iecerēs paredzētais nebūs realizēts līdz galīgai pilnībai. Vispirms taču nepieciešams, lai rastos attiecīgi aizmetņi, bet tikai pēc tam jāpanāk, lai tie pakāpeniski izaugtu. Tāpēc, lai arī cik nepilnīgs būtu šis mūsu aizsākums un lai arī tas vēl nebūtu sasniedzis izvirzīto mērķi, tomēr pats darbs rādīs, ka te sasniegta augstāka pakāpe, kas tuvāka mērķim, nekā līdz šim varēja domāt. Beidzot, es ļoti lūdzu lasītājus darbam pieiet ar jebkuram lielum pasākumam vajadzīgo uzmanību, centību un arī iedziļināšanos, nevis tikai izteikt brīvus spriedumus. Mans pienākums ir īsos vārdos atklāt sava darba iemeslus un visvienkāršākā formā izklāstīt tā atsevišķus galvenos punktus, bet pēc tam tos ar lielu uzticēšanos nodot labvēlīgam vērtējumam vai tālākai pētniecībai, ko veiktu visi pareizi domājoši cilvēki.

8. Šī māksla mācīt un mācīties tādā pilnīguma pakāpē, līdz kurai tā tagad acīmredzot tiecas pacelties, nebija skaidri zināma iepriekšējos gadsimtos, un šā

iemesla dēļ mācību nodarbības un skolas nomāca smags darbs un svārstīšanās, pašapmāns, kļūdas un maldi, tā ka pamatīgāku izglītību varēja iegūt vienīgi tie, kuri izcēlās ar izcilu apdāvinātību.

9. Taču pirms neilga laika, tā teikt, jaunās ēras aizsācējiem Dievs ir licis uzaust prāta gaismai un iedvesis dažiem cienījamiem Vācijas vīriem nepatiku pret skolās izmantotās metodes neskaidrumu un domas par kādas ērtākas un vieglākas valodu un mākslu mācīšanas metodes nepieciešamību. Viņi strādāja, ejot cits cita pēdās, un tādā veidā vieni no viņiem sasniedza izvirzīto mērķi ar lielākiem panākumiem nekā citi.

10. Es te domāju Ratki, Lubinu, Helvigu, Riteru, Bodinu, Glaumu, Fogelu, Volfštirnu un visus citus, kas man vēl nav zināmi. Bet vienu man vajadzētu nosaukt vispirms, tas ir Johans Valentīns Andrē (kurš dažādās savu lielisko darbu vietās ir atklājis gan baznīcas un valsts, gan skolu kaites un fragmentāri norādījis, kā tās novērst). Arī Francijā ir ķērušies pie šī grūtā darba, turklāt Žaks Sesils Freijs 1629. gadā Parīzē publicējis atzinīgi vērtējamu didaktiku (ar virsrakstu "Jauns un atvieglināts ceļš uz augstām zinātnēm un mākslām, valodām un runas eksperimentiem").

11. Kad vien man radās kāda iespēja, es sāku lasīt šos darbus, un tie izraisīja, var teikt, vārdos neizsakāmu gandarījumu, kas zināmā mērā mazināja manu grūtsirdību par manas tēvzemes postu un par ārkārtīgi smago stāvokli visā Vācijā. Man taču radās cerība, ka ne jau velti Visaugstākais tālredzīgi to visu sasaistījis, tā ka gan vecās skolas bojāeja, gan jaunās veidošanās atbilstoši jaunajām idejām notiek vienā un tajā pašā laikā. Patiešām, ja kādam rodas doma būvēt jaunu celtni, viņš parasti vispirms nolīdzina laukumu, pat nojaucot visu veco, mazāk ērto un tuvu sabrukumam esošo.

12. Šī doma, kā jau teicu, manī viesā gaišu cerību, apvienotu ar iekšējām gandarījuma jūtām. Taču es apjautu, ka šī cerība kļūst vājāka, pieaugot manai pārlicībai, ka tik cildenu darbu esmu nepietiekami iepazīnis jau pašos tā pamatos.

13. Vēlēdamies par vairākiem jautājumiem iegūt plašākas ziņas, bet par dažiem saņemt arī norādījumus, es griezos ar vēstuli pie vienas, otras, trešās no iepriekš minētajām personām, bet bez panākumiem, daļēji tāpēc, ka daži pārāk censīgi sargāja savus atklājumus, vai arī tāpēc, ka vēstules, nenonākušas līdz adresātam, atgriezās pie manis bez atbildes.

14. Tikai viens no viņiem (ievērojamais J. V. Andrē) laipni atbildēja, ka nododot man lāpu, un pat zināmā mērā iedvesmoja mani drosmīgam darbam. Un es, tādējādi gandarīts, biežāk sāku domāt par saviem mēģinājumiem, līdz beigu beigās neapturama tieksme sagādāt labumu visiem lika man ķerties pie darba ar lielu apņemšanos.

15. Tādēļ, norobežojies no svešiem atklājumiem, pārdomām, novērojumiem, padomiem, es nolēmu šo jautājumu aplūkot no jauna un izpētīt cēloņus, pamatojumu, veidus un mērķus mācībām – *discentia*, kā visu šo mākslu ieteicis nosaukt Tertulliāns.

16. Tā radās šis traktāts, kurā jautājuma būtība izklāstīta un izskaidrota pilnīgāk (es ceru) nekā līdz šim. Manā dzimtajā valodā manas tautas labā uzrakstītais darbs tagad jau pēc cienījamu vīru padoma tulkots latīņu valodā, lai, cik vien iespējams, kalpotu vispārības labā.

17. Mīlestība liek mums nebūt skaudīgiem un neslēpt no citiem to, kas Dieva radīts cilvēku dzimuma labā, bet padarīt to par visas pasaules ieguvumu (tā saka doktors E. Lubins savā didaktikā). Tāda taču ir visu labo lietu daba (turpina tas pats autors); mums tas jādara zināms visiem, tāpēc ka viss labais jo vairāk un noteiktāk apmierina mūs tad, jo vairāk un lielākam cilvēku daudzumam tas tiek darīts zināms.

18. Pār visu to valda humānisma likums, saskaņā ar kuru ikvienam, kas to spēj, ir nekavējoties jāpalīdz savam tuvākajam, kad viņš nonācis grūtībās, it sevišķi, ja ir runa, kā šajā pasākumā, nevis par viena cilvēka, bet par daudzu labklājību, un ne tikai par atsevišķu cilvēku, bet par pilsētu, provinču, valsti un pat visa cilvēku dzimuma labklājību.

19. Ja atrastos kāds pedants, kurš uzskatītu, ka dievārdu sludināšana neļauj nodarboties ar skolu jautājumiem, tad viņam derētu zināt, ka arī manas dvēseles visdziļākajā nostūrī ir mitusi šī mokošā doma. Bet es esmu pārliecināts, ka nespēju no tās atbrīvoties citādi, kā paklausot Dievam un izklāstot visiem, ko man iedvesusi dievišķā vara.

20. Kristīgo dvēseles, es jūs lūdzu, atļaujiet man runāt ar jums pilnīgi atklāti. Kā jau zina tie, kuri mani tuvāk pazīst, es esmu cilvēks ar necilu prātu un gandrīz bez zinātniskās izglītības. Taču, sava laika nelaimju satriekts, es ļoti vēlos, lai kādam rastos iespēja aizpildīt lielos robus mūsu veikumā ar saviem vai citu jaunievedumiem, kas vienmēr var nākt tikai no Dieva žēlastības.

21. Tātad, ja šeit kaut kas pat ir pareizi atklāts, tad tas lai tiek piedēvēts nevis man, bet tam, kurš no bērniņu mutes sev slavu sagādājis, tam, kurš, pasludinot savu taisnību, patiesību, būtībā rūpējas, lai ikkatrs, kas lūdz, dabū, ikviens, kas meklē, atrod, un tam, kas klauvē, tiktu atvērts (Lūkas evaņģ., 11 : 9 – 10), un dara to tādēļ, lai arī mēs mums dāvātos labumus labprāt izdalītu citiem. Kristus mans zina manas sirds

vienkāršību: es neizjūtu nekādu atšķirību starp mācīšanu un mācīšanos, varu sniegt norādījumus un saņemt tos, būt zinātniekiem skolotājs (ja tas man kaut kādā ziņā tiktu ļauts) un skolēniem skolēns (ja varētu kaut nedaudz cerēt uz panākumiem).

22. Tātad, ko man tas Kungs licis saprast, to es šeit arī piedāvāju citiem.

23. Ja kāds atrod ko labāku, lai viņš dara tāpat kā es, tā, lai, ieliekot savu mīnu sviedrautā un paslēpjot to, viņš netiktu apvainots noziegumā pret Dievu, kurš grib, lai viņa kalpi laistu savu naudu apgrozībā un lai katra mīna, nonākusi naudas iestādē, dotu citas mīnas (Lūkas evaņģ., 19 : 20 – 26).

Tiekties pēc augstākā cilvēkam ir lemts un mūžam būs atļauts,
Veltīgs nav darbs, Dieva vārdā un garā kas paveikts.

DIDAKTIKA

XVI nodaļa

MĀCĪŠANAS UN MĀCĪŠANĀS VISPĀRĪGĀS PRASĪBAS

JEB

KĀ MĀCĪT UN MĀCĪTIES, LAI GŪTU POZITĪVU REZULTĀTU

Viss dabā izaug pats no sevis.

1. Evaņģēlijā mūsu kungs Jēzus Kristus ir izteicis skaistu domu: "Tāpat ir ar Dieva valstību, ka kad kāds cilvēks sēklu iemet zeme un guļ, un ceļas, nakti un dienu; un sēkla uzdīgst un uzaug, tā ka viņš pats to nenomana. Zeme pati no sevis nes augļus, papriekš stiebru, tad vārpu, tad briedušus graudus vārpā. Un, kad augļi ienākušies, tad viņš tūdaļ sūta sirpi, jo plaujamais laiks ir klāt." (Marka evaņģ., 4 : 26 – 29.)

Tādā pašā veidā tam jānotiek arī mākslā.

2. Pestītājs šeit parāda, ka Dievs ir visa radītājs visur, cilvēkam viņš vienīgi liek ar paļāvīgu sirdi uztvert mācīšanas sēklas, turklāt pats sējējs zināmā mērā nepamana, kā viss pats no sevis sakuplo un briest. Tāpēc arī jaunatnes audzi-

nātājiem nav cita pienākuma, kā vien prasmīgi kaisīt dvēselēs zinātņu sēklas un apdomīgi laistīt Dieva dēstus. Panākumus un augļus dāvās augstākā vara.

Dēstīšanas panākumi sakņojas prasmē.

3. Taču kurš gan nezina, ka sēšanai un dēstīšanai vajadzīga zināma prasme un pieredze? Nepieredzējušam dārzniekam, kas apsēj savu dārzu, lielākā daļa augu parasti iet bojā, bet, ja arī kaut kas laimīgā kārtā izaug, tad tas notiek, pateicoties galvenokārt veiksmei, nevis prasmei. Savukārt prasmīgs dārznieks rīkojas piesardzīgi, labi zinot, ko, kur, kad un kā vajag vai nevajag darīt, tā ka viņam nekad un nekur neuzbrūk neveiksmes. Protams, dažkārt neveiksme piemeklē pat pieredzējušus cilvēkus, jo diezin vai iespējams izdarīt visu tik kārtīgi, lai nekur nepieļautu kādu kļūdu, tomēr tad runa ir nevis par neapdomību un nejaušību, bet par neprasmī ar prātu novērst negadījumu.

Mācību metode jāpārvērs mākslā.

4. Līdz pat šim brīdim mācīšanas metode ir bijusi tik nenoteikta, ka diez vai kāds uzdrīkstētos teikt: "Tik un tik gadu laikā es šo jaunekli aizvadišu līdz tam un tam, mācīšu viņu tā un tā." Tāpēc mums jāaplūko, vai šai garīgās audzināšanas mākslai ir iespējams rast tik stingrus pamatus, lai tā droši virzītos uz priekšu un dotu gaidītos rezultātus.

Tam jānotiek uz dabiskā un mākslīgā paralēlisma pamatiem.

5. Šie pamati nozīmē to, ka mūsu darbības iespējami centīgāk jāpiemēro dabas norisēm (kā mēs redzējam XIV nodaļā), tāpēc izpētīsim tās, par paraugu izmantojot putnu, kas izperinājis mazuļus. Aplūkojot, cik veiksmīgi dabu atdarina dārznieki, mākslinieki, celtnieki, mēs viegli saskatīsim, kādā veidā tā jāatdarina arī jaunatnes izglītotājiem.

Kāpēc tā?

6. Ja kādam tas viss šķiet pārāk necils, pazīstams un parasts, tad lai viņš atceras, ka tagad mēs tiecamies no ikdienišķām un zināmām parādībām, kas veiksmīgi noris dabā un mākslā (ārpus skolas), atvasināt mazāk pazīstamas parādības (to prasa mūsu mērķis). Nav apšaubāms: ja ir zināms, no kurienes mēs gūstam savus apsvērumus, tad skaidrāki kļūst mūsu secinājumi.

I PAMATATZINUMS

Nekas netiek uzsākts priekšlaikus.

7. Daba rūpīgi izraugās piemērotu laiku. Tā, piemēram, *putns*,

gatavojoties radīt pēcnācējus, pie tā ķeras nevis ziemā, kad viss ir sala pārņemts un sastindzis, nevis vasarā, kad no karstuma viss ir sakaitēts un paguris, un nevis rudenī, kad līdz ar saules siltuma samazināšanos sarūk arī dzīvotspēja un tuvojas ziema, kas mazajiem putnēniem ir bīstama, bet gan pavasarī, kad saule visam dāvā dzīvību un možumu. Turklāt putns rīkojas **pakāpeniski**. Kamēr laiks vēl ir auksts, putns briedina olas un silda tās savā organismā, pasargājot no aukstuma; kad gaiss kļūst siltāks, putns ligzdā iedēj olas un, visubeidzot, iestājoties siltākam laikam, izperē putnēnus, lai šie maigie radījumi pakāpeniski pierastu pie gaismas un siltuma.

Pareiza atdarināšana dārzos un arhitektūrā.

8. Arī *dārznieks* pievērš uzmanību tam, lai visu darītu tikai īstajā brīdī. Viņš nestāda dēstus ne ziemā (jo sula šai laikā paliek saknē un nepaceļas dīgsta barošanai), ne vasarā (tāpēc ka sula jau sadalījusies pa zariem), ne rudenī (jo sula tiecas uz sakni), bet izraugās pavasari, kad sula sāk ritēt no saknes un atdzīvināt koka augšējo daļu. Viņam jāzina, kas darāms ar kokiem arī vēlāk, t.i., laiks, kad tie kopjami, apgriezami, aprokami u.c.; arī pašam kokam ir noteikts laiks atvašu dzīšanai, ziedēšanai, lapu plaukšanai, augļu briedināšanai u.tml. Citādi nerīkojas arī tālredzīgs *arhitekts*; viņš uzskata par vajadzīgu izvēlēties piemērotu laiku koku ciršanai, ķieģeļu apdedzināšanai, pamatu likšanai, sienu celšanai un apmešanai utt.

Divkārša skolu novirzīšanās no šīs idejas.

9. Pret šo pamatu skolās tiek pieļautas divējāda veida kļūdas.

I. *Netiek izraudzīts pienācīgs laiks prāta vingrinājumiem.*

II. *Vingrinājumi netiek izkārtoti tik rūpīgi, lai viss virzītos uz priekšu dabiskā secībā, bez kļūdām.*

Kamēr zēns vēl ir mazs, viņu mācīt nedrīkst, jo izziņas alkas viņā vēl ir dziļi slēptas. Mācīt cilvēku vecumā ir pārāk vēlu, jo izziņas spēja un atmiņa jau ir vājinājusies. Pusmūžā mācīt ir grūti, jo ar pūlēm var koncentrēt vienā virzienā prāta darbību, kas vērsta uz daudziem dažādiem priekšmetiem. Tātad jāizmanto agrīnais vecums, kamēr dzīvības un prāta spēki ir plaukumā; tad viss tiek viegli uztverts un laiž dziļas saknes.

Trīskārša labošana.

10. Tātad mēs varam izdarīt slēdzienus.

I. *Cilvēka izglītošana ir jāsāk dzīves pavasarī, t.i., bērnībā, jo bērnība*

līdzinās pavasarim, jaunība – vasarai, brieduma gadi – rudenim un vecums – ziemai.

II. *Rīta stundas nodarbībām ir vairāk piemērotas* (jo atkal rīts atbilst pavasarim, pusdiens – vasarai, vakars – rudenim, bet nakts – ziemai).

III. *Viss, kas paredzēts mācīšanai, jāsadala atbilstoši vecuma pakāpēm* tā, lai tiktu mācīts tikai tas, kas piemērots attiecīgā vecuma cilvēka uztverei.

II PAMATATZINUMS

Vispirms ir materiāls, tad – forma.

11. **Daba vispirms sagatavo sev materiālu, pēc tam sāk piešķirt tam formu.**

Piemēram, *putns*, gatavodamies radīt sev līdzīgu būtni, vispirms no savas asinislāses ievada sēklu, lai notiktu apaugļošanās, tad vij ligzdu, kur dēj olas, kuras sasilda perējot, un ļauj izveidoties un izšķīties putnēniem.

Atdarināšana.

12. Arī saprātīgs *celtnieks*, pirms uzsāk ēkas celšanu, saved baļķus, akmeņus, kaļķi, dzelžus un citus nepieciešamos materiālus, lai vēlāk to trūkuma dēļ darbi neaizkavētos un neciestu būves stiprums.

Līdzīgā veidā *mākslinieks*, nodomājis veidot zīmējumu, sagatavo audeklu, uzvelk to uz rāmja, nogruntē, sajauc krāsas, izkārt ota, lai tās būtu pa rokai, un, visbeidzot, sāk zīmēt.

Arīdzan *dārznieks* pirms stādīšanas cenšas sagatavot dārzu, spraudņus, dēstus un visus vajadzīgos instrumentus, lai nebūtu spiests darba laikā meklēt to, kas nepieciešams, citādi viņš daudz ko var zaudēt.

Novirzīšanās.

13. Pret šo pamatatzinumu skolas grēko, pirmkārt, tādējādi, ka *necenšas panākt, lai vispārējai lietošanai būtu sagatavoti visi vajadzīgie līdzekļi: grāmatas, tāfeles, modeļi, paraugi* utt. Tikai tad, kad kaut kas ir vajadzīgs, sāk meklēt, rīkoties, diktēt, pārrakstīt u.c., un tas noved pie bēdīgiem rezultātiem, īpaši tad, ja gadās nepieredzējis vai nevērīgs pasniedzējs (tādu parasti ir vairāk). Līdzīgs stāvoklis rastos tādā gadījumā, ja ārsts tikai tad sāktu skraidīt pa dārzjiem un mežiem, vāktu zāles, saknes, vārītu tās, kāstu u.c., kad zāles jau būtu jādod slimniekam.

14. Otrkārt, pat *grāmatās, kas tiek lietotas skolās, netiek ievērota dabiskā*

kārtība, kura nosaka, ka materiālam ir jāpastāv pirms formas. Gandrīz visur notiek otrādi: lietu kārtība tiek izklāstīta pirms pašām lietām, lai gan nav iespējams noteikt kārtību, kamēr vēl nav skaidrs, kas jāsakārto. Es to parādīšu ar četriem piemēriem.

15. (1) *Skolas māca uztvert vārdus agrāk par lietām: tās vairākus gadus nodarbina prātus ar vārdiskām zinātnēm un tikai pēc tam, es gan nezinu, kad īsti, nonāk līdz reālām zinātnēm: līdz matemātikai, fizikai u.c. Taču lieta ir būtība, bet vārds – kaut kas nejaušs, lieta – tas ir ķermenis, bet vārds – apgērbs, lieta – grauds, bet vārds – miza un čaumala. Tātad gan viens, gan otrs jāsniedz cilvēka prātam vienlaikus, bet vispirms – lieta ne tikai kā izziņas, bet arī kā runas objekts.*

16. (2) *Pēc tam, jau mācot valodas, skolas aplam rīkojās tai ziņā, ka sāka nevis ar kādu autoru vai prasmīgi sagatavotu vārdnīcu, bet ar gramatiku, lai gan arī autori (savā veidā arī vārdnīcas) sniedz valodas materiālu, vārdus, bet gramatika tikai nosaka formu, vārddarināšanas likumus, vārdu izvietojšanas un savienojšanas (saskaņošanas) kārtību.*

17. (3) *Treškārt, visā “zinību lokā” jeb enciklopēdijās [40] pirmajā vietā ir izvirzītas mākslas, bet zinātnes un zinības seko tām iztālēm, lai gan pēdējās māca par lietām, bet pirmās – par lietu formām.*

18. (4) *Beidzot, vispirms dod abstraktus likumus un tikai pēc tam tos izskaidro ar izraudzītiem piemēriem, kaut gan gaismai ir jābūt iepriekš nekā tam, kas tiek apgaismots.*

Labošana.

19. No tā izriet – lai metodi būtiski uzlabotu, nepieciešams:

I. *Sagatavot grāmatas un visus citus mācību līdzekļus.*

II. *Attīstīt vispirms prātu un tad valodu.*

III. *Nevienu valodu nesākt mācīties no gramatikas, bet to apgūt no piemērotu autoru darbiem.*

IV. *Reālos mācību priekšmetus mācīt pirms formālajiem.*

V. *Likumu mācīšanu ievadīt ar piemēriem.*

III PAMATATZINUMS

Materiāls tiek pielāgots formai.

20. **Daba savai iedarbībai izvēlas piemērotu priekšmetu vai vismaz**

sākumā to pienācīgā veidā sagatavo, lai tas būtu piemērots.

Tā, piemēram, *putns* nedēļ ligzdā kaut ko nejauši pagadījušos, bet gan to, no kā var izperēt putnēnu, t. i., olu. Ja ligzdā gadās akmens vai kas cits, putns to izsviež kā nederīgu lietu. Pēc tam, perējot olu, putns tik ilgi to silda, apgroza, briedina, kamēr tā ir gatava, lai izšķiltos putnēns.

Atdarināšana.

21. Tāpat arī *celtnieks*, nocirtis labākos kokus, apdarina, sazāgē tos, pēc tam nolīdzina būvlaukumu, attīra to, ieliek jaunu pamatu vai atjauno un nostiprina veco, lai tas būtu derīgs celtniecībā.

22. Tādā pašā veidā *mākslinieks*, kam nav pietiekami laba audekla vai pamata krāsām, vispirms cenšas tos uzlabot, nokasot, nogludinot un citādi sagatavojot ērtai izmantošanai.

23. Arī *dārznieks* 1) izvēlas pašu veselīgāko augļu koku, 2) aiznes to uz dārzu un uzmanīgi iestāda zemē, 3) neapgrūtina to ar jauna potzara uzpotēšanu, kamēr nav pārliecinājies, ka koks ir iesakņojies, 4) pirms uzpotē jaunu potzaru, nogriež vecos zarus, nozāgē pat daļu paša stumbra tā, lai ne lāse sulas neaiztecētu veltīgi, bet visa tiktu izmantota uzpotētā potzara barošanai.

Novirzīšanās.

24. Pret šo pamatatzinumu skolās grēkoja ne tik daudz tāpēc, ka tajās pieņēma arī trulos un aprobežotos (jo, pēc mūsu domām, tur jāļauj mācīties visai jaunatnei), cik tāpēc, ka

I. Šie jaunie augi netika pārnesti uz kokaudzētavām, t. i., visā pilnībā nenonāca skolu ziņā, bet ir svarīgi, lai tie, no kuriem jāizveido cilvēki, nebūtu izlaisti no skolas, kamēr tie nav pavisam sagatavoti.

II. Ļoti bieži zinātņu, tikumības un dievbijības potzarus centās uzpotēt pirms tam, kad spraudenis vēl nebija iesakņojies, t. i., nebija atmodināta mīlestība uz mācībām tiem, kuriem daba pati to nebija dāvājusi.

III. Jaunos kokus vai atvases pirms stādīšanas neattīrīja, t. i., dvēseles neatbrīvoja no visa nevajadzīgā, prasmīgi izmantojot disciplīnu un pieradinot pie kārtības.

Labošana.

25. Tādēļ

I. *Katrs, kas nodots skolā, lai tajā paliek līdz beigšanai.*

II. *Kad sāk mācīties kādu priekšmetu, skolēnu prātiem ir jābūt tam*

sagatavotiem (par to plašāk nākamajā nodaļā, II pamatatzinumā).

III. *Viss, kas traucē skolēnus, ir jānovērš.*

IV PAMATATZINUMS

Ir pilnīgi veltīgi izvirzīt likumus, ja iepriekš netiek novērsts viss, kas traucē tos izpildīt, saka Seneka. Taču arī par to būs nākamajā nodaļā.

Viss notiek atsevišķi, nevis sajaukumā.

26. **Daba nesamudžina savas darbības, bet veic tās atsevišķi, noteiktā kārtībā.** Kad daba, piemēram, rada *putnēnu*, tad tā vienā laikā veido kaulus, asinsvadus, nervus, citā laikā – stiprus muskuļus, tad – ādu, pēc tam dāvā spalvas, beidzot māca lidot u.c.

Atdarināšana.

27. Liekot pamatu, *celtnieks* tai pašā laikā nebūvē sienas un vēl jo vairāk, neliek ēkas jumtu, bet katru no šiem darbiem veic savā laikā un savā vietā.

28. Arī *mākslinieks* uzreiz neglezno divdesmit vai trīsdesmit darbu, bet savu uzmanību pievērš vienam; kaut gan viņš, iespējams, brīvajos laika sprīžos gatavo arī citas gleznas vai nodarbojas ar ko citu, tomēr tikai viena no gleznām viņam ir galvenā.

29. Līdzīgi rīkojas arī *dārznieks* – viņš nestāda vairākus kokus kopā, bet liek tos augsnē atsevišķi, lai pats neapjuku un nekaitētu dabai.

Novirzīšanās.

30. *Taču skolās valdīja juceklis. Daudz kas skolēniem tika uztiepts vienlaikus*, piemēram, latīņu un grieķu gramatika, bet varbūt arī retorika un poētika, un ko gan visu vēl tikai nemācīja! Kuram gan nav zināms, ka klasiskajās skolās dienas ritumā gandrīz katrā stundā mainās nodarbību un vingrinājumu saturs? Ko gan tad var uzskatīt par sajukumu, ja ne to? Līdzīga situācija rastos tad, ja kurpnieks ķertos uzreiz pie sešu vai septiņu zābaku šūšanas un ņemtu rokās te vienu zābaku, te otru. Vai arī ja maiznieks gan šautu krāsnī dažādas maizes, gan vilktu tās ārā, tā ka katrai maizei nāktos vairākkārt gan nokļūt krāsnī, gan tikt izvilktai. Kurš gan rīkojas tik bezjēdzīgi? Kurpnieks, pirms nav beidzis vienu zābaku, otram pat nepieskaras, maizes cepējs nešauj krāsnī citu maizi, pirms nav izcepusies iepriekšējā.

Labošana.

31. Atdarināsim, Dieva dēļ, viņus un rīkosimies tā, lai, mācoties gramatiku,

netiktu piejaukta dialektika, bet laikā, kad prāts aizņemts ar dialektiku, to nepiesārņotu retorika, savukārt tad, kad mēs nodarbojamies ar latīņu valodu, ir jāatliek grieķu valoda. Pretējā gadījumā mācību priekšmeti viens otru traucēs, jo uzmanība tiks sadalīta un nebūs koncentrēta uz vienu priekšmetu. To labi zināja lielais Žozefs Skaligers, kurš, kā runā (varbūt pēc tēva ieteikuma), vienmēr nodarbojies tikai ar vienu priekšmetu vienlaikus, pievēršot tam visus sava prāta spēkus. Tāpēc viņš apguvis četrpadsmit valodas, bet mākslu un zinātņu – tik daudz, cik cilvēka prāts ir spējīgs uztvert, turklāt izzinājis to visu, šķiet, daudz pilnīgāk nekā tie, kas mācījušies tikai vienu zinātni. Un katrs, kas mēģinājis iet pa to pašu ceļu, nav to darījis veltīgi.

32. Tātad lai skolās tiek nodibināta tāda kārtība, ka skolēni vienā un tajā pašā laikā nodarbotos tikai ar vienu priekšmetu.

V PAMATATZINUMS

Vispirms ir iekšējais.

33. Jebkuru savu darbību daba sāk no iekšienes. Tā, piemēram, putniņam daba vispirms veido nevis nagus, spalvas vai ādu, bet iekšas un tikai vēlāk, noteiktā laikā – visu ārējo.

Atdarināšana.

34. Arī dārznieks potzarus nepiespiež pie mizas un neuzpotē koka virsmai, bet pāršķeļ stumbru līdz serdei un ievieto potzaru pēc iespējas dziļāk. Labi pielāgojis potzaru, viņš spraugas cieši aizziež, lai sula nekur nevarētu iztecēt, bet iesūktos potzarā un visu savu spēku atdotu tā augšanai.

35. Tāpat arī koks, kas barojas no spirdzinošā debesu lietus vai no zemes sulas, uzsūc barību nevis caur mizas segumu, bet caur iekšējo daļu porām. Tāpēc dārznieks parasti laista nevis zarus, bet sakni. Arī dzīvnieks gremo barību nevis ar ārējiem orgāniem, bet ar kuņģi, kas sagremoto izplata pa visu ķermeni. Ja līdzīgi arī jaunatnes audzinātājs visvairāk rūpēsies par zināšanu sakni, t.i., par intelektu, tad saprāta dzīvīgais spēks viegli pāries stumbrā, t.i., atmiņā, un beidzot radīsies ziedi un augļi: pilnīga valodas apguve un pieredze darbībā.

Novirzīšanās.

36. Kļūdās tie audzinātāji, kas grib sasniegt viņiem uzticētās jaunatnes izglītošanu, daudz diktējot un liekot mācīties no galvas bez rūpīgas izskaid-

rošanas. Tieši tāpat grēko arī tie, kas grib visu izskaidrot, bet neievēro mēru, jo nezina, cik uzmanīgi jāatrok zeme un jāiestāda zinātņu dēsti. Viņi moka skolēnus līdzīgi kā nepraša, kas, gribēdams iegriezt kokā, naža vietā lieto nūju vai vāli.

Labošana.

37. Tāpēc

I. *Pirmkārt, jāveido izpratne par lietām, otrkārt, atmiņa un, treškārt, valoda un rokas.*

II. *Skolotājam jāzina visi izziņas spēju atklāšanas paņēmieni un tie jālieto saskaņā ar apstākļiem (to mēs aplūkosim nākamajā nodaļā).*

VI PAMATATZINUMS

Vispirms ir vispārīgais.

38. **Jebkuru veidošanu daba sāk ar pašu vispārīgāko un beidz ar atsevišķo.** Tā, piemēram, tiekdams no olas izveidot *putnu*, daba nerada vispirms galvu, acis, spalvas vai nagus, bet gan sasilda visu olas masu un ar siltuma izraisīto kustību visā masā veido asinsvadu dzīslīņas, tā ka iezīmējas jau putna apveids (tieši tas, kam jāpārvēršas par galvu, spārniem vai kājām). Tikai pēc tam pakāpeniski attīstās atsevišķi locekļi, līdz tie pilnībā tiek izveidoti.

Atdarināšana.

39. To atdarinot, *celtnieks* sākumā vai nu prātā izveido visas celtnes kopīgo plānu, vai uz papīra uzzīmē projektu, vai pat darina koka modeli un saskaņā ar to liek pamatus, pēc tam ceļ sienas un beidzot uzklāj jumtu. Un tikai tad viņš gādā par otršķirīgām lietām, ar ko noslēdzas mājas celšana: par durvīm, logiem, kāpnēm utt. Visbeidzot, viņš rūpējas par izgreznojumiem, gleznām, skulptūrām, aizkariem u.c.

40. Arī *mākslinieks*, vēlēdamies attēlot cilvēka seju, sākumā neattēlo ausi, aci, degunu, muti, bet ar vienkāršu ogli veido tikai sejas (vai visa cilvēka) zīmējuma uzmetumu. Redzot, ka proporcijas ir pareizas, viņš ar smalku otiņu nostiprina šo pamatu vēl joprojām vispārīgā veidā. Beidzot, viņš uzmet gaismas un ēnu sadalījumu un tikai tad izzīmē ķermeņa daļas un izkrāso tās dažādās krāsās.

41. Tāpat arī *skulptors*, nodomājis veidot statuju, ņem lielu blūķi, aptēš to

no visām pusēm, vispirms rupji, pēc tam smalkāk, lai apcirtnis iegūtu vajadzīgo apveidu: beidzot, sevišķi rūpīgi apdarina atsevišķus locekļus un noklāj ar krāsu.

42. Līdzīgā veidā *dārznieks*, izvēloties potzaru, pamatojas uz vispārīgām pazīmēm: cik pumpuru ir uz tā, tikpat galveno zaru var izaugt.

Novirzīšanās.

43. No tā izriet, ka *ir nepareizi zinātnes no paša sākuma mācīt jau ar visiem sīkumiem un vispirms nesniegt visu zinātņu vienkāršu vispārīgo raksturojumu*. Nevienu nedrīkst izglītēt, pamatojoties uz kādu atsevišķu zinātņi, kas būtu atrauta no pārējām.

44. Tikpat *aplām ir mācīt mākslas, zinātnes, valodas, pirms nav dotas elementāras pamatzināšanas*. Tā, es atceros, bija praksē. Tikko uzsākuši apgūt dialektiku, retoriku un metafiziku, mēs bijām pārslogoti ar gariem likumiem, pat ar likumu komentāriem un komentāru skaidrojumiem, ar autoru salīdzināšanu un strīdīgiem jautājumiem. Līdzīgā veidā mūsu galvās iedzina latīņu gramatiku līdz ar visiem izņēmumiem un grieķu gramatiku līdz ar grieķu valodas dialektiem. Mēs, nelaimīgie, bijām apstulbuši, nezinot, kas notiek ap mums.

Labošana.

45. Līdzeklis pret šo juceklīgumu ir šāds.

I. *No paša sākuma jauniešiem, kam dodama izglītība, jāsniedz vispārējās izglītības pamati, t.i., jāsadala mācību materiāls tā, lai pēc tam sekojošās nodarbības neietvertu jaunas zināšanas, bet tikai padziļinātu jau apgūto*. Kokam, kaut arī tas augtu simt gadu, neattīstās neviens jauns zars, bet visi atzarojumi veidojas no iepriekš izaugušajiem zariem.

II. *Jebkura valoda, jebkuras zinātnes vai mākslas ir jāpasniedz, sākot ar vienkāršākajiem elementiem, lai skolēniem veidotos vispārēja izpratne par to veselumu; pēc tam, lai tās apgūtu pilnīgāk, tiek doti likumi un piemēri, tad tiek sniegtas ziņas par pilnām sistēmām, pievienojot nepareizo, beidzot, ja vajadzīgs, tiek sniegti komentāri*. Kas iepazīstas ar pamatiem, tam komentāri nav tik nepieciešami. Nedaudz vēlāk katrs pats būs spējīgs komentēt vēl labāk.

VII PAMATATZINUMS

Viss jādara pakāpeniski, bez jebkādiem lēcieniem.

46. Daba nemil lēcienus, bet virzība uz priekšu tajā ir pakāpeniska.

Arī *putniņa* attīstība iziet vairākas pakāpes, kuras nevar ne pārlēkt, ne pārstatīt, kamēr putnēns, izlaužoties no savas čaumalas, neizkļūst ārā. Kad tas notiek, tad putnēna māte neliek viņam nekavējoties lidot un meklēt barību (jo viņam vēl nav spēka to darīt), bet baro to pati un, sildīdama mazuli ar savu siltumu, palīdz viņam apspalvoties. Kad viņš ir apspalvojies, māte to uzreiz nepadzen no ligzdas, lai viņš lidotu, bet liek putniņam pakāpeniski vingrināties, vispirms izstaipīt spārnus pašā ligzdā, pēc tam tos vicināt, paceļoties virs ligzdas, bet drīz vien mēģināt lidot arī ārpus ligzdas, tomēr nelielā attālumā, tad pārlidot no zara uz zaru, no koka uz koku un vēlāk arī no kalna uz kalnu, līdz beidzot paļāvīgi uztic viņu debesīm. Katra no šīm atsevišķām pakāpēm prasa noteiktu laiku, turklāt ne tikai laiku, bet arī pakāpenību un ne vien pakāpenību, bet arī nemainīgu secību.

Atdarināšana.

47. Līdzīgi rīkojas arī *celtnieks*, kas būvē māju. Viņš sāk nevis no jumta vai sienām, bet no pamatiem. Bet, ielicis pamatus, nepārklāj tos ar jumtu, bet uzbūvē sienas. Vārdu sakot, tāpat kā dabā viss saistās vienotā ķēdē, arī mācībās viss jāsaista tieši tā, nevis citādi.

48. Arī *dārzniekam* jāievēro pakāpenība savos darbos: ir nepieciešams izvēlēties kociņu, izrakt to, pārstādīt, apgriezt, izdarīt iegriezumu, uzpotēt potzaru, aizziest spraugas u.c., nekā no tā nedrīkst izlaist, neko nedrīkst darīt ātrāk par citu. Kad visu to dara pārdomāti, pakāpeniskā secībā, tad diezin vai var piedzīvot neveiksmi.

Novirzīšanās.

49. Skaidri redzama nejēdzība ir tā, ka skolotājs savas un skolēnu nodarbības neizkārto tādā veidā, lai tās sekotu cita citai un lai ikviens darbs beigtos noteiktā laikā. Nenosakot uzdevumus, to realizēšanas līdzekļus un šo līdzekļu izmantošanas kārtību, ir viegli kaut ko palaist garām, sagrozīt vai samudžināt.

Labošana.

50. Tāpēc

I. *Viss mācību nodarbību kopums rūpīgi jāsadala pa klasēm tā, lai iepriekšējais vienmēr pavērtu un apgaismotu ceļu nākamajam.*

II. *Laiks jāsadala precīzi, lai katram gadam, mēnesim, dienai, stundai būtu paredzēts savs īpašs darbs.*

III. *Laika un darba sadale jāievēro precīzi, lai nekas netiktu izlaists un sagrozīts.*

VIII PAMATATZINUMS

Līdz darba beigām neklājas apstāties.

51. **Kaut ko uzsākusi, daba neapstājas, kamēr darbu nav pabeigusi.**

Putns, piemēram, dabiska instinkta ietekmē uzsācis perēšanu, nepārtrauc to, kamēr nav izšķīlušies putnēni. Ja tas pārstātu sēdēt uz olām kaut dažas stundas, atdzisušais dīgļis ietu bojā. Pat tad, kad putnēni ir izšķīlušies, putns nebeidz viņus sildīt, kamēr tie nav pieņēmušies spēkā un apspalvojušies un nav spējīgi paciest gaisa iedarbību.

Atdarināšana.

52. Tāpat arī *mākslinieks*, uzsācis gleznot, vislabāk rīkosies tad, ja turpinās darbu bez pārtraukuma. Tad krāsas gan labāk saskanēs, gan stingrāk turēsies.

53. Šā paša iemesla dēļ, *ceļot ēku*, svarīgi ir strādāt bez pārtraukuma. Citādi saule, lietus, vēji sagraus būvi, un viss, ko vēlāk nāksies darīt, nebūs pietiekami stiprs, vārdu sakot, visa celtnē bojāsies un kļūs neizturīga.

54. Saprātīgi rīkojas arī *dārznieks*, kad viņš, ķēries pie stādīšanas, darbu nepārtrauc, kamēr tas nav pabeigts, jo pretējā gadījumā stumbrs vai potzars izzūš un līdz ar to nokaltīs arī viss koks.

Novirzīšanās.

55. No visa teiktā ir skaidrs, ka nedrīkst atraut no nodarbībām bērnus, kas uz mēnešiem un gadiem nodoti skolā, jo tas rada negatīvas sekas. Tikpat kaitīgi ir tas, ja skolotājs ar skolēniem ķeras gan pie viena, gan pie otra darba, neko nepabeidzot līdz galam. Beidzot, ir kaitīgi, ja viņš nenosaka katrai stundai noteiktu uzdevumu un neizpilda to dotajā laikā tā, lai vienmēr būtu jūtama virzīšanās uz priekšu. Patiešām, kur trūkst uguns, tur viss sastingst. Ne velti iesaka kalt dzelzi, kamēr tā karsta, jo, ļaujot tai atdzist, nav nozīmes vēzēt āmuru; dzelzi vajag sakarsēt no jauna, bet tas rada gan laika, gan arī dzelzs zudumus.

Labošana.

56. Tātad

I. *Skolā nodotajam bērnam jāpaliek tur tik ilgi, kamēr viņš kļūst izglītots.*

tikumīgs un dievbijīgs cilvēks.

II. Skolai jāatrodas klusā vietā, tālu no trokšņa un izpriecām.

III. *Tas, kas paredzēts pēc iecerētā plāna, jāizpilda bez jebkāda pārtraukuma.*

IV. *Nevienam nekādu iemeslu dēļ nedrīkst ļaut kavēt nodarbības un izvairīties no stundām.*

IX PAMATATZINUMS

Jāizvairās no pretrunām.

57. **Daba centīgi izvairās no visa pretrunīgā un ļaunā.**

Putns, piemēram, perējot olas, sargā tās no asa vēja, lietus vai krusas. Tas atbaida čūskas, plēsīgus putnus un citus ienaidniekus.

Atdarināšana.

58. *Līdzīgā veidā celtnieks, cik vien iespējams, glabā kokmateriālus, ķieģeļus, kaļķus sausā vietā un neļauj iznīcināt vai sagraut to, kas jau uzcelts.*

59. *Arī mākslinieks sargā tikko kā uzgleznotu gleznu no auksta vēja, liela karstuma, putekļiem un neļauj tai pieskarties.*

60. *Dārznieks iežogo jauno stādu ar mietiņiem vai pīteņiem, lai to neapgrautu vai neizrautu kaza vai zaķis.*

Novirzīšanās.

61. *Tāpēc nav saprātīgi kādas nodarbības sākumā jauniešiem stāstīt kaut ko pretrunīgu, t.i., izraisīt šaubas par to, kas jāmācās. Vai gan tas nenozīmē to pašu, kā izraustīt jauno stādu, kas gatavojas laist saknes? Ļoti pareizi ir sacījis Hugo: "Nekad patiesības pamatus neizzinās tas, kas sāks mācības ar strīdīgu jautājumu apspriešanu." Tāpat nav saprātīgi, ja jaunatne netiek pasargāta no netikumīgām, kļūdainām, jucekļīgām grāmatām, kā arī no sliktiem biedriem.*

Labošana.

62. Tātad

I. *Skolēni nedrīkst dabūt nekādas citas grāmatas kā vien tās, kas paredzētas atbilstošajai klasei.*

II. *Šīm grāmatām jābūt veidotām tā, lai tās patiesi un pelnīti varētu saukt par gudrības, tikumības un dievbijības avotiem.*

III. *Skolā un ārpus skolas jāvalda neiecietībai pret sliktiem draugiem.*

Slēdziens.

Ja to visu rūpīgi ievērotu, tad diezin vai būtu iespējams, ka skolas nesasniegtu savu mērķi.

XVII nodaļa

VIEGLAS MĀCĪŠANAS UN MĀCĪŠANĀS PAMATI

Nepietiek ar prasmi kaut ko darīt, jācenšas pēc viegluma.

1. Tātad mēs aplūkojām, ar kādiem līdzekļiem jaunatnes audzinātājs droši var sasniegt savu mērķi. Tagad izsekosim, kādā veidā šie paši līdzekļi jāpiemēro iedzimtām spējām, lai tos varētu izmantot *viegli un ar patiku*.

Tam ir desmit pamatojumu.

2. Ir redzams, ka, ejot dabas pēdās, jaunatnes mācīšana notiks viegli, ja

I. *To uzsāks laikus, pirms prāts vēl nav samaitāts.*

II. *Tā notiks līdz ar vajadzīgo prāta sagatavošanu.*

III. *Mācot virzīsies no vispārīgā uz atsevišķo.*

IV. *No vieglākā uz grūtāko.*

V. *Nevienu nenomāks pārmērīgs apgūstamā materiāla daudzums.*

VI. *Virzīšanās uz priekšu notiks bez steigas.*

VII. *Prātiem neuzspiedīs neko tādu, kas neatbilst vecumam un mācību metodei.*

VIII. *Viss tiks pārraidīts ar ārējo sajūtu starpniecību.*

IX. *Lai gūtu tiešu labumu.*

X. *Pastāvīgi ar vienu un to pašu metodi.*

Tā, manuprāt, jārikojas, lai viss noritētu viegli un patīkami. Bet tagad sekosim pašas dabas pēdās!

I PAMATATZINUMS

Tiek ņemts tīrs materiāls.

3. Daba nekad neizmanto nederīgo, piemēram, perēšanai izvēlas tikai svaigas olas, kas satur vistīrāko vielu; ja putnēns sācis veidoties agrāk, tad veltīgi ir gaidīt veiksmi.

Atdarināšana.

4. Arī *celtniekam*, kas iecerējis uzbūvēt ēku, ir vajadzīgs brīvs laukums, bet, ja viņam jāceļ citas ēkas vietā, tad tā vispirms jānojauc.

5. Tāpat arī *gleznotājs* vislabprātāk glezno uz tīra pamata. Ja pamats ir jau apzīmēts, nosmērēts vai negluds, tad tas vispirms jānotīra un jānolīdzina.

6. Arīdzan tam, kas uzglabā dārgas ziedes, vajadzīgi jauni, tukši trauki vai vismaz tādi, no kuriem rūpīgi iztīrīts iepriekš ielietais šķidrums.

7. *Dārziņš* vislabākos rezultātus gūst, stādot jaunus kokus; ja viņš stāda jau paaugušos kokus, tad viņam tie vispirms jāatbrīvo no vecajiem zariem, lai novērstu sulas aizplūšanu, kur nevajag. Tieši tāpēc Aristotelis atteikšanos no nevajadzīgā attiecina uz lietu sākumu, jo nesaskata iespēju piešķirt matērijai jaunu formu, pirms nav iznīcināta iepriekšējā.

Novirzīšanās.

8. No tā izriet, ka, pirmkārt, vislabāk zinātņu gudrības uztver jauni prāti, kas vēl nav paraduši pievērsties citām nodarbībām. Jo vēlāk sāk mācības, jo grūtāk ir virzīties uz priekšu, tāpēc ka prāts jau aizņemts ar kaut ko citu. Otrkārt, zēns nevar sekmīgi mācīties vienlaikus pie daudziem skolotājiem, jo diez vai viņi visi ievēro vienotu formu mācībās; šī iemesla dēļ jutīgie prāti kļūst izklaidīgi un rodas aizture to attīstībā. Treškārt, nesaprātīgi rīkojas tie, kas, ķeroties pie pusaudzju un jauniešu veidošanas, nesāk ar tiklības audzināšanu, kura, palīdzot apvaldīt viņu kaismi, padarītu skolēnus uzņēmīgākus pret visu citu.

Cilvēki, kas apmāca zirgus, vispirms ieliek viņiem mutē dzelzs laužņus un panāk paklausību, bet pēc tam māca dažādus soļus. Tātad taisnība ir Senekam, kurš saka: "Vispirms mācies labus tikumus, bet pēc tam gudrību, jo bez labiem tikumiem to apgūt ir grūti," – un Ciceronam: "Tikumības filozofija sagatavo prātu tīrumus sēklu uztveršanai."

Labošana.

9. Tāpēc

I. *Jaunatnes izglītošana jāsāk agri.*

II. *Vienam un tam pašam skolēnam vienā un tai pašā priekšmetā ir vajadzīgs tikai viens skolotājs.*

III. *Audzinātājam jā rūpējas, lai harmonija vispirms tiktu ieviesta tikumos.*

II PAMATATZINUMS

Matērija cenšas iegūt nepieciešamo formu.**10. Daba ir izveidojusi matēriju tādā veidā, lai tā tiektos pēc formas.**

Putnēns, kas olā jau ir pietiekami labi izveidojies, pats, tiecoties pēc lielākas pilnības, sāk kustēties un pārplēš čaumalu vai to sasiņ ar knābi. Atbrīvojies no sprosta, viņš priecīgs sildās pie mātes, grib ēst un kāri paver muti, norij tur ielikto barību, ar baudu nododas debesu aplūkošanai, priecājas par lidošanas vingrinājumiem un pēc kāda laika lido, vārdu sakot, alkaini, kaut arī pakāpeniski, tiecas pēc visa, uz ko viņu mudina dabiskā dzīva.

Atdarināšana.

11. Tāpat arī *dārznieks* uzskata par vajadzīgu rūpēties, lai augs, saņemot nepieciešamo valgmi un siltumu, labi augtu.

Novirzīšanās.

12. Tāpēc slikti rīkojas tie, kas spiež ar varu bērnus mācīties. Patiesi, ko gan tā var sasniegt? Ja ēd bez apetītes, tad tas izraisa tikai nelabu dūšu un vemšanu vai vismaz gremošanas traucējumus, neveselību. Taču, ja barību kuņģī ievada tad, kad izjūt badu, kuņģis to uztver ar patiku, labi sagremo un veiksmīgi pārvērš sulā un asinīs. Tāpēc arī Isokrats saka: "Ja tu mīlēsi zināšanas, tu daudz zināsi," – un Kvintiliāns: "Tieksmi mācīties nosaka griba, kuru nevar ietekmēt ar varu."

Labošana.

13. Tātad

I. *Ar visiem iespējamiem veidiem bērnos jāiekvēlina dedzīga tieksme pēc zināšanām un pēc mācīšanās.*

II. *Mācību metodei jāmazina mācīšanās grūtības, lai skolēni neizbītos un nenovērstos no turpmākajām nodarbībām.*

Kādā veidā bērnos jāmodina un jāuztur tieksme mācīties.

14. Bērnu tieksmi mācīties jāmodina un jāuztur vecākiem, skolotājiem, skolai, pašiem mācību priekšmetiem, mācību metodei un varas orgāniem.

1. Vecākiem.

15. Ja *vecāki* bērnu klātbūtnē augstu novērtē mācīšanos un izglītotus cilvēkus vai arī, mudinot bērnus uz centību, apsola viņiem skaistas grāmatas, daiļu apģērbu vai vēl kaut ko patīkamu; ja uzslavē skolotāju (īpaši to, kuram gatavojas uzticēt bērnus) gan par viņa izglītību, gan par humāno attieksmi

pret bērniem (mīlestība un sajūsma taču ir spēcīgākais līdzeklis, lai izraisītu atdarināšanas tieksmi) un, beidzot, ja viņi dažreiz sūta bērnus pie skolotāja ar uzdevumu vai nelielu dāvanu u.c., tad viegli panāk, ka bērni patiesi iemīlē ne tikai zinātni, bet arī pašu skolotāju.

2. Skolotājiem.

16. Ja *skolotāji* būs atsaucīgi un vēlīgi, neatbaidīs bērnus no sevis ar bargu izturēšanos, bet piesaistīs viņus ar tēvišķīgu labvēlību, sirsnību un laipniem vārdiem, ja skolotāji, uzsākot zinātņu mācīšanu, izcels tajās vērtīgo, pievilcīgo un vieglo, ja viņi laiku pa laikam centīgākos skolēnus uzslavēs (pat pacienās mazos ar āboliem, riekstiem utt.), ja atsevišķiem skolēniem, uzaicinot viņus pie sevis mājās, kā arī visiem kopā rādīs attēlus, kuros redzams tas, ko viņiem kādreiz nāksies mācīties, optiskos un ģeometriskos instrumentus, globusus un citas līdzīgas lietas, kas var bērnos izraisīt sajūsma, ja skolotāji saistīsies ar bērnu vecākiem, vārdu sakot, ja viņi izturēsies pret skolēniem ar mīlestību, tad viegli iekaros to sirdis un bērniem būs patīkamāk uzturēties skolā nekā mājās.

3. Pašai skolai, kam jābūt īpaši pievilcīgai no iekšpuses un ārpus.

17. Pašai *skolai* jābūt pievilcīgai gan no iekšpuses, gan no ārpus. Tās iekšienei jābūt gaišai, tīrai un bagātai ar attēliem: ar ievērojamu cilvēku portretiem, ģeogrāfijas kartēm, vēsturisku notikumu atainojumiem, dažādām emblēmām. Skolas ārpusē ir jābūt ne tikai pastaigu un rotaļu laukumam (jo bērniem to nedrīkst atņemt; par to tiks stāstīts vēlāk), bet arī nelielam dārzam, kurā dažkārt jāielaiž skolēni, lai dotu viņiem iespēju priecāties par kokiem, puķēm un zāli. Ja viss būs tā iekārtots, tad bērni, iespējams, uz skolu ies ar tādu pašu prieku, ar kādu viņi parasti apmeklē gadatirgus, kur tie vienmēr cer redzēt un dzirdēt kaut ko interesantu.

4. Priekšmetiem, kuri jābūt mācās.

18. Jaunatni saista arī paši *apgūstamie priekšmeti*, ja tie atbilst vecumam un tiek mācīti saprotami, pievienojot dažkārt kaut ko jautru un mazāk nopietnu, bet patīkamu. Tas arī nozīmē apvienot patīkamo ar derīgo.

5. Metodei, kurai jābūt dabiskai.

19. Lai modinātu tieksmi pēc zināšanām, vispirms metodei pašai *vienmēr jābūt dabiskai*. Jo viss, kas ir dabisks, attīstās pats no sevis. Nav nepiecie-

šams ūdenim likt tecēt lejup pa slīpu virsmu; novāc tikai aizsprostu vai kaut ko citu, kas to aiztur, un tu redzēsi, ka tas tūlīt sāks plūst. Nav vajadzīgs lūgt putniņu aizlaisties – atver tikai būrīti. Nav nepieciešams piespiest acis vērot daiļu ainavu vai ausis uztvert skaistu melodiju, ja vien rodas iespēja kaut ko tādu uztvert. Tādos gadījumos drīzāk nāksies apvaldīt acis un ausis.

Metodei saprātīgi jāapvieno patīkamais ar derīgo.

Tam, ko prasa dabiskā metode, jābūt skaidram no iepriekšējās nodaļas, tāpat arī no tālāk dotajiem likumiem. Turklāt, lai metode pati atraisītu spējas, nepieciešams, lai tā būtu pārdomāta, interesanta un patīkama, t.i., lai visu, cik nopietns tas būtu, pasniegtu draudzīgā un tīkamā veidā sarunu, sacensību, mīklu, līdzību un fabulu formā. Atbilstošā vietā par to tiks stāstīts sīkāk.

6. Varas orgāniem.

20. *Varas orgāni un skolas aizgādņi* var rosināt centīgumu mācībās, ja paši piedalās publiskos izrīkojumos (vai tie būtu daiļrunas pasākumi vai disputi, vai arī eksāmeni un zinātņu grādu piešķiršana) un centīgākajiem izsaka uzslavu un apbalvo viņus (izvairoties no neobjektivitātes) ar dāvanām.

III PAMATATZINUMS

Viss sākas no pamatiem.

21. **Daba visu rada uz kvantitatīvi nelieliem, bet kvalitatīvi pilnvērtīgiem pamatiem.**

Tas, no kā jāveidojas *putnam*, piemēram, koncentrējas lāsē un tiek nosepts ar čaumalu, lai to viegli varētu iznēsāt un perējot sasildīt. Tomēr tas potenciāli ietver visu putnu, jo vēlāk iekšējā dzīvības spēka ietekmē no tā veidosies putna ķermenis.

Atdarināšana.

22. Tāpat arī jebkura lieluma *koks* pilnībā ir iekļauts gan sava augļa sēklā, gan pēdējās atvases spraudenī. Ja spraudeni iestāda zemē, no tā iekšējā spēka ietekmē atkal izaugs koks.

Bīstama novirzīšanās.

23. Parasti pret šo pamatatzinumu skolās tiek ļoti grēkots. Vairākums skolotāju uzskata par vajadzīgu sēklas vietā stādīt stādu, bet spraudēņu vietā – koku: viņi skolēniem sniedz nevis pašus pamatus, bet uztiēpj dažādu slēdzienu jūkli vai pat gatavus tekstus. Taču, tāpat kā patiess ir tas, ka pasaule sastāv no

četriem elementiem (kas atšķiras tikai pēc savas formas), tā neapšaubāma ir arī atziņa, ka izglītība balstās uz nedaudziem pirmsākumiem, no kuriem, ja vien zina, kā tos atšķirt, rodas neskaitāmi daudz atzinumu. Līdzīgi arī kokam, kas pamatīgi ieaudzis, var sazaļot simtiem zaru, izaugt tūkstošiem lapu, ziedu un augļu. Lai apžēlojas Dievs par mūsu laikmetu un atver jebkurai sapratnes acis, lai tas pareizi saskatītu lietu sakarus un atklātu tos citiem. Bet mēs, ja Dievam labpatiks, kristiāniskas pansofijas isā izklāstā apcerēsīm mūsu pieredzi pieticīgā cerībā, ka Dievs ar citu starpniecību īstajā laikā veiks lielākus atklājumus.

Labošana.

24. Atzīmēsīm trīs prasības.

I. *Katra zinātne iekļaujama koncentrētos, bet precīzos likumos.*

II. *Katrs likums izsakāms nedaudzos, bet precīzos un skaidros vārdos.*

III. *Katrs likums ilustrējams ar daudziem piemēriem, lai kļūtu pietiekami skaidrs, cik daudzveidīga ir tā izmantošana.*

IV PAMATATZINUMS

Sākumā – vieglākais.

25. **Daba pāriet no vieglākā uz grūtāko.** Tā, piemēram, *ola* nesāk veidoties ar tās cietāko daļu – čaumalu, bet ar dzeltenumu; tas sākumā pārklājas ar plānu plēvīti un tikai pēc tam – ar čaumalu. Arī putns, gatavodamies lidošanai, sākumā iemācās nostāties uz kājām, tad – kustināt spārnus, vicināt tos, ar spēcīgām kustībām pacelties gaisā un tikai pēc tam laisties debesu plašumos.

Atdarināšana.

26. Arīdzan *galdnieks* sākumā mācās cirst baļķus, pēc tam tos aptēst, tad sastiprināt citu ar citu un, beidzot, būvēt veselās celtnes.

Dažādas novirzīšanās.

27. Tātad aplam rīkojas tie, kas nezināmo māca ar tā starpniecību, kas ir tikpat nezināms. Tas, piemēram, notiek šādos gadījumos.

I. Kad latīņu valodas likumi iesācējiem tiek mācīti latīņu valodā. Tas būtu tas pats, kas nepratējam ebreju valodas likumus skaidrot ebreju valodā, bet arābu valodas likumus – arābu valodā.

II. Kad tiem pašiem iesācējiem par palīglīdzekli dod vārdnīcu, kas tulko no

latīņu valodas dzimtajā valodā, lai gan virzībai vajadzētu būt pretējai. Viņi taču mācās nevis dzimto valodu ar latīņu valodas starpniecību, bet gan latīņu valodu ar dzimtās valodas starpniecību, jo tā jau ir zināma (par šo neatbilstību sīkāk tiks runāts XXII nodaļā).

III. Kad zēnam par skolotāju dod svešzemnieku, kas nepārvalda viņa dzimto valodu. Vai līdz ar to, ka viņiem nav kopīga savstarpējās sazināšanās līdzekļa un nākas ņemt talkā žestus un minējumus, netiks celts Bābeles tornis?

IV. Tāpat kļūda tiek pieļauta arī tajā gadījumā, kad vienus un tos pašus gramatikas likumus (piemēram, Melanhtona vai Ramē) māca visu nāciju jauniešiem (francūžiem, vāciešiem, čehiem, poļiem, ungāriem u.c.). Katrai valodai ir sava īpaša un līdz zināmai pakāpei atšķirīga attieksme pret latīņu valodu, un šī savdabība arī ir jāatklāj, ja mēs gribam, lai skolēni viegli apgūtu galvenās latīņu valodas iezīmes.

Labošana.

28. To var novērst, ja

I. *Skolotājs un skolēns runā vienā un tajā pašā valodā.*

II. *Visi paskaidrojumi tiek sniegti zināmajā valodā.*

III. *Gramatiku un vārdnīcu dod tai valodā, ar kuras starpniecību tiek apgūta jaunā (latīņu valoda – ar dzimtās valodas starpniecību, grieķu valoda – ar latīņu valodas starpniecību utt.).*

IV. *Jauno valodu apgūst pakāpeniski, proti, sākumā skolēns iemācās to saprast (tas ir visvieglākais), pēc tam rakstīt (turklāt tiek dots apdomāšanās laiks) un, beidzot, runāt (tas ir pats grūtākais, jo notiek bez tiešas iepriekšējas sagatavošanās).*

V. *Mācoties latīņu valodu un dzimto valodu, vispirms apgūst dzimto valodu, bet pēc tam – latīņu valodu.*

VI. *Mācāmie jautājumi izkārtoti tā, lai sākumā apgūtu to, kas ir tuvākais, pēc tam – ne sevišķi tālo, tad – tālāko un beidzot – vistālāko. Tāpēc tad, kad skolēniem pirmoreiz dod likumus (piemēram, loģikas likumus, retorikas likumus u.c.), tie jāizskaidro nevis ar viņiem grūti izprotamiem piemēriem (teoloģiskiem, politiskiem, poētiskiem u.c.), bet ar piemēriem, kas ir aizgūti no ikdienas dzīves. Citādi skolēni neizpratīs ne likumu, ne tā lietošanu.*

VII. *Skolēniem vispirms attīstā ārējās sajūtas (tas ir visvieglāk), pēc tam –*

atmiņu, tad – izpratni un, beidzot, spriešanas spējas. Tieši tādai ir jābūt secībai, jo zināšanas sākas ar juteklisko uztveri, ar iztēles starpniecību pāriet atmiņā, bet pēc tam, vispārinot atsevišķus faktus, rodas vispārējā izpratne, un, beidzot, lai precizētu zināšanas par pietiekami labi izprastām lietām, tiek veidoti spriedumi.

V PAMATATZINUMS

Nekādu pārmērību.

29. **Daba sevi pārmērīgi neapgrūtina: tai pietiek ar māzumu.**

Tā no vienas olas, piemēram, nerada divus putnēnus, bet apmierinās ar vienu veiksmīgi izperētu putnu.

Atdarināšana.

Vienam stumbram *dārznieks* uzpotē nevis daudzus potzarus, bet vienu vai arī divus (ja uzskata stumbru par pietiekami spēcīgu).

Novirzīšanās.

30. Tātad uzmanība tiks izkļiedēta, ja vienlaikus vienā un tajā pašā gadā nāksies mācīties dažādus priekšmetus, piemēram, gramatiku, dialektiku, varbūt arī retoriku, poētiku, grieķu valodu u.c. (sk. iepriekšējā nodaļā IV pamatatzinumu).

VI PAMATATZINUMS

Nekad nevajag steigties.

31. **Daba nesteidzas, bet virzās uz priekšu lēnām.**

Lai ātri izperētu putnēnus, *putns* taču nemet olas ugunī, bet ļoti lēni silda tās ar savu dabisko siltumu un vēlāk, lai putnēni ātrāk augtu, nepārbaro viņus ar barību (tā taču viņi drīz vien ietu bojā), bet baro pamazām un piesardzīgi, dodot tik daudz barības, cik var sagremot vēl vāji attīstītie gremošanas orgāni.

Atdarināšana.

32. Arī *celtnieks* nesteidzas uz pamatiem būvēt sienas, bet uz sienām – jumtu, jo nepietiekami izžuvušie un nenostiprinājušies pamati zem smaguma nosēžas un ēka var sabrukt. Tādējādi nevienam kaut cik nozīmīgu mūra ēku nevar pabeigt gada laikā, jo ir vajadzīgs pienācīgs laiks, lai būve nostiprinātos.

33. *Dārznieks* necenšas panākt, lai augs izaugtu jau pirmajā mēnesī vai jau pirmajā gadā nestu augļus. Tāpēc viņš nelīkņā ap to katru brīdi, nelaista augu

ik dienas, nesteidzas to sildīt, tuvumā kurinot uguni vai apbārstot ar nedzēs-
tiem kaļķiem, bet apmierinās ar to, ka augs saņem valgmi no debesīm un
siltumu no saules.

Novirzīšanās.

34. Tātad jauniešiem mocības sagādā šādi apstākļi.

I. Ja viņiem klasē ik dienas liek nodarboties sešas, septiņas, astoņas
stundas, turklāt vēl dažas stundas mājās.

II. Ja viņus līdz nesamaņai un prāta darbības traucējumiem (kā mēs to
bieži redzam) pārslogo ar diktātiem, vingrinājumiem un ārkārtīgi lielu frag-
mentu mācīšanos no galvas. Ko panāk tas, kas grib traukā ar šauru kakliņu
(ar ko var salīdzināt bērnu spējas) saliet šķidrumu uzreiz, nevis ievadīt lēnām,
pa pilītei? Protams, lielākā daļa šķidruma nolīst zemē un traukā nonāk nesalī-
dzināmi mazāk, nekā to varētu panākt, lejot pamazām. *Pavisam nesaprātīgs ir
tas, kas cenšas bērnu mācīt nevis atbilstoši tam, kā viņi var apgūt, bet tā, kā
viņš pats to vēlas. Spējas ir jāattīsta, nevis jānomāc, un jaunatnes audzi-
nātājs, tāpat kā arī ārsts, ir tikai palīgs dabai, nevis tās pavēlnieks.*

Labošana.

35. Tātad skolēniem mācīšanos atviegļina un patiku par nodarbībām
palielina tas,

I. *Kas liek skolēniem nodarboties klasē iespējami mazāk stundu,
konkrēti, četras stundas, paredzot tikpat daudz stundu mājas darbiem.*

II. *Kas pēc iespējas mazāk noslogo atmiņu, dodot tikai pašu galveno, bet
pārējo atstājot brīvai apguvei.*

III. *Kas visu māca saskaņā ar skolēnu uztveres pakāpi, kura palielinās
līdz ar vecumu un zināšanu apguvi nodarbībās.*

VII PAMATATZINUMS

Neko nedarīt spaidu kārtā.

36. **Daba neko neuzspiež ar varu, vienīgi ļauj izpausties tam, kas,
būdam iekšēji nobriedis, pats tiecas izlauzties.**

Daba taču nespiež *putnēnu* izšķīlties no olas, pirms viņa locekļi nav pareizi
izveidojušies un nostiprinājušies; neliek lidot, pirms viņam nav izaugušas
spalvas; neizdzen no ligzdas, pirms viņš nav iemācījies lidot, utt.

Tāpat arī *koks* nedzen atvaseš, pirms sula, no saknēm paceldamās, neliek

tām augt; neļauj atvērties pumpuriem, pirms lapas un ziedi, sulas briedināti, netiecas atbrīvoties; nebirdina ziedus, pirms to apņemtais auglis nepārklājas ar apvalku; neļauj auglim krist, pirms tas nav nobriedis.

Novirzīšanās.

37. Tātad pret bērnu prātu tiek veikta vardarbība,

I. *Ja viņus piespiež darīt to, kas neatbilst ne viņu vecumam, ne viņu prāta attīstībai.*

II. *Ja skolēniem liek kaut ko iegaumēt vai darīt bez iepriekšējas pietiekamas analīzes, izskaidrošanas un pamācīšanas.*

Labošana.

38. Tāpēc

I. *Bērniem vajag nodarboties tikai ar to, kas atbilst viņu vecumam un spējām, kā arī ar to, pēc kā viņi paši tiecas.*

II. *Neko nedrīkst likt mācīties, izņemot to, kas ir labi izprasts. Tāpat neko nedrīkst prasīt iegaumēt, izņemot to, ko, spriežot pēc nešaubīgām pazīmēm, viņi ir izpratuši.*

III. *Uzdot drīkst tikai tādus darbus, kuru izpildes forma un veids ir pietiekami izskaidrots.*

VIII PAMATATZINUMS

Viss – ārējām sajūtām.

39. **Daba dažādos veidos palīdz sev.** Tā, piemēram, *olai* netrūkst sava dzīvīgā siltuma, tomēr dabas tēvs Dievs paredz, lai šim siltumam palīdzētu vai nu saules siltums, vai uz olām sēdošā putna spalvu siltums. Kad putnēns izšķīļas no olas, māte, kamēr tas ir nepieciešams, viņu silda, māca un sagatavo turpmākajai dzīvei. Vērojot stārķus, mēs varam redzēt, kā viņi palīdz saviem pēcnācējiem, pat ņem tos sev uz muguras un lidinās ar tiem ap ligzdu, turklāt arī mazie vicina spārnus. Līdzīgi arī aukles dažādos veidos palīdz vārgiem bērniem. Sākumā viņas māca tos pacelt galvu, pēc tam sēdēt, nostāties uz kājām, spert soļus, bet vēlāk arī pamazām virzīties uz priekšu, brīvi staigāt, līdz beidzot izveidojas skriešanas prasme. Kad māca runāt, vispirms izsaka vārdu un ar roku norāda uz to, ko šis vārds nozīmē, utt.

Novirzīšanās.

40. Līdz ar to cietsirdīgs ir skolotājs, kurš, uzdevis skolēniem darbu,

pietiekami neizskaidro, kas īsti ir jādara, neparāda, kā tas jāveic, un – vēl jo vairāk – nepalīdz bērniem viņu pirmajos mēģinājumos, bet uzliek par pienākumu intensīvi strādāt pašiem; uztraucas un piktojas, ja viņi kaut ko nedara gluži pareizi. Vai tā nav bērnu mocīšana? Līdzīgi rīkotos aukle, kura, vēlēdamās panākt, lai bērns, kas vēl baidās stāvēt uz kājām, sāktu staigāt, mēģinātu viņu iedunkāt. Daba mums māca ko citu: par vājo pacietīgi jāgādā tikmēr, kamēr viņš ir pieņēmis spēkā.

Labošana.

41. Tāpēc

I. *Mācībās nevajag izmantot nekādus miesas sodus (ja mācības sokas slikti, tad vainīgs vienīgi skolotājs pats, kas vai nu nespēj, vai necenšas pievērst skolēnu mācībām).*

II. *Viss, kas skolēniem jāiemācās, jāpasniedz un jāizklāsta tik skaidri, lai viņi to izprastu kā savus piecus pirkstus.*

III. *Lai viss varētu vieglāk iespieties apziņā, tad uztveres procesā, cik vien tas iespējams, jāiesaista ārējās sajūtas.*

42. *Tā, piemēram, dzirdi pastāvīgi vajag apvienot ar redzi, valodu (runu) – ar roku darbībām. Tātad par to, kas jāzina, ne tikai jāstāsta, lai apgūstamo varētu uztvert ar dzirdi, bet tas arī jāuzzīmē, lai ar redzes starpniecību nostiprinātos iztēlē. Savukārt skolēniem vajag mācīties visu uztverto nekavējoties izteikt vārdos un arī parādīt darbībās. Nedrīkst pāriet uz kaut ko citu, kamēr iepriekšējais nav pietiekami iespieties ausīs, acīs, prātā un atmiņā. Šim nolūkam ir derīgi, ja visu, ko parasti mācās katrā klasē, vai nu tās ir teorēmas, vai likumi, vai mācāmā priekšmeta tēli un emblēmas, uzskatāmi attēlo uz attiecīgās auditorijas sienām.*

Tāda nostādne ievērojami veicinātu pamatīgu priekšmeta apgūšanu. Šai nolūkā svarīgi būtu arī tas, lai skolēni pieradinātos pārrakstīt savās dienasgrāmatās vai atziņu kopojumos visu, ko viņi ir dzirdējuši vai izlasījuši grāmatās, jo tas attīstītu iztēli un atvieglotu atcerēšanos.

IX PAMATATZINUMS

Viss tiek virzīts galvenokārt uz derīgumu.

43. *Daba nerada neko tādu, kura derīgums drīz vien nekļūtu skaidri redzams. Ja tā rada putniņu, drīz kļūst skaidrs, ka spārni tam doti lidošanai,*

kājas – skraidelēšanai utt. Ja kaut kas attīstās *kokam*, tad tas viss ir derīgs, pat miza un pūkas, kas klāj augli, u.c.

Atdarināšana.

44. *Tu atvieglosi skolēnam apguvi, ja norādīsi, kādu ikdienas labumu dzīvē dod viss, ko tu viņam iemāci.* Šis likums jāievēro visur: gan gramatikā, gan dialektikā, gan aritmētikā, gan ģeometrijā, gan fizikā u.c. Citādi, lai ko tu arī stāstītu, bērniem tas izliksies gluži kā rēgs no citas pasaules. Ja bērnam nebūs izpratnes, vai tas pastāv un ir dabisks, tad viņš varbūt ticēs, tomēr maz apjēgs. Taču, ja tu parādīsi jebkuras lietas sūtību, tad tu patiesi nodrošināsi viņu ar īstenām zināšanām un prasmi rīkoties.

45. *Tā tad jā māca tikai tas, no kā ir skaidri redzams labums.*

X PAMATATZINUMS

Viss notiek vienādi.

46. *Daba visu dara vienādi.*

Tāpat kā, piemēram, rodas viens *putns*, rodas arī visi citi putni un pat visi dzīvnieki, atšķiras tikai daži blakusapstākļi. Tāpat arī augu pasaulē: līdzīgi kā viens stiebriņš rodas un izaug no savas sēklas, kā tiek iestādīts viens koks, kā tas dzen zarus un zied, tā arī notiek visur un vienmēr ar visiem citiem augiem un kokiem. Un, kāda ir viena koka lapa, tādas ir arī visas pārējās, un, kādas šīs lapas ir šogad, tādas tās būs nākamgad un vienmēr.

Novirzīšanās.

47. Tieši tāpēc mācību metožu daudzveidība rada jaunatnei tikai grūtības un sarežģī mācīšanos. Ne tikai dažādi skolotāji izskaidro atšķirīgi, bet arī viens un tas pats pasniedzējs māca dažādi, piemēram, citādi pasniedz gramatiku, citādi – dialektiku u.c., lai gan to visu varētu mācīt vienādi, saskaņā ar veselā harmoniju un ar to, ka lietām un vārdiem ir savstarpēja saistība un radniecība.

Labošana.

48. Tāpēc jā rūpējas, lai turpmāk

I. *Viena un tā pati metode tiktu izmantota visu zinātņu izklāstīšanā, viena un tā pati metode – visu mākslu skaidrošanā, viena un tā pati metode – visu valodu mācīšanā.*

II. *Vienā un tai pašā skolā būtu viena un tā pati kārtība un metode visos vingrinājumos.*

III. *Cik nu tas iespējams, būtu vieni un tie paši grāmatu izdevumi vienā un tai pašā priekšmetā.*

Tā viss virzīsies uz priekšu viegli un bez kavēkļiem.

XVIII nodaļa

MĀCĪŠANAS UN MĀCĪŠANĀS NOTURĪGUMA PAMATI

Parastas mācīšanas virspusējība.

1. Daudzi sūdzas un arī fakti apstiprina, ka tikai nedaudzi skolēni skolās iegūst pamatīgu izglītību, bet vairākums – tikai virspusēju izglītību vai pat tās atblāzmu.

Tam ir divējādi cēloņi.

2. Ja tu meklēsi tam cēloņus, tad redzēsi, ka tie būs divējādi. Tas notiek vai nu tāpēc, ka skolas nevērīgi izturas pret būtisko un pievērš uzmanību maznozīmīgajam un nederīgajam, vai arī tāpēc, ka skolēni aizmirst to, ko viņi iemācījušies, jo lielākā daļa zināšanu nenonāk prāta dzīlēs, bet aizslīd pa virspusi. Šis otrais trūkums ir tik izplatīts, ka ir maz cilvēku, kas par to nesūdzētos. Patiesi, par cik izciliem zinātniekiem gan mēs tiktu uzskatīti, ja atmiņa tūlīt atveidotu mums visu to, ko mēs kaut kad esam lasījuši, dzirdējuši, uztvēruši ar prātu, – mēs, kas esam izmantojuši katru gadījumu zināšanu iegūšanai! Taču mūsu atmiņai nepiemīt tāda spēja, un ir skaidri redzams, ka mēs smeļam ūdeni ar sietu.

Līdzeklis pret vienu un otru trūkumu jāmeklē dabiskajā metodē.

3. Bet vai ir kāds līdzeklis pret šo ļaunumu? Neapšaubāmi, ir. Pievēršoties dabas paraugam, meklēsim vadošus norādījumus tās darinājumos, kuriem paredzēts ilgs mūžs. Tādā veidā varēs atrast metodi, kura palīdzēs ikvienam zināt ne tikai to, ko viņš ir iemācījies, bet vēl vairāk, nekā viņš ir iemācījies, t.i., ne tikai brīvi izklāstīt no skolotājiem un no autoriem smelto, bet arī dziļi spriest par pašām lietām.

4. To varēs panākt

I. *Ja pamatīgi aplūkos tikai derīgas lietas.*

II. *Ja ar visām šīm lietām tomēr nodarbosies bez jebkāda izņēmuma.*

III. *Ja visam būs izveidoti stingri pamati.*

IV. *Ja šie pamati būs dziļi.*

V. *Ja pēc tam viss balstīsies tikai uz šiem pamatiem.*

VI. *Ja viss, kas jāatšķir, tiks atšķirts noteiktā veidā.*

VII. *Ja viss turpmākais balstīsies uz iepriekšējo.*

VIII. *Ja viss, kas ir savstarpēji saistīts, tiks pastāvīgi saistīts.*

IX. *Ja mācībās proporcionāli iesaistīs prātu, atmiņu un valodu.*

X. *Ja visu nostiprinās ar pastāvīgiem vingrinājumiem.*

Aplūkosim šos atzinumus sīkāk.

I PAMATATZINUMS

Nevajag uzsākt neko nevajadzīgu.

5. Daba nekad nedara neko nederīgu.

Radot, piemēram, *putnēnu*, daba nepiešķir tam ne zvīņas, ne spuras, ne žaunas, ne ragus, ne četras kājas, ne arī kaut ko citu, kas tam nebūs vajadzīgs, bet dod tikai galvu, sirdi, spārnus u.c. *Kokam* daba nedāvā ausis, acis, spalvas, matus u.c., bet tikai mizu, serdi, saknes u.c.

Atdarināšana amatnieku mākslā.

6. Līdzīgi arī tas, kas vēlas, lai lauks, vīnogulāji, dārzs nestu augļus, neapsēj tos ar nezālēm, nātrām, neapstāda ar dzelkšņiem un dzeloņplūmēm u.c., bet izmanto kārtīgu sēklu un labus stādus.

7. Arī *celtnieks*, nodomājis uzcelt stipru ēku, sagatavo nevis salmus, pelavas, dubļus vai kārķu klūgas, bet akmeņus, ķieģeļus, ozola baļķus vai citus stiprus materiālus.

Un skolās.

8. Tāpēc skolās

I. *Jāmāca tikai tas, kas dod vislielāko labumu kā šajā, tā arī nākamajā dzīvē un pat vēl tālākā laikā* (pēc Hieronima domām, uz zemes jāmācās tas, kam būs liela nozīme arī debesu dzīvē).

II. *Ja arī kaut kas jāpavēsta jaunatnei tagadējās dzīves labad* (kā tas arī ir), *tam visam jābūt tādām, kas, netraucējot mūžīgajai dzīvei, arī šajā dzīvē nestu būtisku labumu.*

Jāmācās tikai vērtīgais.

9. Kam vajadzīgi nieki? Kāda jēga mācīties to, kas nedod nekāda labuma

un bez kā neizceļas nekas jauns, to, no kā turpmākajā dzīvē būs jāatsakās vai ko starp nodarbībām nāksies aizmirst? Mums ir, ar ko piepildīt visu savu īso dzīvi, kaut arī nevienu minūti mēs neizšķiestu sīkumos. Tādēļ skolas uzdevums ir mācīt jaunatnei tikai nopietno. (Par to, kā laika kavēklis var pārvērsties par nopietnu lietu, tiks stāstīts piemērotā vietā.)

II PAMATATZINUMS

Jānodarbojas tikai ar to, kas vajadzīgs.

10. Daba ievēro visu, kas nākotnē varētu noderēt tam ķermenim, kuru tā rada.

Tā, piemēram, radot *putniņu*, daba neaizmirst izveidot ne galvu, ne spārnus, ne kājas, ne nagus, ne ādu, vārdu sakot, neko no tā, kas vajadzīgs dotās sugas putnam, utt.

Atdarināšana skolās.

11. Tādā pašā veidā skolā, veidojot cilvēku, nepieciešams viņu attīstīt vispusīgi, lai padarītu viņu piemērotu tagadējai dzīvei un līdz ar to sagatavotu mūžībai, kas ir visa iepriekšējā patiesais mērķis.

12. Tāpēc skolās jā māca ne tikai zinātnes, bet arī tikumība un dievbijība. Bet mācības lai kalpo cilvēkam vienlaikus gan viņa prāta, gan valodas, gan roku pilnveidošanai, lai viņš spētu vajadzīgo saprātīgi vērot, izteikt vārdos un īstenot darbībā. Ja kaut ko no tā izlaistu, ne vien rastos robi izglītībā, bet arī tiktu iedragāti tās pamati. Spēcīgs var būt tikai tas, kura visas daļas ir cieši saistītas.

III PAMATATZINUMS

Noturīgs ir tikai tas, kam ir stingri pamati.

13. Daba neko nerada bez stingra pamatojuma, bez saknēm.

Augs neaug augšup, kamēr nav laidis savas saknes zemē, bet, ja mēģina to darīt, tad novīst un iet bojā. Tāpēc saprātīgs dārznieks pat neko nestāda, kamēr nav pārliecinājies, ka augam ir jau izveidojušās saknes. Putnam un jebkuram dzīvniekam sakņu vietā ir iekšējie orgāni (dzīvības uzturēšanas orgāni), kas, būdami visa ķermeņa pamats, vienmēr sāk veidoties paši pirmie.

Atdarināšana.

14. Arī *celtnieks* nebūvē ēku, pirms nav ielicis stingrus pamatus, citādi būve pārvērtīsies gruvešos. Tāpat arī *mākslinieks* zem krāsām klāj gruntēju-

mu, bez kura krāsas vai nu viegli nolobās, sažūst, vai izbalē.

Novirzīšanās.

15. Tādus pamatus mācībām neizveido tie skolotāji, kas 1) necenšas pirmām kārtām panākt, lai skolēni kļūtu zinātkāri un uzmanīgi, 2) neiepazīstina skolēnus ar iecerēto kopējo nodarbību plānu, kas palīdzētu tiem skaidri saprast, kas ir jādara un kas tiek darīts. Bet kādu noturību var gaidīt, ja skolēns mācās bez patikas, bez uzmanības un izpratnes?

Labošana.

16. Tāpēc

I. *Lai ko vien sāktu mācīt, skolēnos vispirms jāmodina nopietna mīlestība uz to, pierādot attiecīgā priekšmeta priekšrocības, noderību, pievilcību un visu, ko vien var.*

II. Valodas un mākslas tēlam jeb idejai (kas nav nekas cits kā kopsavilkums, kurš vispārīgā veidā aptver visas priekšmeta daļas) skolēna prātā vienmēr ir jāiespiežas, pirms tā tiek detalizēti apskatīta. Tādā gadījumā skolēns jau pašā sākuma var labi uztvert gan priekšmeta mērķi, robežas, gan tā iekšējo struktūru. Tāpat kā skelets ir visa ķermeņa pamats, tā arī vispārīgas mākslas iezīmes ir visas mākslas bāze un pamats.

IV PAMATATZINUMS

Pamatiem jābūt dziļiem.

17. **Daba laiž saknes dziļi.**

Dzīvniekam daba dzīvībai nozīmīgos orgānus noslēpj dziļi ķermenī. Arī koks turas jo stiprāk, jo dziļākas ir tā saknes; ja saknes atrodas tikai augsnes virskārtā, tad koku viegli var izraut.

Noviržu labošana.

18. No tā ir skaidrs, ka skolēna uztveres spēja jāattīsta nopietni un priekšmeta ideja dziļi jāiesakņo prātā. Pie mākslas vai valodas detalizēta izklāsta nevajag ķerties, pirms ideja nav pilnībā izprasta un nav iesakņojusies apziņā.

V PAMATATZINUMS

Viss rodas no saknēm.

19. **Daba visu rada no saknēm un ne no kā cita.**

Lai cik daudz koksnes, mizu, lapu, ziedu, augļu būtu kokam, tas viss rodas

tikai no saknēm. Kaut arī lietus līst no augšas, bet dārznieks laista no apakšas, valgme tiek uzsūkta ar saknēm un izplūst pa stumbru, zariem, atvasēm, lapām un augļiem. Tāpēc, lai gan dārznieks potzaru ņem no cita koka, tomēr uzskata par nepieciešamu to uzpotēt stumbram tā, lai potzars, savienojies ar stumbru vienā veselumā, uzsūktu sakņu sulu un, ar to barodamies, sāktu augt. No saknēm kokam rodas viss, un nav vajadzīgs no citurienes sagādāt un uzpotēt lapas un zarus. Tāpat arī *putns* spalvas neiegūst no citiem putniem, bet tās attīstās no viņa paša iekšējām daļām.

Atdarināšana amatos.

20. Arī tālredzīgs *celtnieks* visu iekārto tā, lai ēka balstītos tikai uz saviem pamatiem un noturētos bez liekiem balstiem. Ja celtni ir vajadzīgi balsti, tad tas pierāda, ka tā nav stipra un var sabrukt.

21. Tas, kurš ierīko dīķi vai ūdenskrātuvi, neliek piegādāt ūdeni no citas vietas un negaida lietu, bet uzmeklē dabisku avotu un pa kanāliem un slēgtām caurulēm ievada ūdeni savā ūdenskrātuvē.

Skolās.

22. No šī pamatatzinuma izriet, ka *pareizi mācīt jauniešus nozīmē nevis iedzīt viņu galvās dažādu autoru izteikto vārdu, frāžu, domu graudu un uzskatu jūkli, bet attīstīt spēju izprast lietas, lai tieši no tās kā no dzīva avota aizsāktos strautiņi līdzīgi tam, kā no koku pumpuriem izaug lapas, augļi, bet nākamajā gadā no katra pumpura attīstās jauns zars ar savām lapām, ziediem un augļiem.*

Liela novirzīšanās skolās.

23. Patiesībā līdz šim laikam skolas nav panākušas, lai prāti, tāpat ka jauni koki, attīstītos no savām saknēm, bet ir radinājušas skolēnus noraut zarus citās vietās, uzkarināt tos sev un, līdzīgi Ēzopa vārnai, ietērties svešās spalvās. Skolās rūpējas, lai nevis pavērtu ceļu apziņā ieslēptajiem izziņas avotiem, bet lai šos avotus piepildītu ar svešiem ūdeņiem. Tas nozīmē, ka skola neparādīja, kā lietas rodas pašas no saviem pamatiem un kādas tās izskatās, bet paziņoja, ko par attiecīgajiem priekšmetiem domā un raksta viens, otrs, trešais un desmitais autors. Par vislielāko erudīciju uzskatīja zināt daudz autoru pretrunīgos uzskatus daudzos jautājumos. Tāpēc arī notika tā, ka daudzi nedara neko citu, vienīgi rakņājas autoros un iedziļinās viņu frāzēs, sentencēs, uzskatos, veidojot lupatu segai līdzīgu zinātni. Pie viņiem

ar pārmetumu vēršas Horācijs: “Ak, atdarinātāji, verdziskie lopi!” Patiesi, viņi ir verdziski lopi, kas pieraduši vilkt svešu smagumu.

Virspusējas skolotības ārējais mirdzums.

24. Bet kāds labums, es jautāju, ir no tā, ka mūsu prātu noslogo dažādu cilvēku uzskati par lietām, kad svarīgi ir pazīt lietas, zināt, kādas tās patiesībā ir? Vai dzīvē tiešām nav nekā tāda, ar ko mēs varētu nodarboties, ja sekojam citiem, kas maldās šurp un turp, un vērojam, kurš tad nokļīst no ceļa vai pakļūp, vai zaudē pareizo virzienu? Ak, mirstīgie, tieksimies uz īsto mērķi, atteikdamies no apkārtceļiem! Ja šis mērķis ir stabils un pietiekami skaidrs, tad kāpēc gan mums uz to netiekties tieši? Kāpēc labāk izmantot svešas, nevis savas acis?

Tā cēlonis – kļūdaina metode.

25. Visu priekšmetu izskaidrošanas metode rāda, ka *skolas cenšas iemācīt skatīties ar svešām acīm, domāt ar svešu prātu*. Skolas māca nevis atklāt avotus un ļaut ceļu tīrajām straumēm, bet tikai parāda ūdeņus, kas plūst no autoru domām, un ierosina to ietekmē atgriezties pie avotiem. Jo neviena vārdnīca (vismaz mums zināmā, ja neskaita poļa Knapija vārdnīcu, kaut arī par tās trūkumiem mēs izteiksimies XXII nodaļā) nemāca runāt, bet tikai saprast. Diez vai kāda rokasgrāmata gramatikā māca veidot runu – tās tikai palīdz valodu analizēt. Neviena frazeoloģijas mācību grāmata nemāca, kā prasmīgi veidot un izmantot dažādas frāzes, bet tikai dod frāžu juceklīgu maisījumu. Gandrīz neviens nepasniedz fiziku, izmantojot uzskatāmus demonstrējumus un eksperimentus, bet visi to māca, lasot Aristoteļa vai kāda cita tekstus. Neviens neattīsta tikumus, cenšoties savaldīt iekšējās kaislības, bet visi tikai pavirši skaidro tikumu mācību, ārēji raksturojot tikumus un tos sargrupējot. Tas kļūs skaidrs, ja mēs ar Dieva palīdzību nonāksim līdz speciālai mākslu un valodu mācīšanas metodei, un vēl skaidrāks, ja Dievs ļaus nokļūt līdz pansofijas aprisēm.

Amatnieki labāk māca savus amatus.

26. Apbrīnojami ir tas, ka arī senāk dzīvojošie cilvēki neko labāku neizdomāja un šo kļūdu neizlaboja arī jaunie pētnieki, lai gan, neapšaubāmi, ir skaidrs, ka tieši te ir vājo panākumu cēlonis. Patiesi, vai tad namdaris atklāj māceklim mākslu celt mājas, tās sagraujot? Nekādā ziņā! Ceļot tās, viņš parāda, kāds materiāls jāizvēlas un kā viss savā laikā ir jāizmēra,

jāapcērt, jāaptēš, jāpaceļ, jānovieto, jāsavieno u.c. Tam, kurš zina celšanas paņēmienus, nav grūti sagraut, tāpat kā izārdīt apgērbu tam, kurš prot to šūt. Taču neviens nekad nav apguvis namdara mākslu, sagraujot mājas, un drēbnieka mākslu, izārdot apgērbus.

Mācītu cilvēku divkāršs ļaunums attieksmē pret saviem darbiem.

27. Patiesi, skaidri redzami ir šai ziņā neuzlabotās metodes trūkumi un pat tās kaitīgums. Tas izpaužas tādējādi, ka 1) daudziem cilvēkiem, varbūt pat vairākumam, izglītība izpaužas tīrā nomenklatūrā, t.i., viņi var gan nosaukt mākslu terminus un likumus, bet nespēj tos izmantot pienācīgā veidā; 2) *nevienam izglītība neveido vienotu zināšanu kopumu, kuras cita citu papildina, pastiprina un bagātina, bet gan ietver kaut ko mākslīgi veidotu: gabals no šejienes, gabals no turienes, līdz rodas kaut kas tāds, kas nekur nav pietiekami iesaistīts un nenes krietnus augļus.* Zināšanas, ko veido dažādu autoru uzskati un spriedumi, ārkārtīgi atgādina kārti, ko paceļ laukos jaunu māju iesvētīšanas svinībās: lai gan to izrotā ar visvisādiem zariem, ziediem, augļiem, pat puķu vītnēm un vainagiem, tomēr tā, būdama bez saknēm un bagāta vienīgi ar ārējiem izgreznojumiem, nespēj vairoties un ilgi pastāvēt. Tāda kārts nenes nekādus augļus, bet zari, kas tai uzkarināti, novīst un nokrīt. *Īsteni mācīts cilvēks atgādina koku, kuram ir pašam savas saknes, kas, barodamas to ar savu sulu, ļauj kokam pastāvīgi (ar katru dienu spēcīgāk un spēcīgāk) augt, zaļot, ziedēt un nest augļus.*

Labošana.

28. Secinājums ir šāds: *jāmāca tā, lai cilvēki, cik vien tas iespējams, apgūtu zināšanas nevis no grāmatām, bet no debesīm un zemes, no ozoliem un skābaržiem, t.i., iepazītu un pētītu pašas lietas, nevis tikai svešus novērojumus un slēdzienus par lietām.* Līdz ar to mēs atkal iesim pa seno prātnieku pēdām, smeļot zināšanas nevis no kaut kāda cita avota, bet no paša lietu pirmtēla. Tātad par likumu vajag kļūt šādiem atzinumiem.

I. *Viss jāsecina vienīgi no nesatricināmajiem lietu pirmsākumiem.*

II. *Neko nevajag mācīt, pamatojoties uz autoritāti vien, bet visu vajag skaidrot, izmantojot pierādījumus, kas pamatojas uz ārējām sajūtām un prātu.*

III. *Neko nevajag mācīt tikai ar analītisko metodi vien, bet vairāk ieteicams ir izmantot sintētisko metodi.*

VI PAMATATZINUMS

Viss ir skaidri noteikts.

29. Jo daudzveidīgāki uzdevumi paredzēti kādai lietai, jo sarežģītāku daba to izveido.

Tā, piemēram, jo sarežģītāki ir kāda dzīvnieka orgāni, jo daudzveidīgākas ir viņa kustības: zirgs šajā ziņā ir pārāks par vērsi, ķirzaka – par gliemezi u.c. Arī koks ar kupliem zariem un attīstītām saknēm ir spēcīgāks un skaistāks.

To vajag atdarināt.

30. Tāpēc, izglītojot jaunatni, viss jādara pēc iespējas noteiktāk, tā, lai ne tikai skolotājs, bet arī skolēns bez grūtībām izprastu, kur viņš atrodas un ko dara. Šai ziņā liela nozīme ir tam, lai visas skolā lietojamās grāmatas būtu veidotas vislielākajā atbilstībā dabai.

VII PAMATATZINUMS

Viss pastāvīgi virzās uz priekšu.

31. Daba pastāvīgi virzās uz priekšu, tā nekad neapstājas, nekad neķeras pie kaut kā jauna, pametot jau iesākto, bet turpina iepriekšējo, paplašina to un izdara līdz galam.

Veidojoties, piemēram, auglim, tas, ar ko sākas attīstība, t.i., galva, kājas, sirds u.c., paliek, tikai tiek izveidots līdz pilnībai.

Iestādītais koks neaizmirst savus sākotnēji izaugušos zarus, bet rūpīgi turpina apgādāt tos ar dzīvības sulu, lai tie katru gadu dotu atvases.

Tas jāatdarina.

32. Tāpēc skolās

I. *Visas zināšanas jāsniedz tā, lai nākamās vienmēr pamatotos uz iepriekšējām, bet iepriekšējās tiktu nostiprinātas ar nākamajām.*

II. *Viss mācītais, ko prāts pareizi izpratis, jānostiprina arī atmiņā.*

Atmiņa attīstāma un nostiprināma kopš agras bērnības.

33. Tā kā, izmantojot šo dabisko metodi, visam iepriekšējam jākalpo par pamatu nākamajam, tad skolēnu prātos viss pēc iespējas krietni jānostiprina. Taču prātā pamatīgi iespiežas tikai tas, kas labi izprasts un rūpīgi nostiprināts atmiņā. Pareizi taču saka Kvintiliāns: "Visa zinātne pamatojas uz atmiņu, un mēs mācāmies veltīgi, ja kaut kas no tā, ko esam dzirdējuši (vai lasījuši), aizslīd no mums." Arī Luiss Vivess atzīst: "Atmiņa jāattīsta jau kopš agrīna

vecuma; to nostiprina pastāvīga vingrināšana. Daudz ko tai vajag uzticēt rūpīgi un bieži. Šai vecumā darbs taču neapgrūtina, jo tā smagumu neizjūt. Tāpēc bez liela darba un dziļas piepūles atmiņa paplašinās un kļūst ārkārtīgi ietilpīga.” (“Par zinātņu mācīšanu”, 3. grām.) Grāmatā “Ievads gudrībā” viņš saka: “Neatļauj atmiņai ieslīgt bezdarbībā! Nekas tik stipri nepriecājas par darbu un tik daudz nenostiprinās no tā kā atmiņa. Ik dienas ļauj tai strādāt: jo vairāk tai uzticēsi, jo drošāk tā glabās visu, un, jo mazāk, jo atmiņa būs nedrošāka.” Šo patiesību apliecina dabas piemēri. Tā, piemēram, jo vairāk valgmes uzsūc koks, jo spēcīgāk tas aug, un otrādi – jo spēcīgāk koks aug, jo vairāk valgmes tas uzsūc. Tāpat arī dzīvnieks: jo vairāk barības viņš sagremo, jo ātrāk aug, bet, izaudzis lielāks, prasa vairāk barības, vairāk sagremo. Tādējādi viss gluži dabiskā veidā augdams palielinās. Tātad šai ziņā nav ko saudzēt agro bērniņu (ja tikai to dara saprātīgi). Tas ir pamats, lai jūtami virzītos uz priekšu.

VIII PAMATATZINUMS

Viss ir pastāvīgi saistīts.

34. Daba visu saista noturīgām saitēm.

Kad daba, piemēram, veido *putnu*, tā saista vienu locekli ar citu, vienu kaulu – ar citu, nervu – ar nervu u.c. Arī kokam no saknēm izaug stumbrs, no stumbra – zari, no zariem – atvases, no atvasēm – pumpuri, no pumpuriem – lapas, ziedi, augļi un, beidzot, jaunas atvases utt. Ja arī būtu tūkstošiem zaru, dzinumumu, lapu, augļu, tas viss tomēr veidotu vienu un to pašu koku. Tāpat arī celtnē, lai tā būtu stipra, sienas jāpiemēro pamatam, griesti un jumts – sienām, vārdus sakot, viss – gan pats lielākais, gan pats mazākais – ir tā jāsaskaņo un jāsavieno, lai veidotos viens nedalāms veselums, viena ēka.

Tas jāatdarina.

35. No tā izriet

I. *Izglītība visā dzīvē ir jāizkārto tā, lai veidotos viena enciklopēdija, kurā viss izrietētu no kopīga pamata un atrastos savā īstajā vietā.*

II. *Viss, kas tiek mācīts, jāpamato ar argumentiem tā, lai nebūtu vietas šaubām un novērstu aizmiršanu.*

Argumenti taču ir kā naglas, atbalsti un skavas, kas cieši satur priekšmetu, neļaujot tam izlodziēties un izjukt.

Ko nozīmē mācīt, norādot cēloņus.

36. Visu pamatot ar argumentiem nozīmē mācīt, norādot cēloņus, t.i., ne tikai parādīt, kā kaut kas notiek, bet vispirms atklāt, kāpēc tas nevar būt citādi, jo kaut ko zināt taču nozīmē izprast cēloņsakarus. Pieņemsim, ka izvirzās jautājums "Vai pareizi jāsaka *totus populus* vai *cunctus populus*?" Ja skolotājs atbild – *cunctus populus*, neminot pamatojumu, tad skolēns teikto pēc kāda laika aizmirsīs. Taču, ja skolotājs paskaidros, ka *cunctus* ir saīsinājums no *coniunctus* un ka tāpēc *totus* jālieto, runājot par kaut ko viengabalainu, bet *cunctus* – par kaut ko saliktu (tā ir dotajā piemērā), tad es nesaprotu, kā skolēns to varētu aizmirst, ja vien viņš nebūtu pavisam stulbs. Tieši tāpat gramatiķi strīdas, kāpēc saka – *mea referf, tua refert, ejus referi*, t.i., kāpēc pirmajā un otrajā personā lieto instrumentāli (kā parasti domā), bet trešajā personā – ģenitīvu? Ja es sacīšu, ka tas notiek tāpēc, ka *refert* ir saīsinājums no *res fert* (ar "s" elīziju), ka līdz ar to jāsaka – *mea res fert, tua res fert, ejus res fert* (vai – saīsinot – *mea refert, tua refert, ejus refert*) un ka tādējādi *mea, tua* nav instrumentālis, bet nominatīvs, – vai es skolēnam neapgaismošu ceļu? Tātad mēs vēlamies, lai skolēni noteikti un viegli iemācītos saskatīt visu vārdu cilmi, visu izteicienu (vai konstrukciju) rašanos un visu mākslas likumu pamatus. (Zinātņu teorēmas jāpamato nevis ar pārspriedumiem un hipotēzēm, bet ar lietu pašu tiešu aplūkošanu.) Bez milzīga gandarījuma tas sniegs arī lielu labumu, jo pavērs ceļu vispamatīgākajai izglītībai – skolēniem plaši atvērsies acis un viņi no iegūtajām zināšanām spēs patstāvīgi atvasināt jaunas.

Slēdziens.

37. Tātad skolā viss jā māca, atklājot cēloņus.

IX PAMATATZINUMS

Starp iekšējo un ārējo ir pastāvīga atbilstība.

38. Daba saglabā proporciju starp saknēm un zariem kvantitatīvā un kvalitatīvā ziņā.

Atbilstoši tam, vai saknes zemē attīstās spēcīgāk vai vājāk, zemes virspusē vairāk vai mazāk attīstās arī zari. Tas ir nepieciešams: ja koks augtu tikai augšup, tad tas nespētu noturēties, jo nebūtu sakņu, kas to atbalsta; ja koks augtu tikai lejup, tad tas būtu neauglīgs, jo augļus nes zari, nevis saknes. Arī dzīvniekam ārējie orgāni attīstās atbilstoši iekšējiem orgāniem. Ja iekšējie

orgāni strādā labi, tad arī ārējie kļūst skaisti.

Tas ir jāatdarina.

39. Lai gan izglītība vispirms jāuzsūc, jāattīsta un jānostiprina ar iekšējās izpratnes sakņu palīdzību, tomēr jā rūpējas, lai tā jūtami izpaustos ārēji – zaros un atvasēs, t.i., lai visu to, kas ir saprotams, iemācītu arīdzan raiti izklāstīt un pienācīgā kārtā izmantot praksē, un otrādi.

40. Tātad

I. *Apgūstot jebkuru priekšmetu, jāpārdomā, kādu labumu tas dos, lai neko nemācītos veltīgi.*

II. *Viss, kas apgūts, savukārt jānodod citiem un citu labā, lai zināšanas neietu zudumā.*

Šai sakarā pareizi sacīts: “Tavām zināšanām nav nekādas vērtības, ja cits nezina, ka tu to zini.” Tātad rūpēsimies, lai nerastos pat ne vismazākais zināšanu avots, no kura tūlīt neizplūstu daudzas tērcītes. Taču sīkāk par to stāstīsim nākamajā pamatatzinumā.

X PAMATATZINUMS

Viss pastāvīgi vingrināms.

41. **Daba pati sevi veido un stiprina ar pastāvīgām kustībām.**

Putns, piemēram, perējot olas, ne tikai silda tās, bet arī katru dienu groza, lai olas no visām pusēm sasiltu vienmērīgi (to var viegli redzēt, novērojot zosis, vistas un baložus, kad tie perē savus mazuļus mūsu mājās). Bet, kad putnēns ir izkļuvis no olas, māte līdz pat viņa nobriešanai liek tam vingrināties – atvērt knābi, izplest spārnus, izstiept kājas, kustēties, lai putnēns iemācītos staigāt un lidot.

Tāpat arī *koks* aug jo ātrāk un jo dziļāk laiž saknes, jo biežāk to šūpo vēji. Visiem augiem ir derīgi norūdīties lietū, krusā, negaisā un vētrā. Tāpēc zemēs, kur valda vēji un vētras, kā stāsta, aug spēcīgāki koki.

To atdarina amatnieki.

42. Arī *celtnieks* zina, ka būve izžūst un nostiprinās saulē un vējā. Tāpat arī kalējs, vēlēdamies dzelzi padarīt izturīgāku, daudzkārt iegremdē to ugunī un ūdenī, pārmaiņus norūdot ar karstumu un aukstumu, lai, biežāk atlaidinot, padarītu stiprāku.

Skolas vingrinājumu ideja jāmeklē dabā.

43. No tā izriet, ka mācīšanās nevar būt īstena, ja neizmanto biežus un

prasmīgi organizētus atkārtojumus un vingrinājumus. Bet, kāda veida vingrinājumi ir vislabākie, to mums norāda dabiskās norises, kas dzīvā organismā nodrošina barošanas procesu, precīzāk – tieksmi pēc barības, barības sagremošanu un izvadīšanu.

Tāpat kā katra dzīvnieka (kā arī auga) orgāns meklē barību, lai to sagremotu, bet sagremo tāpēc, lai radītu pats sevi (daļu sagremotā atstājot sev un uzsūcot) un lai arī nodotu to blakusorgāniem visa organisma saglabāšanai (jo katrs orgāns kalpo citiem, lai citi kalpotu tam), tāpat zināšanas vairo tas, kas vienmēr

I. *Meklēs un atradīs garīgo barību.*

II. *Sakošļās un sagremos to, ko būs atradis un ieguvis.*

III. *Sagremoto novērtēs un nodos citiem.*

Daudz jautāt, apgūt, mācīt – lielās mūžības noslēpums.

44. Šīs prasības izteiktas šādā latīņu vārsnā:

Vēl vairāk būs jautāt, bet jautāto apgūt

Un citiem tad mācīt –

Šie likumi trīs drīz ļaus pārspēt ikvienu,

Kas mācījis tevi.

Jautāt – tas nozīmē griezties pēc padoma par kaut ko nezināmu pie skolotāja, pie biedra vai pie grāmatas. *Apgūt* nozīmē uzzināt un izprasto iegaumēt un lielākas noturības labad ierakstīt burtnīcā (jo tikai nedaudzi izceļas ar tik bagātām spējām, lai varētu paļauties tikai uz atmiņu). *Mācīt* savukārt nozīmē visu apgūto izklāstīt saviem draugiem vai jebkuram, kas vēlas klausīties. Divi pirmie paņēmieni skolām ir zināmi, bet trešais vēl nav pietiekami izmantots, tomēr to ieviest būtu derīgi. Ļoti pareiza ir pazīstamā atziņa: “Kas māca citus, mācās pats.” Tas ir ne tikai tāpēc, ka atkārtojot viņš nostiprina savas zināšanas, bet arī tāpēc, ka gūst iespēju iedziļināties. Talantīgais Joahims Forcijs liecina par sevi, ka viss, ko viņš tikko dzirdējis vai lasījis, izgaist no tā atmiņas pat mēneša laikā, bet visu, ko viņš mācījis citiem, viņš zina kā savus piecus pirkstus un domā, ka to viņam var atņemt tikai nāve.

Saskaņā ar to viņš dod padomu, lai skolēns, kas vēlas gūt labas sekmes mācībās, meklētu sev skolēnus, kuriem viņš ik dienas varētu mācīt to, ko mācās pats, pat ja viņam nāktos maksāt par to. “Vajag pieciest,” viņš saka, “kādas ārējas neērtības, lai tikai būtu kāds, kas vēlētos klausīties, kā tu māci, t.i., virzies uz priekšu.”

Kā tas ieviešams skolās.

45. Lai minēto paņēmieni izmantotu klasē, kur iespējams, dotu labumu lielam skaitam skolēnu, katras klases skolotājs šo lielisko vingrinājumu veidu varētu ieviest starp saviem skolēniem šādi. Katrā stundā pēc apgūstamā materiāla īsa izklāsta un saprotama vārdu jēgas skaidrojuma, ko papildina uzskatāms iemācītā lietderības raksturojums, tūlīt jāierosina piecelties kādam no skolēniem, kuram jāatkārto viss skolotāja teiktais tādā pašā secībā (it kā viņš pats jau būtu skolotājs citiem), jāizskaidro likums ar tiem pašiem piemēriem. Ja viņš pieļauj kādas kļūdas, tās jāizlabo. Tad jāierosina piecelties citam un darīt to pašu, bet visiem pārējiem klausīties, pēc tam – trešajam, ceturtajam, vēl citiem, kamēr kļūst skaidrs, ka visi ir pareizi izpratuši un var izstāstīt apgūto un mācīt citus. Nav vajadzīgs ievērot kaut kādu sevišķu kārtību, izņemot to, lai sākumā tiktu izsaukti spējīgākie, jo, viņu parauga uzmundrināti, vājākie vieglāk varēs veikt uzdevumu.

Labums no šādā veidā organizētiem vingrinājumiem.

46. Šāda veida vingrinājumi dos pieckārtīgu labumu.

I. *Skolotājs vienmēr piesaistīs skolēnu uzmanību sev.* Tā kā katram skolēnam ātri jāpieceļas, jāatkārto visa stundas viela un katrs izjutīs bailes gan par sevi, gan par citiem, tad gribot negribot visi sasprindzinās uzmanību, lai kaut ko nepalaistu garām. Šāda uzmanības koncentrēšana, praktizēta daudzus gadus, padarīs jaunieti vērīgu visos dzīves gadījumos.

II. *Skolotājs skaidrāk pārliecināsies par to, ka visi viņa mācīto apguvuši pareizi.* Ja apgūts nepietiekami, tad viņam būs iespēja tūlīt izlabot kļūdas, nesot labumu gan sev, gan skolēniem.

III. *Kad tik daudz reižu atkārto vienu un to pašu, tad pat vairāk atpalikušie skolēni sapratīs izklāstīto un varēs iet kopsolī ar pārējiem, bet spējīgākie izjutīs gandarījumu par sevi, ka viņi visu labi saprot.*

IV. *Pateicoties šai daudzkārt veiktajai atkārtošanai, visi skolēni mācīto apgūs labāk, nekā ilgstoši kvernot pie mācībām mājās, un, ātri pārlūkojot mācīto vēlreiz mājās vai nākamās dienas rītā, skolēni konstatēs, ka viss ar jokiem un labpatiku iespiedies atmiņā.*

V. *Kad skolēnam tādā veidā būs ļauts izpildīt gluži kā skolotāja pienākumus, tad viņa prāts kļūs možs, mācītais izraisīs patiku un radīsies drosme ar iedvesmu runāt par jebkuru cildenu jautājumu ļaužu sanāksšanas reizēs, un tas dzīvē sevišķi noderēs.*

Vingrināšanās citu mācīšanā ārpus skolas.

47. Tādā pašā veidā arī ārpus skolas skolēni atpūšoties vai pastaigas laikā var spriest par tikko vai iepriekš mācīto vai arī par kaut ko gluži jaunu. Sapulcējušies bariņā, viņi šim nolūkam var izvēlēties skolotāja vietnieku (balsojot vai lozējot), kas vadītu viņu debates. Ja kāds no viņu biedriem, kam tas uzticēts, atsakās, viņš ir stingri sodāms; mēs taču nelokāmi vēlamies, lai neviens neizvairītos no iespējām mācīt un mācīties, bet lai ikkatrs pat meklētu tās. Par vingrinājumiem rakstīšanā (kas arī jūtami palīdz strauji virzīties uz priekšu) mēs sniegsim speciālus norādījumus tautskolas un klasiskās skolas aprakstā XXVII un XXVIII nodaļā.

XIX nodaļa

ĪSĀKĀ MĀCĪBU CEĻA PAMATI

(..)

Bet kā lai viņš to panāk? Ar novērotāju un paša palīdzību, ievērojot astoņus saprātīgus nosacījumus.

20. Bet ierosināt un piesaistīt šo uzmanību var ne tikai ar dekurionu (desmitnieku) un citu starpniecību, kam tiek uzticēts novērot pārējos, bet galvenokārt ar paša pūlēm, tāpēc jāievēro šādi astoņi nosacījumi.

I. *Vienmēr jācenšas pastāstīt kaut ko tādu, kas sagādātu gan patīku, gan labumu: tad skolēni darbu uzsāks labprāt un ar jau atmodinātu uzmanību.*

II. *Skolotājam katra darba sākumā vai nu jāieinteresē skolēni, iesakot viņiem izmantojamo materiālu, vai arī jāuzmundrina viņi ar jautājumiem par iepriekš izņemto, lai secīgi nonāktu līdz jaunajam materiālam vai lai skolēnos, redzot savu nezināšanu, mostos lielāka interese uztvert skaidrojumu.*

III. *Stāvot uz paaugstinājuma, skolotājam jāskatās visapkārt un jārūpējas, lai visi raudzītos uz viņu, nevis nodarbotos ar kaut ko citu.*

IV. *Lai saglabātu skolēnu uzmanību, skolotājam visur, kur vien iespējams, jāiesaista uztverē skolēnu ārējās sajūtas, kā norādījām VII nodaļā, VIII pamatatzinumā, III likumā. Tas ne tikai atvieglina apguvi, bet arī izraisa uzmanību.*

V. *Darba gaitā, pārtraucis runu, viņš var jautāt: "Pasaki, ko es tikko*

teicu! Atkārto šo frāzi! Izskaidro, kā mēs pie tā nonācām!" Vai kaut ko līdzīgu saskaņā ar katras klases līmeni. Ja skolotājs pamana, ka kāds skolēns nav uzmanīgs, tūlīt jāizsaka viņam nopēlums vai rājiens. Tas palielinās vispārējo uzmanību.

VI. Arī tad, ja kaut ko jautā vienam, bet viņam ir grūti atbildēt, ātri jāizsauc otrs, trešais, desmitais, trīsdesmitais un jāliek atbildēt, neatkārtojot viņam jautājumu. To dara tāpēc, lai visi klausītos, kas tiek teikts vienam, un izmantotu to savās interesēs.

VII. Gadās, ka kaut ko nezina atsevišķi skolēni. Tad jāvēršas ar jautājumu pie visiem, un pirmais vai vislabākais atbildētājs ir jāuzslavē citu priekšā, lai paraugs mudinātu atdarināt; ja kāds ir kļūdījies, kļūda jāizlabo, turklāt jāatklāj un jānovērš pats kļūdīšanās iemesls (ko vērīgs skolotājs pamana bez grūtībām). Tāds paņēmieni labi palīdz, lai ātrāk gūtu panākumus.

VIII. Beidzot, kad stunda ir pagājusi, jādod iespēja skolēniem pašiem jautāt skolotājam to, ko viņi grib, lai redzētu, vai kādam radušās šaubas šai stundā vai iepriekš. Iztaujāšana ārpus klases nav pieļaujama. Ja kāds vēlas visu klātbūtnē jautāt skolotājam vai nu tieši, vai ar sava dekuriona starpniecību (ja tas nav spējis dot viņam apmierinošu atbildi), tad gan jautājumiem, gan atbildēm vajag nākt par labu visiem. To, kurš biežāk izvirza nopietnus jautājumus, vajag biežāk uzslavēt, lai pārējiem būtu paraugs un rastos vēlētāšanās centšies.

XX nodaļa

KONKRĒTU ZINĀTŅU METODE

Strautiņiem jāsaplūst vienotā straumē.

1. Praktiskas izmantošanas nolūkos apkoposim iepriekš izkliedēti izteiktos novērojumus par zinātņu, mākslu, valodu, tikumu un dievbijības prasmīgu mācīšanu. Es saku: par prasmīgu mācīšanu, t. i., par vieglu, pamatīgu un ātru mācīšanu.

Zinātne ir prāta redze, kas prasa to pašu, ko acu redze.

2. Zinātņi jeb lietu izzināšanu, kas nav nekas cits kā lietu iekšējā vērošana,

nosaka tie paši elementi, bez kuriem nav iedomājama arī ārējā vērošana, proti, acis, objekts un gaisma. Tikai tad, ja ir šie elementi, veidojas redze. Iekšējās redzes acis ir prāts jeb prāta spējas, objekts – visas iekšēji un ārēji uztveramās lietas, gaisma – vajadzīgā uzmanība, Taču, tāpat kā ārējai redzei ir vajadzīgs noteikts vērošanas veids, lai redzētu lietas tādas, kādas tās ir, tā arī iekšējai redzei ir vajadzīga noteikta metode, ar kuras palīdzību lietas atklātos prātam tā, lai tas uztvertu un izprastu tās pareizi un viegli.

3. Tātad jauniešiem, kas vēlas ielūkoties zinātņu noslēpumos, jāievēro četri nosacījumi:

1) viņam jābūt ar skaidru garīgo redzi;

2) viņa priekšā jābūt objektam;

3) jauniešiem jābūt uzmanīgam;

4) novērošanai paredzētais jāizkārto cits pēc cita nepieciešamajā secībā,

un viņš visu apgūs pareizi un viegli.

I. Kā saglabāt skaidru garīgo redzi.

4. No mums nav atkarīgs, kādas ir mūsu iedzimtās spējas. Dievs pēc sava labākā ieskata piešķīris mums šos prāta spoguļus, šīs iekšējās acis. Taču mēs varam neļaut šiem mūsu spoguļiem pārklāties ar putekļiem un zaudēt savu mirdzumu. Par šiem putekļiem uzskatāmas pārmērīgas, bezvērtīgas, tukšas prāta nodarbības. Mūsu dvēsele taču atrodas pastāvīgā kustībā līdzīgi dzirnakmenim, kas griežas. Dvēseles pastāvīgie palīgi – ārējās sajūtas – tai nepārtraukti piegādā uztverto materiālu, kas pārsvarā (ja to rūpīgi neuzrauga augstākais novērotājs – prāts) ir nevērtīgs, proti, graudu un miltu vietā – pelavas, salmus, smiltis, skaidas un visu, kas pagadās. Un tad notiek tas pats, kas dzirnavās: visas malas piepilda putekļi. Tātad pasargāt šo iekšējo dzirnakmeni – prātu (kas ir spogulis) – no putekļu nosēšanās – tas arī nozīmē jauniešus saprātīgi radināt pie visa nozīmīgā un derīgā, novēršot viņus no tukšām nodarbībām.

II. Kā apgūstamos priekšmetus tuvināt jauniešiem.

5. Lai spogulis labi atainotu priekšmetus, vispirms ir nepieciešams, lai tie būtu pietiekami blīvi un skaidri un atrastos ārējo sajūtu uztveres joslā. Migla un viss pārējais, kam ir tikpat retināts sastāvs, atstaro maz staru un ārkārtīgi vāji atainojas spoguļi, bet klāt neesošie priekšmeti vispār neatspoguļojas tajā. Tātad jaunatnei izzināšanai jādod tikai lietas pašas, nevis to ēnas, lietas, kas

ir taustāmas, īstas, derīgas un jūtami iedarbojas uz sajūtām un iztēli. Taču šīs lietas iedarbosies tikai tādā gadījumā, ja tiks pievirzītas tik tuvu, lai tās atstātu uz mums iespaidu.

Visu – ar patstāvīgas novērošanas starpniecību.

6. *Tāpēc lai skolēni ievēro šādu zelta likumu: visu, kas vien iespējams, jāļauj uztvert ar sajūtām, un proti: redzamo uztvert ar redzi, dzirdamo – ar dzirdi, smaržas – ar ožu, garšojamo – ar garšu, taustāmo – ar tausti. Ja kaut kādus priekšmetus var uztvert ar vairākām sajūtām reizē, tie arī jāuztver ar vairākām sajūtām, kā teikts XVII nodaļas VII pamatatzinumā.*

Šī likuma trīskāršs pamatojums.

1. Izziņa sākas ar sajūtām.

7. Tam ir trīskāršs pamatojums. *Pirmkārt, izziņa vienmēr sākas ar sajūtām (jo prātā nav nekā tāda, kas vispirms nebūtu bijis sajūtās). Tāpēc mācīšanu vajadzētu sākt nevis ar lietu vārdisku izskaidrošanu, bet ar to reālu novērošanu. Tikai pēc iepazīšanās ar pašu lietu var runāt par to, izskaidrojot būtību vispusīgāk.*

2. Sajūtas dod gandarījumu.

8. *Otrkārt, zināšanu patiesumu un precizitāti arī nodrošina vienīgi sajūtas. Lietas vispirms tieši atainojas sajūtās, bet tikai pēc tam ar sajūtu starpniecību – prātā. To pierāda tas, ka uz juteklisko izziņu mēs paļaujamies droši, bet, ja rodas pārdomas vai šaubas, tad pēc ticamības apstiprinājuma vēršamies pie sajūtām. Prātam mēs ticam vienīgi tik daudz, cik daudz iespējams gūt apstiprinājuma ar speciāli izraudzītiem atbilstošiem piemēriem (kuru ticamību nosaka sajūtas). Nevienu nevar piespiest noticēt svešām liecībām pretēji viņa paša sajūtām. Tātad, jo vairāk zināšanas pamatojas uz sajūtām, jo tās ir ticamākas. Tāpēc, ja mēs vēlamies skolēniem dot patiesas un noturīgas zināšanas par lietām, viss ir jā māca, pamatojoties uz viņu personiskajiem novērojumiem un jutekliskajiem pierādījumiem.*

3. Viss tiek noraidīts atmiņai.

9. *Treškārt, tā kā sajūtas atmiņai kalpo visuzticamāk, tad visu, ko kāds apgūs, balstoties uz juteklisko uztveri, viņš zinās stingri un pārlicinoši. Ja esi kaut reizi nobaudījis cukuru, kaut reizi redzējis kamieli, kaut reizi dzirdējis lakstīgalas pogošanu, kaut reizi bijis Romā un apskatījis to (tikai vērīgi), tad tas viss, protams, dziļi iespiežas atmiņā un nav aizmirstams. Tāpēc arī bērni viegli*

spēj iegaumēt Bībeles un citus stāstus pēc zīmējumiem. Acīmredzot katrs no mums vieglāk un skaidrāk iztēlojas degunradzi, ja kaut reizi (vismaz attēlā) redzējis to. Tāpat skaidri saprotams ir tas, ka jebkurš no mums labāk pārzina notikumu, kurā pats bijis klāt, nekā notikumu, par kuru simtiem reižu dzirdējis. Uz to attiecas pazīstamais Plauta izteiciens "Labāk viens aculiecinieks nekā desmit dzirdējušo". Arī Horācijs ir teicis, ka lēnāk dvēselē iespiežas tas, kas uztverts ar dzirdi, nekā tas, ko mēs redzam ar savu drošu skatienu.

Kas pats reiz uzmanīgi būs vērojis cilvēka ķermeņa uzbūvi, tas izpratīs un iegaumēs visu pareizāk nekā tad, kad izlasīs visplašākos paskaidrojumus un nebūs redzējis to visu savām acīm. Ne velti saka, ka *paša acīm vērotais aizstāj pierādījumu*.

Zīmējuma lielā nozīme mācību procesā.

10. *Ja dažkārt trūkst lietu, tad to vietā var izmantot kopijas vai attēlus, kas izgatavoti mācīšanās nolūkiem.*

Tā, piemēram, botāniķi, zoologi, ģeometri, mērnieki un ģeogrāfi saviem aprakstiem pievieno noderīgus zīmējumus. Līdzīgi vajadzētu rīkoties arī fizikā un citos priekšmetos.

Mākslīgs cilvēka skelets.

Cilvēka ķermeņa uzbūvi, pēc mūsu domām, varētu mācīt uzskatāmi, ja cilvēka skeletam (kādi parasti glabājas akadēmijā vai pat ir izgatavoti no koka) uzmontētu no zamšādas gatavotus un ar vilnu piepildītus muskuļus, dzīslas, nervus, vēnas, artērijas, plaušas, sirdi, diafragmu, aknas, kuņģi, zarnas – visu atbilstošās vietās un īstajā lielumā un virs katras daļas atzīmētu tās nosaukumu, nozīmi un funkcijas. Ja skolēnu, kas mācās fiziku, aizvestu pie šī modeļa un visu pa daļām viņam izskaidrotu un parādītu, tad audzēknis visu uztvertu it kā rotaļājoties un viegli saprastu sava ķermeņa uzbūvi. Šāda *veida uzskates līdzekļus (pirmām kārtām to lietu attēlus, kuras grūti iztēloties) vajadzētu sagatavot visās zināšanu jomās, lai skolās tie būtu pa rokai*. Tiesa, to izgatavošana prasītu zināmus izdevumus un darbu. Tomēr tas atmaksātos ar uzviju.

Vai visu var uztvert ar sajūtām.

11. Ja kāds šaubās par to, vai tādā veidā ar sajūtām var uztvert visu – pat garīgas un acu priekšā neesošas lietas (to, kas atrodas un notiek debesīs vai zemes dzīlēs, kādās aizjūras valstīs), lai tas atceras, ka Dievs visu iekārtojis

harmoniski – visu augstāko pārstāv zemākais, klātneesošo – klātesošais, neredzamo – redzamais. Tas pietiekami skaidri redzams Roberta Flata “Makromikrokosmā”, kas uzskatāmā veidā veiksmīgi attēlo vēja, lietus un pērkona rašanos. Nav noliedzams, ka tādā veidā visu var iztēloties daudz skaidrāk un vieglāk.

III. Kas ir uzmanības gaisma.

12. Tas viss attiecas uz priekšmetu uztveri ar sajūtām. Tagad runāsim par gaismu, bez kuras veltīgi celt priekšmetus pie acīm. Šo mācīšanās *gaismu veido uzmanība, kas ļauj skolēnam visu uztvert ar atvērtu un zināšanu alkstošu prātu*. Līdzīgi tam, kā tumsā neviens neredz ar aizvērtām acīm, lai arī priekšmets būtu acu priekšā, tāpat arī tad viss paliek neuztverts, ja kaut ko runā un rāda neuzmanīgam cilvēkam. Tas mūsu acu priekšā notiek ar tiem, kuri, domās tālu aizmaldījušies, nepamana daudz ko no tā, kas notiek viņu tuvumā. Ja kāds vēlas naktī kaut ko parādīt citam, jāiededz svece un bieži jāpalabo deglis, lai tā degtu spoži, tāpat arī skolotājam, kas vēlas ar zināšanām apgaismot gara tumsības apņemto skolēnu, vispirms jāizraisa viņā uzmanība, lai tas ar neremdināmu kāri uztvertu zināšanas. Kā to var panākt, mēs norādījām XVII nodaļas pamatatzinumos un XIX nodaļas I problēmā.

IV. Kā rīkoties, izzinot lietas ar spilgtas gaismas palīdzību.

13. Pietiek stāstīt par gaismu. *Tagad aplūkosim veidu jeb metodi, kā ar priekšmetiem iedarboties uz sajūtām, lai gūtu noturīgu iespaidu*. Šos principus var lieliski aizgūt no ārējās redzes. Lai kaut ko pareizi saskatītu, nepieciešams rīkoties šādi: 1) novietot atbilstošo priekšmetu acu priekšā, 2) nolikt to ne pārāk tālu, bet vajadzīgajā attālumā, 3) novietot nevis sānis, bet tieši acu priekšā, 4) lietu priekšpusi pavērst nevis atpakaļ vai sānis, bet tieši pretī, lai vispirms varētu 5) aplūkot priekšmetu kopumā, bet pēc tam 6) apskatīt katru daļu atsevišķi, turklāt 7) pēc kārtas no sākuma līdz beigām, 8) apstāties pie katras daļas tik ilgi, kamēr 9) viss tiek pareizi atšķirts. Kad visus šos nosacījumus precīzi izpilda, novērošana notiek pareizi. Ja kaut viens no tiem atstāts bez ievēribas, novērojums vai nu vispār nenotiek, vai izdodas slikti.

Izskaidrojošs piemērs.

14. Ja, piemēram, vēlamies izlasīt drauga atsūtīto vēstuli, mums tā 1) jāpaceļ pie acīm (kā gan var lasīt vēstuli, to neredzot?), 2) jātuvina acīm, līdz sasniegts vajadzīgais attālums (pārāk lielā attālumā burtus nevar atšķirt), 3) jānoliec

acu priekšā taisni (ko skata iešķībi, to redz neskaidri), 4) jātur pienācīgā stāvoklī (kurš gan varētu lasīt, nolīcis vēstuli vai grāmatu ieslīpi vai apgriezis to otrādi), 5) vēstulē vispirms jāskatās uz galveno: kurš, kam, no kurienes, kad rakstījis (ja to nenoskaidro sākumā, tad ir grūti saprast visus sīkumus tekstā), 6) pēc tam jālasa viss pārējais, neko neizlaižot (citādi visu neuzzināsim un nejauši izlaidīsim galveno), 7) jālasa viss pēc kārtas, viena daļa pēc otras (izraujot atsevišķas frāzes no dažādām vietām, tikai pārtrūks un samudžināsies doma), 8) jāapstājas pie atsevišķām daļām, kamēr tās kļūst saprotamas (cenšoties ar acīm ātri pārskriet vēstulei, viegli var atstāt bez uzmanības kaut ko būtisku), 9) beidzot, kad viss ir izprasts, jānoskaidro, kas vēstulē ir vairāk un kas mazāk svarīgs.

Zinātņu mācīšanas mākslas deviņi likumi.

I likums.

15. Šie novērojumi ļauj izvirzīt deviņus svarīgus likumus. *Jāmāca viss, kas jāzina.*

Ja skolēnam nemācīs to, kas viņam jāzina, tad no kurienes viņš to varēs uzzināt? Tāpēc lai skolotāji neko neslēpj no skolēniem: ne ar nolūku, kā parasti dara nenovīdīgi un negodīgi cilvēki, ne aiz nevērības, kā tas notiek ar nevīžīgiem savu pienākumu izpildītājiem. Skolotājam jābūt godīgam un jāmīl savs darbs.

II likums.

16. *Viss jā māca skolēniem kā patiesi pastāvoša lieta, kas dod noteiktu labumu.*

Skolēnam tieši jāredz, ka tas, ko viņš mācās, nav utopija vai kaut kas Platona idejām radniecīgs, bet ka tas tiešām atrodas mums līdzās un ka tā patiesa izziņāšana dod īstenu labumu dzīvē. Tad prāts izziņāmajam pievērsīsies vēl dedzīgāk un visu noskaidros rūpīgāk.

III likums.

17. Viss, ko māci, jā māca tieši, nevis aplinkus.

Tas arī nozīmē – skatīties tieši, nevis iešķībi, kad mēs pavirši pārļaižam skatienu pāri lietām un neiedziļināmies būtībā, līdz ar to uztverot tās juceklīgi un neskaidri. Tādēļ katru lietu vajag atklāt skolēniem tādu, kāda tā ir, vienkārši, bez izskaistinātiem vārdiem, bez alegorijām, mājieniem un pārspīlējumiem. Tādi paņēmieni labi noder, cildinot vai nosodot, iesakot vai noliedzot jau zināmo, nevis pirmoreiz iepazīstinot ar kādu priekšmetu, kad jāiet tiešs ceļš.

IV likums.

18. *Viss, ko māci, jā māca tā, kā tas ir un kā tas notiek, t.i., atklājot cēloņsakarības.*

Lietu vislabāk var izziņāt tad, ja tā tiek pētīta tāda, kāda tā ir, bet, ja to iepazīst citādu, tad nevis izzina, bet nonāk maldos. Jebkura lieta ir tāda, kāda tā ir izgatavota; ja tā izrādās citāda, nekā tikusi izgatavota, tad acīmredzot ir sabojāta. Ikvienai lietai ir savi rašanās cēloņi. *Atsegt šos cēloņus nozīmē atklāt skolēniem lietas patieso nozīmi, jo pamatots ir atzinums – zināt nozīmē izprast lietu, apjēdzot cēloņus; cēlonis ir prāta ceļvedis.* Vislabāk, visvieglāk un vispareizāk lietas var izziņāt, ievērojot kārtību, kādā tās radītas. Tā, piemēram, ikviens, kas vēlas izlasīt vēstuli, noliek to tādā stāvoklī, kādā tā rakstīta, jo grūti ir lasīt lapu, kura pagriezta uz sāniem vai novietota ar augšmalu uz leju. Tāpat skolēni arī lietu uztvers viegli un pareizi, ja tu to izskaidrosi, ievērojot kārtību, kādā tā radīta, bet ar visādiem mākslīgiem pārveidojumiem vai pārkārtojumiem tu neapšaubāmi samulsināsi viņus. Tātad mācīšanas metodei jāseko lietu metodei: tas, kas ir pirmais, jā māca pirmais; tas, kas ir nākamais, – pēc tam.

V likums.

19. *Viss, kas paredzēts mācīšanai, sākumā jāatklāj vispārīgā veidā, bet pēc tam pa daļām.*

Pamatojums tam izklāstīts XVI nodaļas VI pamatatzinumā. Iepazīstināt ar lietu vispārīgā veidā nozīmē izskaidrot lietas būtību un tās vispārīgās pazīmes. Būtība tiek noteikta ar jautājumiem *kas?, kāda?, kāpēc?* Jautājums *kas?* ļauj noskaidrot lietas nosaukumu, veidu, nozīmi un mērķi; jautājums *kāda?* – lietas formu vai īpašību, pateicoties kurai lieta atbilst savam uzdevumam, jautājums *kāpēc?* – cēloni vai spēku, kas vērš lietu derīgu savam mērķim. Tā, piemēram, ja es vēlos sniegt skolēnam patiesu vispārīgu jēdzienu par cilvēku, es teikšu: "Cilvēks ir 1) pēdējais Dieva radījums, kam lemts valdīt pār citām būtnēm, 2) apveltīts ar spēju brīvi pieņemt jebkādu lēmumu un to izpildīt un 3) tāpēc saņēmis prāta gaismu, lai gudri virzītu savu izvēli un savas darbības." Tā ir cilvēka vispārīgā definīcija, kurā uzskaitītas visas nepieciešamās cilvēka pamatzīmes. Ja tu vēlētos pievienot dažas blakus pazīmes, arī vispārīgas, tu vari jautāt: *no kā?, no kurienes?, kad?* u.c. No tā var pāriet pie daļām – pie miesas un dvēseles, turklāt miesu pēc anatomijas mācības var sadalīt sīkāk, bet dvēseles jēdzienu var atklāt pēc spējām, no kurām tā sastāv, u.c., visu ietverot noteiktā kārtībā.

VI likums.

20. *Lietai jāaplūko visas daļas, pat mazāk nozīmīgās, neizlaižot nevienu, ievērojot kārtību, stāvokli un sakarus, kādi tām pastāv ar citām daļām.*

Nav taču nekā nevajadzīga, un dažkārt pat vismazākajā daļiņā slēpjas lielo daļu spēks. Patiesi, pulkstenī pat viens salūzis, saliekts vai no vietas izkustējies zobratņš var apstādināt visu mehānismu, dzīvā miesā viens amputēts loceklis var atņemt dzīvību, bet valodā bieži vien vismazākā partikula (prievārds vai saiklis) maina un izkropļo visu jēgu. Un tā ir visur. Tātad, lai pilnīgi izprastu lietu, ir jāizprot visas tās daļas: kas ir katra no tām un kāpēc tā pastāv.

VII likums.

21. *Viss jāamācās pakāpeniski, katrā dotajā momentā koncentrējot uzmanību tikai uz kaut ko vienu.*

Acis nespēj uzreiz labi redzēt divus vai trīs priekšmetus, jo tie šķiet blāvi un miglaini (piemēram, lasot grāmatu, nedrīkst vienlaikus skatīties uz divām lappusēm, uz divām, kaut arī līdzās esošām rindiņām, uz diviem vārdiem vai pat uz diviem burtiem, bet tas jādara secīgi, pārejot no viena uz otru), tāpat arī prāts vienā reizē spēj pievērsties tikai kaut kam vienam. Tātad, lai nepārslogotu prātu, viss jāamācās, pakāpeniski pārejot no viena uz otru.

VIII likums.

22. *Pie katra priekšmeta jāaizkavējas tik ilgi, kamēr tas kļūst saprotams.*

Nekas nerodas uzreiz, jo visa pamatā ir kustība, bet tā notiek nepārtraukti. Tātad ar skolēnu pie katras zinātnes daļas jāpakavējas tik ilgi, kamēr viņš to ir apguvis un ir pārliecinājies, ka to zina. Kā mēs norādījām XVIII nodaļas X pamatatzinumā, to sasniegt var ar iegaumēšanu, jautāšanu, atkārtošanu, kamēr viss pilnīgi apgūts.

IX likums.

23. *Atšķirības starp lietām jāatklāj skaidri, lai visu varētu labi izprast.*

Dziļu patiesību pauž vispārzināmais izteiciens: "Kas prot labi atšķirt, tas labi māca." Liels skaits priekšmetu pārslogo skolēnu, bet to daudzveidība baida viņu, ja neveic attiecīgus pasākumus; attieksmē pret daudzumu – jāievēro kārtība, lai pie nākamā pārietu pēc iepriekšējā apguves; attieksmē pret daudzveidību – uzmanīgi jānovēro atšķirības, lai būtu skaidrs, ar ko viena lieta atšķiras no citas. Vienīgi tas dod precīzas, skaidras, patiesas zināšanas, jo kā daudzveidība, tā lietu būtība ir atkarīga no atšķirībām, kā mēs par to

atgādinājām iepriekš XVIII nodaļas VI pamatatzinumā.

Skolās mācāmās zinātnes jāsaskaņo ar šo metodi.

24. Tā kā ne katrs skolotājs var tik meistarīgi mācīt, tad ir nepieciešams skolās mācāmās zinātnes saskaņot ar šīs metodes likumiem, lai būtu grūti novirzīties no mērķa. To atzīstot un visiem stingri ievērojot, mācīšana būtu tikpat viegla un tīkama kā pastaiga pa kādu ķeizara dārzu. Ja tikai tur nonāktu un būtu pietiekami daudz laika, tad varētu apskatīt visu, kas tur atrodas: gleznas, skulptūras, gobelēnus un visus citus tur esošos greznojumus. Tāpat arī skola varētu kalpot par pili, kur jauneklis, kas tajā nokļuvis, viegli varētu savu skatienu pievērst visas pasaules krāšņumam un aplūkot to, it kā pastaigājoties starp Dieva un cilvēka darinājumiem.

XXI nodaļa

MĀKSLU METODE

Ar mākslām jānodarbojas vairāk nekā ar zinātnēm.

1. Teorija, kā saka Vivess, ir viegla un īsa un sagādā vienīgi patiku, bet tās izmantošana ir ilgstoša, toties tā dod lielu labumu. Tāpēc rūpīgi jāizpēta veids, kā jaunatni viegli varētu tuvināt praksei, kas noteikti ir nepieciešama mākslām.

Trīs mākslas pamatprasības.

2. Māksla prasa trīs lietas: 1) *paraugu* vai *oriģinālu*, kas zināmā mērā ir ārējā forma, kuru mākslinieks cenšas atveidot; 2) *materiālu*, kurā var izteikt jauno formu; 3) *instrumentus*, ar kuriem rada lietas.

Tikpat daudz prasību, kas attiecas uz izpildi.

I.

II.

III.

3. Bet mākslas mācīšanā (kad jau doti instrumenti, materiāls un paraugs), vēl nepieciešama

1) *pareiza izmantošana*,

2) *saprātīga vadīšana*,

3) *bieža vingrināšanās*.

Tas nozīmē – skolēnam jā māca, kur un kā izmantot katru no trim iepriekš nosauktajām lietām (instrumenti, materiāls un paraugs), bet darba procesā viņš jā vada tā, lai strādājot nenomaldītos un, ja arī novirzītos, tad labotos. Beidzot, jā raugās, lai, pat kļūdījies un maldījies, viņš no jauna stātos pie darba, līdz iemācītos to veikt bez kļūmēm, noteikti un viegli.

Šim nolūkam – vienpadsmit likumi.

I.

4. Šai nolūkā jāievēro vienpadsmit likumi:

seši – par izmantošanu, trīs – par vadīšanu, divi – par vingrināšanu.

5. *Tas, kas jāizpilda, jāapgūst darbībā.*

Meistari neaizkavē savus audzēkņus ar teorētiskiem spriedelējumiem, bet tūlīt iesaista viņus darbā, lai kalt viņi mācītos kaļot, veidot – veidojot, zīmēt – zīmējot, dejot – dejojot utt. Tāpat arī skolās vajag mācīties rakstīt, vingrinoties rakstībā, runāt, vingrinoties valodā, dziedāt, vingrinoties dziedāšanā, spriest, vingrinoties spriedumos utt., lai skolas būtu kā darbnīcas, kur mutuļo darbs. Tikai tādā veidā savā personiskajā pieredzē visi var pārbaudīt pazīstamā izteiciena “Darbs dara darītāju” pareizību.

II.

6. *Vienmēr ir vajadzīgas skaidras prasības un noteikti paraugi.*

Skolēns paraugu atdarina, vērīgi ielūkojoties tajā un it kā sekojot pa svešām pēdām. Viņš vēl nespēj neko radīt patstāvīgi, nezina, kas un kā jādara; tā tad viņam ir jāparāda. Būtu cietsirdīgi likt kādam darīt to, ko tu gribi, lai gan viņš nezina, ko tu vēlies; prasīt, lai viņš novelk taisnas līnijas, taisnus leņķus, pareizus aplūsus, nedodot viņam rokās lineālu, taisnstūri, cirkuli un nepamācot, kā ar tiem rīkoties. Tālab nopietni jā rūpējas par to, lai visam, kas skolā jā gatavo, būtu precīzas, vienkāršas, viegli uztveramas, bez grūtībām atdarināmas formas, jā sagādā visu lietu paraugi un oriģināli vai skices un rasējumi, vai vadoši norādījumi un pārbaudes vingrinājumi. Tikai tad nebūs aplamība prasīt no tā, kam parādīta gaisma, lai viņš redz; no tā, kas jau stingri stāv uz kājām, – lai viņš staigā; no tā, kas prot rīkoties ar instrumentiem, – lai viņš strādā.

III.

7. Instrumentu lietošanu labāk parādīt darbā nekā skaidrot ar vārdiem, t.i., labāk to mācīt ar paraugiem, nevis ar likumiem.

Kvintiliāns jau sen sacījis: "Pa garu un grūtu ceļu ved likumi, pa vieglu un veiksmīgu – paraugi." Bet diemžēl cik reti šo likumu atceras parastās skolas! Tieši ar likumiem un priekšrakstiem, likumu izņēmumiem un izņēmumu ierobežojumiem tiek apgrūtināti pat tie, kas pirmoreiz ķeras pie gramatikas mācīšanās, tāpēc viņi lielākoties nezina, ko darīt, un drīzāk sāk notrulināties nekā saprast. Taču mēs neredzam, ka tā rīkotos meistari, ka viņi saviem pirmajiem audzēkņiem sākumā diktētu tik daudz likumu. Vedot jaunus uz darbnīcu, meistari iesaka viņiem vērot, kā tur strādā, un, tiklīdz iesācēji vēlas paši pamēģināt (jo cilvēkam ir tieksme atdarināt), dod viņiem instrumentus un apmāca, kā tie jātur un kā ar tiem jārikojas. Ja audzēkņi pieļauj kļūdas, meistari vienmēr norāda un izlabo tās, pārsvarā izmantojot paraugu, nevis vārdus. Un prakse rāda, ka atdarināšana noris sekmīgi. Taisnība ir lieliskajam vācu izteicienam: "*Ein guter Vorgänger findet einen guten Nachgänger.*"* Arī Terencijs ir teicis: "Ej pa priekšu, es sekošu tev." Mēs redzam, ka arīdzan bērni mācās staigāt, skraidīt, runāt, spēlēt dažādas spēles tikai ar atdarināšanu, bez jebkādiem apgrūtinājošiem likumiem. Likumi, taisnību sakot, ir kā cilpa, tie prasa uzmanību un asu prātu, bet piemēri palīdz pat visai neapdāvinātiem. Neviens un nekad nav apguvis valodu vai kādu mākslu, iemācoties vienīgi likumus: parasti tās tiek apgūtas praksē, pat bez jebkādiem likumiem.

IV.

8. *Vingrināšanās jāsāk ar atsevišķiem elementiem, nevis ar visa darba izpildi.*

Namdaris taču nemāca savu audzēkni uzreiz celt torņus un pilis, bet sākumā parāda, kā turēt cirvi, apcirst kokus, aptēst balķus, sagatavot sijas, iedzīt naglas, savienot detaļas utt. Arī gleznotājs neuzdod iesācējam uzreiz attēlot cilvēku sejas, bet vispirms māca viņam sajaukt krāsas, izvēlēties otas, vilkt līnijas, bet pēc tam atveidot kaut ko vienkāršāku u.c. Arī tas, kurš māca bērnam lasīt, nedod viņam uzreiz veselu grāmatas tekstu, bet sāk ar atsevišķiem burtiem, tad apvieno tos zilbēs un vārdos, veido teikumus u.c. Tāpat arī tiem, kas sāk apgūt gramatiku, vispirms jāiesaka izmainīt atsevišķus vārdus, pēc tam savienot vārdus pa diviem, tad konstruēt vienlocekļa, divlocekļu un trīslocekļu teikumus un pāriet uz periodu veidošanu, līdz beidzot viņi nonāk līdz valodai kopu-

* "Labam priekštecim vienmēr būs labs sekotājs."

mā. Tāpat arī dialektikā: sākumā skolēniem vajag atšķirt lietas un lietu jēdzienus, norādot sugas un veidus, pēc tam saskatīt savstarpējos sakarus (tie ir visiem priekšmetiem vismaz kādā noteiktā aspektā), tad noteikt raksturīgākās pazīmes un, beidzot, salīdzināt un novērtēt: kas un kam tiek piedēvēts, par ko, kāpēc teikts un kāda – nepieciešama vai nejauša – pazīme tā ir. Tikai tad, kad skolēns to visu pietiekami labi prot, ieteicams pāriet pie slēdzienu veidošanas: no dotajiem un pieņemtajiem atzinumiem izdara secinājumus un, beidzot, nonāk līdz slēdzieniem vai veselu tematu traktējumiem. Līdzīgā veidā var viegli virzīties uz priekšu arī retorikā: sākumā skolēns kādu laiku vingrinās, meklējot sinonīmus, pēc tam mācās lietvārdiem, darbības vārdiem, apstākļa vārdiem pievienot epitetus un tos tūlīt paskaidrot ar pretstatījumiem, pēc tam dažādā veidā aprakstīt ar perifrāzēm, tad tiešā nozīmē lietotos izteicienus nomainīt ar tropiem, garus teikumus labskaņas dēļ sadalīt, vienkāršus teikumus dažādi pārveidot skaistākus, un, beidzot, kad skolēns pats spēj visu to veikt pietiekami ātri, viņš var ķerties pie veselu runu stilistikas pilnveidošanas. Ja mēs tā pakāpeniski virzīsimies uz priekšu jebkurā mākslā, tad būs neiespējami negūt ātras un pamatīgas sekmes. Tā pamatojums atklāts XVII nodaļas IV pamatatzinumā.

V.

9. Pirmajiem iesācēju vingrinājumiem jābūt saistītiem ar viņiem zināmo.

Šis likums izriet no XVII nodaļas IX pamatatzinuma un IV pamatatzinuma 6. piezīmes. Tā jēga ir tāda, ka skolēnu nevajag apgrūtināt ar priekšmetiem, kas ir pārāk sarežģīti viņa vecumam, uztveres spējām, esošajam stāvoklim, lai viņš nebūtu spiests karot ar ēnām. Piemēram, poļu zēnam, kas mācās lasīt vai rakstīt, nedrīkst likt rakstīt latīņu, grieķu vai arābu burtus, bet jādod ābece tikai dzimtajā valodā, lai viņš izprastu to, ko dara. Lai zēns aptvertu dialektikas likumu lietošanu, viņam vingrināšanās nolūkā jādod nevis piemēri, kas ņemti no Vergilija vai Cicerona, no svētvārdiem, no politikas vai medicīnas, bet piemēri, kuros ietverti priekšmeti, kas viņam ir saprotami: grāmatas, apģērbi, koki, mājas, skolas u.c. Turklāt piemēri, kas izraudzīti pirmā likuma izskaidrošanai, jāizmanto kā jau zināmi arī visu pārējo izskaidrošanai. Dialektikas vingrinājumiem var ņemt piemēram, “koku” – norādīt tā sugu, pazīmes, rašanās cēloņus, darbības, pamatīpašības un papildīpašības u.c., dot definīciju, iedalījumu u.c., pēc tam atklāt, cik daudz veidos var stāstīt par koku, kā ar noteiktiem spriedumiem,

pamatojoties uz iepriekšteikto par koku, var atvasināt un pierādīt kaut ko citu utt. Tātad, kad noskaidrota likumu lietošana, balstoties uz vienu, otru, trešo zināmo piemēru, skolēns arī visos pārējos gadījumos pratīs rīkoties līdzīgā veidā.

VI.

10. *Atdarināšanai jānotiek stingri noteiktā formā; vēlāk tā var būt brīvāka.*

Jo vairāk, gatavojot jaunu priekšmetu, tiek ievērota tam raksturīgā forma, jo vairāk un jo precīzāk šī forma tiek atveidota. Tā, piemēram, monētas, ko atlej pēc viena un tā paša parauga, visas iznāk ārkārtīgi līdzīgas kā savam paraugam, tā arī cita citai. Tāpat ir arī ar grāmatām, kuras iespiež, izmantojot metāla burtus, kā arī ar priekšmetiem, kurus lej no vaska, ģipša, metāla u.c. Tātad atdarinājumos (vismaz pirmajā) un arī citos darbos, cik vien iespējams stingri jāievēro oriģināls, kamēr roka, prāts, valoda iegūst noteiktību un ievingrinās brīvāk un patstāvīgāk atveidot to. Piemēram, mācoties rakstīt, ņem plānu, caurspīdīgu papīru un zem tā paliek tieši to glītraksta paraugu, kuru grib atdarināt: skolēni, velkot spalvu pa cauri redzamajiem burtiem, var viegli atdarināt paraugu. Glītraksta paraugu var arī iespiest uz tīra papīra ar kādu bālu krāsu – dzeltenīgu vai brūnganu –, lai skolēni, iemērcot spalvu tintē un velkot ar to pa burtu līnijām, pieradinātos atdarināt šos burtus tādā pašā formā. Tāpat arī stilistiskajos vingrinājumos, ņemot par paraugu jebkuru kāda autora konstrukciju, teikumu, frāzi, varētu veidot citas – līdzīgas valodas formas. Tā, piemēram, izmantojot vārdkopu “bagāts ar naudu”, skolēnu var rosināt atdarināt un veidot tādus izteicienus kā “bagāts ar monētām”, “bagāts ar lopiem”, “bagāts ar vīnogulājiem” u.c.

Tieši atdarinot Cicerona izteicienu “*Eudemus in astrologia, iudicio doctissimorum hominum, facile primus*” (“Pēc izglītotāko cilvēku domām, Eidēms astroloģijā neapšaubāmi ir pirmais”), var teikt – “*Cicero in eloquentia, iudicio doctissimorum oratorum, facile primus*” (“Pēc izglītotāko oratoru domām, Cicerons daiļrunāšanā neapšaubāmi ir pirmais”), “*Paulus in apostolatu, iudicio totius ecclesiae, facile primus*” (“Pēc visas baznīcas domām, Pāvils neapšaubāmi ir pirmais starp apustuļiem”) u.c. Līdzīgi arī loģikā skolēns mācās atdarināt pazīstamo dilemmu: “Ir iespējams viens no diviem: vai nu diena, vai nakts, bet tagad ir nakts, tātad nav diena.” Piemēram: “Viņš ir vai nu neizglītots, vai skolots. Viņš ir neizglītots, tātad viņš nav skolots”, “Kains ir vai nu dievbijīgs, vai bezdievis, bet viņš nav dievbijīgs, tātad...” u.c.

VII.

11. *Paraugiem jābūt augstvērtīgiem, lai katru, kas atdarinot atveidojis tos pareizi, varētu uzskatīt par meistarū savā mākslā.*

Tāpat kā neviens nespēj novilkēt taisnas līnijas, izmantojot līku lineālu, tā arī neviens nevar izveidot labu lietu, atdarinot sliktu. Tāpēc jā rūpējas, lai visam, kas jā dara skolā un – vēl jo vairāk – visā dzīvē, būtu pareizi, ērti, vienkārši, atdarināšanai viegli izmantojami paraugi, vai nu tie būtu modeļi, attēli, zīmējumi, vai visīsākie, visskaidrākie, paši par sevi saprotami, neapšaubāmi pareizie norādījumi un likumi.

VIII.

12. Pirmajam atdarināšanas mēģinājumam jābūt visprecīzākajam, lai ikviens, pat vissmalkākā līnija atbilstu oriģinālam.

Protams, cik nu tas ir iespējams. Tomēr tas ir nepieciešams. Viss sākotnējais ir it kā pamats turpmākajam. Uz stipriem pamatiem var uzcelt stipru ēku, bet, ja pamati ir šķībi, arī ēka būs sašķiebusies. Ārsti ir novērojuši, ka gremošanas slimības otrajā un trešajā barības sagremošanas periodā nevar izārstēt, tāpat arī jebkurā darbā pirmās kļūdas kaitē visam turpmākajam. Tāpēc mūzikas skolotājs Timotejs prasīja divkāršu maksu no skolēniem, kas šo mākslu sākuši mācīties pie cita. Viņš teica, ka darbs palielinās divreiz, jo sākumā jāizlabo iepriekšējās mācīšanas kļūdas un tikai pēc tam var mācīt pareizi. Tāpēc jāgādā par to, lai skolēni, atdarinot apgūstamās mākslas paraugus, censtos atveidot tos pilnīgi precīzi. Ja pirmās grūtības ir pārvarētas, pārējās vairs nesagādā pūles, tāpat kā pilsēta, kuras vārti ir ieņemti, jau atrodas uzvarētāja rokās. Tāpēc jāizsargājas no steigas: *nekad nevajag pāriet pie nākamā, pirms iepriekšējais nav labi apgūts. Pietiekami ātri virzās uz priekšu tas, kas nekad nenoklīst no ceļa. Un tas laiks, kas velūts pareizai pamatu izveidošanai, nav vis zaudējums, bet ir labākā ķīla tam, ka turpmāk darbs samazināsies, paātrināsies un kļūs vieglāks.*

IX.

13. *Skolēnu pielautās novirzes no paraugiem tūlīt jāizlabo klātesošajam skolotājam, kuram savas piezīmes jāpamato ar atbilstošiem likumiem, kā mēs tos dēvējam, un likumu izņēmumiem.*

Līdz šim mēs norādījām, ka mākslas jā māca drīzāk ar paraugu nekā ar likumu starpniecību. Tagad mēs varam piebilst, ka vajadzīgas arī pamācības

un likumi, kas vadītu darbu un pasargātu no kļūdām, skaidri norādot, kā strādāt: ar ko darbs sākams, kurp virzāms, kā doties uz priekšu un kāpēc katrai darbībai jānotiek tieši tādā veidā. Tas palīdzēs gūt noturīgas zināšanas mākslā, radīs drošību un precizitāti atdarinājumā.

Taču šiem likumiem pēc iespējas jābūt īsiem un skaidri saprotamiem, lai to dēļ neciestu darbs; reiz apgūti, tie dod labumu vienmēr, pat tad, ja mēs pie tiem vairs neatgriezīamies. Tāpat arī bērnam, kas mācās staigāt, labi noder palīgierīces, kuras vēlāk viņam vairs nav vajadzīgas.

X.

14. *Lai mākslas mācītu pilnvērtīgi, jāapvieno sintēze un analīze.*

Vispirms jāveic sintēze, tad – analīze.

XVIII nodaļas V pamatatzinumā mēs ar piemēriem no dabas un amatnieku mākslām parādījām, ka sintēzei ir galvenā nozīme. To, ka vairākumā gadījumu ar sintēzi saistītie vingrinājumi jāveic pirms analīzes, pierāda arī šādi apsvērumi. 1. Visur jāsāk ar vieglāko, jo vieglāk taču mēs izprotam paši sevi nekā svešu. 2. Autori ar nolūku apslēpj savu tehniku, tā ka skolēni ar pirmo acu uzmetienu diez vai ir spējīgi izprast to, bet dažkārt vispār nespēj. Taču pēc tam, kad skolēni ir vingrinājušies, izpildot savus pašu veidotos, pat visai vienkāršos darbus, viņi to spēs. 3. Pēc kā tu galvenokārt tiecies, tas arī pirmām kārtām jādara. Bet mēs cenšamies pēc tā, lai, nodarbojoties ar mākslu, nonāktu līdz jauniem atradumiem, nevis lai izmantotu tikai iepriekšējos (sk., kas par to teikts XVIII nodaļas V pamatatzinumā).

Tomēr sintēzei ir jāpievieno analītiski vingrinājumi.

15. Tomēr sintēzei vienmēr jāpievieno svešu atradumu un darbu analīze. Tas, kurš ceļu izstaigājis visos virzienos un pamanījis visus krustceļus, šķērsceļus un sānceļus, to ļoti labi pazīst. Turklāt lietas ir tik daudzveidīgas un zināmā mērā bezgalīgas, ka šī daudzveidība neiekļaujas nekādos likumos un to nevar atsegt viens cilvēks. Jo vairāk galvu, jo vairāk iespējams aptvert. Bet sveša darba augļi kļūst par mūsu ieguvumu tikai rūpīgas izpētes un izziņāšanas rezultātā un tad, kad mēs sacenšoties un atdarinot apgūstam paradumu atveidot kaut ko līdzīgu.

Sacītā būtība.

16. Tātad mēs vēlamies, lai jebkurā mākslā tiktu izvirzīti cienīgi un pilnvērtīgi paraugi it visam, kas tajā veicams, parasti tiek veikts un var tikt veikts.

Tam jāpievieno likumi un norādījumi, kas atklāj darba izpildes metodi, raksturo, kas kā jādara, brīdina no kļūdām un palīdz labot pieļautās kļūmes. Pēc tam skolēnam ir jādod arvien jauni un jauni paraugi, lai viņš salīdzinātu katru no tiem ar oriģinālu un atdarinot veidotu kaut ko līdzīgu. Visbeidzot, viņš ir jāiepazīstina ar svešiem darbiem (bet tikai ar izcilu meistarū darinājumiem), salīdzinot tos ar agrāk norādītajiem paraugiem un likumiem, lai, no vienas puses, to jēga kļūtu skaidrāka un, no otras puses, lai skolēni iemācītos apslēpt savu darbu tehniku. Atkārtojot šāda veida vingrinājumus, skolēns beidzot iemācīsies spriest par saviem un svešiem atradumiem un par to daiļumu.

XI.

17. *Šie vingrinājumi jāturpina tik ilgi, kamēr skolēni pilnībā apgūst mākslu.*
Darbs ir vienīgais līdzeklis, kā padarīt cilvēku par meistarū.

XXII nodaļa

VALODU METODE

Kāpēc un kādas valodas ir jāmācās.

1. *Valodas tiek apgūtas nevis kā izglītības vai gudrības daļa, bet kā līdzeklis, lai smeltos zināšanas un nodotu tās citiem.* Tāpēc ne jau visas valodas ir jāmācās.

Visas valodas iemācīties nav iespējams. Mācīties daudzas valodas nav vajadzīgs, jo tas aizņem daudz laika, kas nepieciešams lietu apguvei. Tāpēc ir jāmācās tikai nepieciešamās valodas. Tās ir šādas: *privātajai dzīvei – dzimtā valoda, sakariem ar kaimiņu tautām – to valodas.* Dažās vietās poļiem nepieciešama ir vācu valoda, citās – ungāru, rumāņu, turku valoda. *Bet zinātniska satura grāmatu lasīšanai, ar ko nodarbojas izglītoti cilvēki, ir jāzina latīņu valoda, filozofiem un ārstiem – grieķu un arābu valoda, teologiem – grieķu un ebreju valoda.*

Vai jebkura valoda jāapgūst pilnībā?

2. *Visas valodas nav jāapgūst pilnā apmērā un dziļumā, bet tās jāmācās tik, cik vajadzīgs.* Nav taču nepieciešams pārvaldīt grieķu un ebreju valodu tik pilnīgi kā dzimto valodu, jo nav cilvēku, ar kuriem tajās vajadzētu runāt. Pietiek

iemācīties šīs valodas tikai tik daudz, lai varētu lasīt un saprast grāmatas.

Valodas nevajag mācīties bez lietām.

3. *Valodu apguvei jānotiek paralēli lietu apguvei* (īpaši jaunībā), lai mēs iemācītos valodu tik daudz, cik daudz iepazīstam lietas; lai mēs iemācītos izteikt domas tik daudz, cik daudz zinām par lietām. Mēs taču veidojam cilvēkus, nevis papagaiļus, kā teikts XIX nodaļas VI pamatatzinumā.

Sekas.

1. No vienām un tām pašām grāmatām jā mācās gan lietas, gan valodas.

4. No tā izriet, ka, pirmkārt, *nevajag mācīties lietu nosaukumus atsevišķi*, jo arī lietas pašas nepastāv atsevišķi un netiek uztvertas atsevišķi; būdamas saistītas, tās pastāv te vai citur, ietekmē cita citu. Šis vērojums ļāvis mums, kā šķiet, veiksmīgi uzrakstīt "Durvis uz valodām", kur vārdi, sakārtoti teikumos, vienlaikus atklāj arī lietu sakarības.

2. Pilnīga valodu zināšana nevienam nav nepieciešama.

5. No tā jāsecina, ka, otrkārt, *kādas valodas pilnīga zināšana nevienam nav nepieciešama un ir vienkārši smieklīgi un muļķīgi censties to sasniegt*. Pat Cicerons nav zinājis latīņu valodu pilnībā (viņš gan tika uzskatīts par tās labāko zinātāju), jo pats atzīstas, ka, piemēram, nezina amatnieku terminus. Acīmredzot viņam nekad nav bijis jāsaskaras ar kurpniekiem un ādmiņiem, lai varētu vērot viņu darbu un mācītos nosaukt visu, ar ko viņi nodarbojas. Kālab gan tādā gadījumā vajadzētu mācīties tādu lietu nosaukumus?

"Durvju uz visām valodām" turpinātāji (Docēmijs, Kinnērs u.c.) rīkojušies nesaprātīgi, tāpēc pats autors nepabeidza iesāktos "Papildinājumus latīņu valodai".

6. To nav sapratuši daži mūsu "Durvju uz valodām" turpinātāji, piepildot grāmatu ar reti lietojamiem vārdiem, kas apzīmē bērnu izpratnei nepiemērotus priekšmetus. "Durvis" nedrīkst būt nekas cits kā tikai durvis; viss, kas atrodas aiz tām, jāatstāj uz vēlāku laiku, īpaši tas, ar ko nekad nenāksies sastapties. Ja arī tas nāks priekšā, to varēs atrast palīglīdzekļos (vokabulāros*, vārdnīcās, krājumos utt.). Tāpēc es pat nepabeidzu "Papildinājumus latīņu valodai", ko es sāku veidot no reti lietotiem un novecojušiem vārdiem.

* vokabulārs – maza vārdnīca vai vārdu saraksts, kas pievienots hrestomātijai vai kādai mācību grāmatas nodaļai

3. Bērniem jānodarbojas ar to, kas viņiem ir saprotams; Cicerons un citi autori nav piedāvājami bērniem, pirms viņi nav nobrieduši.

7. No tā izriet, ka, treškārt, *bērnu prāts un valoda jāattīsta, izmantojot galvenokārt to, kas viņiem piemērots*, un atstājot uz vēlāku laiku vecumam nepiemēroto. Kļūdu pieļauj tie, kas piedāvā bērniem Ciceronu un citus lielus rakstniekus, kuru spriedumi neatbilst bērnu izpratnei. Bet, ja bērni neizprot saturu, tad kā gan viņi apgūs mākslu izteikt saturu atbilstošos vārdos? Lietderīgāk būtu laiku neiztērēt ar tik cildeniem sacerējumiem, lai valoda un doma attīstītos pakāpeniski. Daba neciena lēcienus, tāpat arī māksla, jo tā atdarina dabu. Bērnam jāmaca staigāt, pirms viņš sāk vingrināties dejā; vispirms jādelēt uz koka nūjas un tikai tad braukt ar izgreznotiem zirgiem; vispirms šļupstēt un pēc tam runāt; vispirms runāt, tad uzstāties ar runu. Arī Cicerons saka, ka viņš nevar iemācīt runu teikt tam, kurš neprot runāt. (Cicerons. Par oratoru, III.)

Astoņi likumi par dažādu valodu mācīšanos.

8. Kas attiecas uz poliglotiju jeb dažādu valodu pārvaldīšanu, tad to var sasniegt ātri un viegli ar metodi, kuru mēs izklāstīsim astoņos likumos.

I.

9. *Katra valoda jāmacās atsevišķi. Vispirms, protams, jāmacās dzimtā valoda, pēc tam valoda, kas lietojama dzimtajā vietā, proti, kaimiņu tautas valoda* (pēc manām domām, sarunvalodai jādod priekšroka salīdzinājumā ar zinātnes valodu), *tad latīņu valoda, pēc tās grieķu, ebreju valoda u.c.* – vienmēr cita pēc citas, nevis vienlaikus, jo tad viena valoda traucēs citai. Pēc tam kad praksē nostiprinātas šo valodu zināšanas, ir derīgi tās salīdzināt, izmantojot daudzvalodu vārdnīcas, gramatikas u.c.

II.

10. *Katrā valodā jāparedz noteikts laiks mācībām*, lai nepārvērstu mazāk svarīgās nodarbības par galvenajām un neiztērētu vārdiem to laiku, kas paredzēts lietu izzināšanai. Tā kā dzimtā valoda saistīta ar lietām, kuras apziņai atklājas pakāpeniski, tad tās apguvei nepieciešami vairāki gadi, proti, astoņi vai desmit gadi, t.i., viss bērniņas posms kopā ar daļu no pusaudža vecuma. Pēc tam var pāriet pie citas valodas, kuru viegli var apgūt gada laikā. Latīņu valodu var iemācīties divu gadu laikā, grieķu valodu – viena gada laikā, bet ebreju valodu – viena semestra laikā.

III.

11. *Katru valodu labāk var iemācīties runājot, nevis apgūstot likumus*, proti, pēc iespējas biežāk klausoties, lasot, pārļasot, pārrakstot, kā rakstiski, tā mutiski mēģinot atdarināt paraugus (sk. iepriekšējā nodaļā I un XI pamatatzinumā teikto).

IV.

12. *Tomēr likumiem jāveicina un jānostiprina valodas praktiskā izmantošana*, kā par to stāstījām iepriekšējās nodaļas II pamatatzinumā u.c. Tas attiecas galvenokārt uz zinātniskajām valodām, kuras mēs vajadzības gadījumā mācāmies no grāmatām, tomēr skar arī tautas valodas. Itāļu, franču, vācu, čehu un ungāru valodas var ietvert likumos, kā tas jau ir izdarīts.

V.

13. *Likumiem ir jābūt gramatiskiem, nevis filozofiskiem*. Tas nozīmē, ka tiem nav sīki jāizpēta vārdu, frāžu, vārdu savienojumu filozofiskais pamatojums un izcelsme – kāpēc tam jābūt tā vai citādi, bet vienīgi jāizskaidro, ko un kā darīt. Filologam tikai traucē detalizēta cēloņu un sakaru, līdzību un atšķirību, analogijas un anomālijas analīze. Tas viss gan ir raksturīgs lietām un vārdiem, bet attiecas uz filozofiju.

VI.

14. *Veidojot jaunās valodas likumus, par mērauklu jābūt iepriekš apgūtajai valodai, lai parādītu atšķirību starp tām*. Atkārtot abām valodām kopīgo ir ne tikai nevajadzīgi, bet arī kaitīgi, tāpēc ka skolēnu atbaida plašais saturs un milzīgā atšķirība, kas gan patiesībā tāda nav. Tā, piemēram, nav nekādas vajadzības grieķu gramatikā atkārtot lietvārdu, darbības vārdu vai locījumu, laiku un citas definīcijas vai sintakses likumus, kas nesniedz neko jaunu, kā arī kaut ko citu, jo tam visam ir jābūt zināmam. Jādod tikai tas, ar ko grieķu valoda atšķiras no jau zināmajiem latīņu valodas likumiem. Un tad grieķu gramatiku varēs izklāstīt dažās lappusēs, un tas veicinās precīzāku, vieglāku un pamatīgāku tās apguvi.

VII.

15. *Pirmajiem vingrinājumiem jaunajā valodā jāpamatojas uz jau iepriekš apgūto vielu*.

Tad nevajadzēs vienlaikus pievērsties vārdiem un lietām un tādējādi netiks vājināta un novērsta uzmanība, bet varēs koncentrēties tikai uz vārdiem, lai

tos vieglāk un ātrāk apgūtu. Šim nolūkam noder jau iepriekš zināmais vai katķisma nodaļas un Svēto Rakstu fragmenti (vai, ja vēlaties, mūsu “Priekštelpa” vai “Durvis”); sava īsuma dēļ “Durvis” piemērotas iegaumēšanas nolūkam, bet “Priekštelpa” ir noderīga visādā citādā ziņā, tāpēc ka, lasot un pārļausot vienus un tos pašus vārdus, kas bieži atkārtojas, tie labāk iespiežas apziņā un atmiņā).

VIII.

16. *Tā tad visas valodas var iemācīties ar vienu un to pašu metodi.* Proti, ar praktiskās vingrināšanās metodi, izmantojot arī pašus vieglākos likumus, kas norāda tikai atšķirības no iepriekš apgūtās valodas, turklāt arī vingrinājumos pašos ietverot skolēniem zināmo u.c.

PAR VALODAS PILNĪGU APGŪŠANU

Nav vajadzības pilnībā apgūt vairāk par divām valodām; valodu mācīšanās notiek četrās pakāpēs.

17. Nodaļas sākumā mēs norādījām, ka ne jau visas apgūstamās valodas jā mācās vienlīdz pedantiski. Tikai dzimtajai un latīņu valodai jāvelta tik daudz uzmanības, lai tās apgūtu pilnībā. Tāda valodas apguve notiek četros vecumos.

Pirmais vecumposms – agrā bērnība, šļupstēšanas laiks, kad sāk mācīties runāt.

Otrais vecumposms – pusaudža vecums, augšanas gadi, kad mācās runāt pareizi.

Trešais vecumposms – jaunība, ziedēšanas gadi, kad mācās runāt veikli.

Ceturtais vecumposms – brieduma vecums, spēka gadi, kad mācās runāt izteiksmīgi.

Kāpēc tā?

18. Proti, patiesa virzīšanās uz priekšu var notikt tikai pakāpeniski, citādi viss tiks sajaukts, izārdīts, pārrauts, kā tas mums zināms no savas pieredzes. Pa šīm četrām pakāpēm viegli izvadīt tos, kas apgūst valodu, ja valodas mācīšanai ir izveidoti labi palīg līdzekļi: no vienas puses, mācību grāmatas skolēniem, no otras puses, norādījumi pasniedzējiem; kā vieniem, tā otriem līdzekļiem jābūt koncentrētiem un metodiski pareiziem.

Četru veidu mācību grāmatas valodu apguvei.

19. Atbilstoši vecumposmiem ir vajadzīgas četru veidu mācību grāmatas:

- | | |
|---------------------|--|
| I. Priekštelpa | } valodai (piemēram, latīņu) līdz ar
atbilstošiem palīglīdzekļiem |
| II. Durvis | |
| III. Pils | |
| IV. Dārgumu krātuve | |

I. Priekštelpa.

20. "*Priekštelpā*" jāietver vārdu krājums bērnu sarunvalodai dažu simtu vārdu apjomā. Tie jāiesaista īsos izteicienos un jāpapildina ar lietvārdu un darbības vārdu locīšanas tabulām.

II. Durvis.

21. Grāmatā "*Durvis*" jāietver valodā bieži lietojami vārdi – ap astoņiem tūkstošiem, kas izkārtoti īsos izteicienos, ar kuriem raksturo pašas lietas to dabiskajā veidā. Tām jāpievieno īsi un skaidri gramatikas likumi, kas ļoti precīzi norāda, kā rakstāmi vārdi šai valodā, kā tie izrunājami, veidojami un saistāmi.

III. Pils.

22. "*Pilī*" jāietver dažādi daudzveidīga satura spriedumi, kuros ir skanīgas frāzes un izteicieni. Malās jādod norādījumi, kuriem autoriem tie pieder. Beigās jāpievieno likumi par to, kā bezgala dažādi pārveidot un izgreznot frāzes un izteicienus.

IV. Rakstnieku dārgumu krātuve.

23. Ar "*Dārgumu krātuvi*" mēs apzīmējam pašus klasiķu darbus, kuri par visdažādākajiem jautājumiem stāsta dziļi un spilgti. Tiem pievienoti likumi par to, kā ievērot un vākt valodas izteicienus, kas ir īpaši iedarbīgi un veido idiomās (kas ir sevišķi svarīgi). Daži no šiem rakstniekiem ir jāizvēlas lasīšanai skolā, par citiem ir jāizveido rādītājs, lai vēlāk, kad rastos vajadzība vai vēlēšanās kādu jautājumu autoru darbos noskaidrot pilnībā, varētu zināt, kur lasīt.

Palīglīdzekļi.

24. Par palīglīdzekļiem sauc grāmatas, kas palīdz ātrāk un veiksmīgāk izmantot mācību grāmatas.

I.

"Priekštelpai" pievieno nelielu vārdnīcu, kas ietver dzimtajā valodas vārdu sarakstu ar tulkojumu latīņu valodā, latīņu valodas vārdu sarakstu – ar tulkojumu dzimtajā valodā.

II.

“Durvīm” pievieno latīņu valodas etimoloģijas vārdnīcu, kas pamatvārdus papildina ar saliktiem un atvasinātiem vārdiem un norāda to nozīmi.

III.

“Pilij” pievieno frazeoloģijas vārdnīcu, kur apkopotas dažādas frāzes, skaisti sinonīmi un perifrāzes, kas sastopamas pašas “Pils” dažādās vietās, turklāt paskaidrojumus, kas attiecas uz dzimto valodu, izsaka dzimtajā valodā, bet paskaidrojumus par latīņu valodu – latīņu valodā (un, ja vajadzīgi paskaidrojumi par grieķu valodu, – grieķu valodā) ar pievienotu norādījumu, kurā vietā šie izteicieni atrodami.

IV.

“Dārgumu krātuves” palīglīdzeklis ir “Vispārīgā rokasgrāmata”, kas izskaidro abu valodu bagātības (dzimtās valodas un latīņu valodas un pēc tam latīņu valodas un grieķu valodas), lai nepaliktu nekā tāda, ko nevarētu tajā atrast, un lai viss valodās savstarpēji atbilstu: pašu vārdu jēga, metaforas, vārdu rotaļīgā nokrāsa, sakāmvārdi u.c. Jo nav iespējams, ka kādai tautai būtu tik nabadzīga valoda, ka tajā trūktu pietiekami daudz vārdu, frāžu, izteicienu un sakāmvārdu latīņu tekstu tulkošanai; droši vien katrā valodā ir tāds krājums, tikai jāprot atveidot, no līdzīgiem izteicieniem izvēlēties latīņu valodai visatbilstošāko.

Mums vēl nav citas vispārīgas rokasgrāmatas, izņemot poļa Knapija rokasgrāmatu.

25. Tomēr vēl joprojām ceram uz tādu universālu rokasgrāmatu. Tiesa, poļu jezuīts Gregors Knapijs aplaimoja savu tautu ar savu sacerējumu “Poļu-latīņu-grieķu valodas dārgumu krātuve”. Tomēr šim darbam ir trīs trūkumi. Pirmkārt, tur nav apkopoti visi dzimtās valodas vārdi un frāzes. Otrkārt, tie nav doti tādā kārtībā, par kādu mēs tikko runājām, lai dažāda veida vārdi pēc iespējas atbilstu cits citam: īpašvārdi – īpašvārdiem, metaforas – metaforām, novecojuši vārdi – novecojušiem. Tad vienādā mērā atklātos vienas un otras valodas īpatnības, krāšņums un bagātība. Knapijs katram poļu vārdam un frāzei pievienoja vairākus vārdus un frāzes latīņu valodā, bet mēs vēlamies, lai katram atsevišķam vārdam un frāzei vienā valodā precīzi atbilstu izteicieni citā valodā un lai visi krāšņie latīņu izteicieni tiktu pārtulkoti arī mūsu valodā. Tieši tālab vispārīgā rokasgrāmata pilnīgi noderētu jebkuras grāmatas

tulkošanai kā no latīņu valodas dzimtajā valodā, tā arī otrādi. Treškārt, mēs Knapija “Dārgumu krātuvē” nesaskatām vajadzīgo secību frāžu izkārtojumā; tās nevajadzētu dot, kā pagadās. Pirmajā vietā būtu jāierindo vienkārši, ikdienišķi izteicieni, pēc tam augstāka stila – oratoru izteicieni, tad – vēl cildenāki, sarežģītāki un neparastāki poētiskie vārdi un, beidzot, novecojušie vārdi.

26. Bet sīkākus paskaidrojumus par šīs vispārīgās rokasgrāmatas struktūru, kā arī ieteikumus par “Priekštelpas”, “Durvju”, “Pils” un “Dārgumu krātuves” izmantošanu, lai nekļūdīgi sasniegtu mūsu izvirzīto mērķi – pilnīgi apgūtu valodu, mēs atliksim uz citu laiku un ar to nodarbosimies speciāli, aplūkojot atsevišķu klašu organizēšanu.

XXIII nodaļa

TIKUMU METODE

Viss, kas stāstīts līdz šim, nav būtisks salīdzinājumā ar galveno – tikumību un dievbijību.

1. Līdz šim daudz runājām par to, kā sekmīgi mācīt zinātnes, mākslas un valodas. Uz visiem šiem priekšmetiem ar pilnām tiesībām var attiecināt pazīstamo Senekas izteicienu (89. vēstule): “*Tas viss mums ne tikai jā mācās, bet arī jāiemācās.*” Protams, tam var piekrist, jo mēs sagatavojamies kaut kam svarīgākam, vai, kā viņš saka, tie ir mūsu pirmie mēģinājumi, nevis īstie darbi. Kāds gan būs īstais darbs? *Mācīties gudrību, kas vērs mūs cildenākus, vīrišķīgākus un augstsirdīgākus.* Tieši uz to mēs iepriekš norādījām, runājot par tikumību un dievbijību; tikai tās mūs paceļ augstāk par dzīvnieku un tuvina pašam Dievam.

Tas jāpadara par mākslu.

2. *Tātad pēc iespējas vairāk jā rūpējas par to, lai pienācīgā veidā ieviestu šo mākslu, lai tikumībai un patiesai dievbijībai pavērtu ceļu skolās, lai skolas kļūtu par īstenām “cilvēku kalvēm”, kā tās dēvē.*

Sešpadsmit likumu mākslai, kā attīstīt tikumību.

3. *Mākslai attīstīt tikumību ir sešpadsmit pamatlikumu. Pirmais no tiem ir šāds.*

I.

Jauniešos jāattīsta visi tikumi bez izņēmuma.

No visa tā, kas ir pareizi un godīgi, neko nedrīkst izlaist, lai neradītu robus un neizjauktu harmoniju.

II.

4. Vispirms jāattīsta galvenie jeb, kā tos dēvē, kardinālie tikumi: gudrība, mērenība, vīrišķība un taisnīgums.

Nevar taču uzcelt ēku, ja tai nav stingru pamatu un viss ir greizs.

III.

5. Gudrība jauniešiem jāsmēlas labās pamācībās, mācoties atšķirt lietas un to kvalitāti.

Patiesi spriedums par lietām ir jebkuras tikumības īstenais pamats. Lieliski par to saka Vivess: "Patiesa gudrība nozīmē objektīvi spriest par lietām, katru lietu redzēt tādu, kāda tā patiesībā ir, nedzīties pēc tukšā, it kā tas būtu kaut kas ļoti vērtīgs, un nenoraidīt vērtīgo, uzskatot to par tukšo, nenoliegt to, kas pelnījis uzslavu, un necildināt nosodāmo. Ja to neievēro, cilvēku prātos rodas maldi un kļūdas, un nav cilvēku dzīvē nekā postošāka kā tie ačgārnīgie spriedumi, kad lietām netiek dots pareizs vērtējums. Tādēļ lai katrs radinās (viņš turpina) jau no bērnības veidot par lietām patiesus spriedumus, kuriem ar gadiem jānostiprinās, un lai ikviens tiecas pēc tā, kas ir pareizs, un izvairās no nepareizā, lai šis paradums rīkoties pareizi kļūtu par ikviena otro dabu..."

IV.

6. Mērenība jāapgūst visā mācību laikā, pieradinoties ievērot to ēšanā un dzeršanā, miega un nomoda ilgumā, darbā un rotaļās, sarunās un klusēšanā. Jauniešiem vienmēr jāatgādina zelta likums: neatļauties neko pārmērīgu, proti, nekad un nekur nenonākt līdz pārsātinātībai un galīgam apnikumam.

V.

7. Lai viņi apgūst vīrišķību, pārvarot paši sevi, apvaldot savu vēlēšanos skraidīt vai rotaļāties ārpus paredzētā laika, iegrožojot nepacietību, kurnēšanu, naidu.

Tā visa pamatā jābūt paradumam rīkoties pārdomāti un neko nedarīt pārsteidzīgi vai jūtu uzplūdā. Cilvēks ir saprātīga būtne, tādēļ viņam jāradinās būt apdomīgam, apsverot savu rīcību, to, kāpēc un kādā veidā visu izdarīt

pareizi, lai viņš patiešām kļūtu pats savas rīcības noteicējs. Tā kā bērni (vismaz ne visi) ne vienmēr spēj tik pārdomāti un racionāli rīkoties, tad viņiem jā māca vīrišķība un pašsavaldība. Šai nolūkā lielisks līdzeklis ir pieradināt viņus vispirms izpildīt svešu gribu (nevis viņu pašu), pakļaujoties vecākiem cilvēkiem visās lietās. Kas pareizi trenē zirgus, saka Laktancijs, tas vispirms māca tos paklausīt pavadaļ, bet tam, kurš grib audzināt bērnus, vispirms vajag pieradināt viņus paklausīt rīkojumam. Kāda gan liela iespēja pavērtos labot cilvēku maldus, ar kuriem pārpilna ir pasaule, ja kopš paša dzīves sākuma cilvēki mācītos piekāpties cits citam, vienmēr rīkotos saprātīgi!

VI.

8. *Būt taisnīgs cilvēks mācās, cenšoties nevienu neapvainot, katru pienācīgi novērtējot, izsargājoties no meliem un viltus, izrādot pretimnākšanu un laipnību.* Lai to un iepriekš minēto panāktu, bērni jāaudzina ar tiem paņēmienu un līdzekļiem, kurus nosaka šādi likumi.

VII.

9. *Jaunatnei īpaši nepieciešamie vīrišķības veidi ir cildena taisnprātība un izturība darbā.*

Tā kā dzīvi nākas aizvadīt saskarsmē ar cilvēkiem un darbībā, tad bērniem jā māca nebaidīties no cilvēkiem un no jebkura godīga darba, lai viņi nekļūtu bikli un nepārvērstos par mizantropiem, liekēžiem, par veltīgu nastu zemei. Tikumība attīstās darbā, nevis tukšā pļāpāšanā.

VIII.

10. *Cildenu taisnprātību var panākt, bieži esot saskarē ar cildeniem cilvēkiem un viņu acu priekšā veicot daždažādus pienākumus.*

Aristotelis audzināja Aleksandru tā, ka savā divpadsmitajā dzīves gadā viņš prata gudri izturēties pret visādiem cilvēkiem – pret ķeizariem un ķeizaru un tautu sūtņiem, pret skolotiem un neskolotiem, pret pilsētniekiem, lauciniekiem un amatniekiem – un katrā gadījumā varēja uzdot saprātīgu jautājumu vai jēdzīgi atbildēt. Lai mūsu universālās audzināšanas apstākļos visi iemācītos to sekmīgi atdarināt, jāizveido noteikti likumi un stingri jāseko, lai skolēni katru dienu izturētos godbijīgi un par dažādām lietām risinātu sarunas ar skolotājiem, biedriem, vecākiem, kalpiem un citiem cilvēkiem. Beidzot, skolotājiem jāpievērš uzmanība tam, lai uzvestu uz pareizā ceļa ikvienu, kura rīcībā pamanīta izlaidība, pārsteidzība, rupjība vai nekaunība.

IX.

11. *Paradumu strādāt jaunieši apgūs, ja pastāvīgi nodarbosies ar kaut ko nopietnu vai saistošu.*

Šim nolūkam pilnīgi vienalga, kas un kāpēc tiek darīts, lai tikai cilvēks būtu nodarbināts. Pat rotaļājoties var iemācīties to, kas vēlāk var dot lielu labumu, kad to prasa laiks un apstākļi. Bet, tā kā viss jāapgūst praksē (kā mēs to iepriekš redzējām), tad arī darbs jāmacās strādājot, tā, lai pastāvīgas (tomēr mērenas) garīgās un fiziskās nodarbības pāraugtu darba mīlestībā, kas izslēdz dīkdienību. Taisnība ir Senekam, kas saka: "Cildenus prātus baro darbs."

X.

12. *Bērniem sevišķi nepieciešams izveidot taisnīgumam radniecīgu tikumu – gatavību pakalpot citiem un patiku to darīt.* Sabojāti ir tādi cilvēki, kuriem piemīt pretīgais patmīlības netikums, ko raksturo tas, ka viņi vēlas, lai domātu vienīgi par viņiem, un vienaldzīgi izturas pret to, kas notiek ar citiem. Šis netikums rada dažādas jukas cilvēku attiecībās, tāpēc ka katrs ir norūpējies tikai par savām lietām un nemaz nedomā par vispārējo labumu. Tāpēc jaunatnei centīgi jāiedveš doma par mūsu dzīves sūtību, proti, ka mēs piedzimstam pasaulē ne tikai sevis dēļ, bet arī Dieva un savu tuvāko dēļ, t.i., visa cilvēku dzimuma dēļ. Pamatojoties uz šo pārlicību, lai katrs jau no bērnības pierod atdarināt Dievu, eņģeļus, sauli un citus cildenus radījumus, t.i., darīt labu pēc iespējas lielākam cilvēku skaitam. Tātad, ja visus vadītu vēlēšanās rīkoties vispārējas labklājības vārdā, ja viņi zinātu un prastu vienmēr cits citam palīdzēt, tikai tad iestātos laime gan katram cilvēkam atsevišķi, gan visiem kopā. Cilvēki pratīs un gribēs to darīt, vienīgi vajag viņiem to iemācīt.

XI.

13. *Tikumu ieaudzināšana ir jāsāk jau no mazotnes, pirms netikums vēl nav pārņēmis dvēseli.*

Ja tu neapsēsi laukus ar labu sēklu, tur gan kaut kas augs, bet – kas? Visādas nezāles! Taču tu vieglāk tiksī galā un cerīgāk varēsi gaidīt plauju, ja zemi uzarsi, apsēsi un noecēsi cik iespējams agri pavasarī. Liela nozīme ir paradumam, kas iegūts bērnībā, jo "trauks ilgi saglabā to smaržu, ar kuru tas piesūcies pirmoreiz".

XII.

14. *Tikumus mācās, pastāvīgi rīkojoties godīgi.*

XX un XXI nodaļā mēs redzējam, ka izzināt mēs mācāmiešus izzinot, darboties – darbojoties. Bērni viegli iemācās skriet – skraidot, runāt – sarunājoties, rakstīt – vingrinoties rakstīšanā u.c. Tādā pašā veidā viņi iemācīsies paklausīt – paklausot, atturēties – atturoties, teikt taisnību – runājot taisnību, būt neatlaidīgiem – rīkojoties mērķtiecīgi utt. Ja tikai netrūktu cilvēku, kas ar vārdiem un darbiem rādītu paraugu!

XIII.

15. *Lai pastāvīgi mūsu priekšā būtu vecāku, aukļu, skolotāju, draugu kārtīgās dzīves paraugi.*

Bērni taču ir kā pērtiķēni: lai ko viņi ieraudzītu – labu vai ļaunu –, viņi cenšas to atdarināt pat bez jebkāda ārēja ierosinājuma. Tātad viņi vispirms mācās atdarināt un pēc tam izzināt. Turklāt es te domāju kā no dzīves, tā arī no vēstures ņemtus paraugus, taču pirmām kārtām gan no dzīves ņemtus, tāpēc ka tie ir tuvāki un atstāj spēcīgāku iespaidu. Tātad lai vispirms paši vecāki stingri ievēro mājas disciplīnu, bet par skolotājiem lai ir paši labākie cilvēki ar izcilu tikumību – tas ir iedarbīgākais un lieliskākais līdzeklis, lai rosinātu skolēnus uz pašu godīgāko dzīvi.

XIV.

16. *Tomēr paraugi jāpapildina ar pamācībām un dzīves likumiem, lai atdarināto labotu, papildinātu un nostiprinātu, kā teikts XXI nodaļas IX likumā.*

Tādas pamācības dzīvei jāizvēlas no Svētajiem Rakstiem un prātnieku izteicieniem. Piemēram, kāpēc un kā izvairīties no skaudības? Kā aizsargāties pret bēdām un visām cilvēciskām nelaimēm? Kā priecāties ar mēru? Kā apvaldīt naidu, iznīdēt noziedzīgu mīlu? utt. Tomēr tas viss jāveic saskaņā ar vecumu un attīstības pakāpi.

XV.

17. *Visrūpīgākajā veidā bērni jāsargā no samaitātiem cilvēkiem, lai tie viņus nesabojātu.*

Mūsu samaitātās dabas dēļ ļaunais izplatās vieglāk un ir ļoti noturīgs. Ņemot to vērā, jaunatne visiem līdzekļiem jāsargā no visa, kas var radīt tikumisku pagrimumu, piemēram, no sliktiem draugiem, demoralizējošām runām, tukšām un bezsaturīgām grāmatām (jo ar acīm un ausīm uztverts netikums ir

inde dvēselei) un, beidzot, no bezdarbības, lai dikdienības dēļ bērni nemācītos darīt ļaunu vai nenotrulinātos garīgā ziņā. Ir labāk, ja viņi vienmēr ir ar kaut ko aizņemti, vienalga, ar nopietnu darbu vai izpriecām, un nenododas slinkošanai.

XVI.

18. *Tā kā diez vai izdosies būt tik modriem, lai bērnus nenasniegtu nekāds ļaunums, tad ļoti nepieciešama ir disciplīna – līdzeklis pret sliktiem paradumiem.*

Mūsu ienaidnieks sātans ir modrs ne tikai tad, kad mēs guļam, bet arī tad, kad mēs esam nomodā; arī tad, kad mēs sējam labā sēklas garīgajā laukā, tas iejaucas, lai reizē sētu savas pelavas; arīdzan mūsu samaitātā daba liek sevi just, tāpēc absolūti nepieciešams ar spēku pretoties ļaunajam. Bet pretdarbība ir jāizrāda ar disciplīnu, t.i., ar norāšanu vai sodiem, ar vārdiem vai rīkstēm atkarībā no situācijas. Ja izdarīts pārkāpums, vienmēr jāapspiež briestošais netikums tūlīt, tikko tas parādījies, vai – vēl labāk – jāizrauj ar visām saknēm. Tātad disciplīnai skolās jāvalda ne tik daudz zinātņu pasniegšanas dēļ (kuras tad, ja izmanto pareizu mācīšanas metodi, sagādā cilvēka prātam baudījumu un rada vilinājumu), cik tikumu dēļ.

Par disciplīnu būs pastāstīts arī XXVI nodaļā.

XXIV nodaļa

DIEVBIJĪBAS AUDZINĀŠANAS METODE

Vai ir iespējams ar mākslīgu metodi audzināt dievbijību.

1. Kaut arī dievbijība ir Dieva dāvana, ko piešķirušas debesis, turklāt dievbijības audzinātājs un skolotājs ir Dieva gars, taču tas parasti darbojas ar dabiskiem līdzekļiem, izvēloties sev par palīgiem vecākus, audzinātājus, baznīcas kalpotājus, kam ar īstu gādību jādēstī un jālaista paradīzes stādi (Pāvila 1. vēstule korintiešiem, 3 : 6 – 8). Viņiem tad arī ir jāzina savu pienākumu daba.

Kas jāsaprot ar vārdu dievbijība.

2. Ko mēs saprotam ar vārdu dievbijība, par to bija teikts jau iepriekš. Proti,

lai (pēc pareizas jēdzienu uztveres par ticības un reliģijas lietām) mūsu sirdis prastu visur meklēt Dievu, kuru Raksti dēvē par noslēpumainu (Jesajas grāmata, 45 : 15) un neredzamu valdnieku (Vēstule ebrejiem, 11 : 27), t.i., par tādu, kas apsedzis sevi ar savu darbu drānām, kas neredzami ir klāt pie visa redzamā un kas neredzami valda pār visu, un, lai rodot viņu visur, mēs sekotu viņam, sasniegtu viņu un beidzot liksmotos viņā. Pirmais tiek sasniegts ar prātu, otrais – ar gribu, bet trešais – ar gandarījumu sirdsapziņā.

Tā nozīme.

3. Mēs meklējam Dievu, saskatot dievišķības pēdas visā, kas radīts uz pasaules. Mēs sekojam Dievam, pilnīgi uzticoties viņa gribai visās lietās kā mūsu dienas darbos, tā arī pārbaudījumos, ko viņš mums žēlīgi sūtījis. Mums dots priecāties Dievā, gūt mieru viņa mīlestībā un žēlastībā tā, lai ne debesīs, ne arī virs zemes nekas nebūtu jaukāks par viņu, patīkamāks par viņa izzināšanu, nebūtu saldāks par viņa godināšanu, – lai mūsu sirdis degtu mīlestībā uz viņu.

Lai to smeltos, doti trīs avoti un trīs veidi. Trīs avoti ir trejādaļs Dieva vārds: viņa darbi, Svētie Raksti un iedvesma.

4. Lai smeltos šādu noskaņojumu, doti trīs avoti un trīs veidi vai trīs pakāpes.

5. Šie avoti ir Svētie Raksti, pasaule un mēs paši. Proti, pirmajā gadījumā Dieva vārds, otrajā – viņa darbi, trešajā – iedvesma. Nav šaubu, ka Raksti atklāj mums Dievu un rada mīlestību uz viņu. Tā, ka pasaules un Dieva brīnišķīgo darbu gudra vērošana vien rada mūsos dievbijības jūtas, liecina pagāni, kas, vērojot pasauli, pacēlās līdz Dieva godināšanai. Kā var spriest pēc Sokrata, Platona, Epiktēta, Senekas un citu autoru darbiem, šīs mīlestības jūtas bija nepilnīgas, tās novirzījās no mērķa cilvēkiem, kas nebalstījās uz Dieva atklāsmi. Bet tie, kas no Dieva vārdiem un darbiem atklāja viņu, iedegās visīstākajā mīlestībā uz viņu, kā to redzam Ījaba, Elijas, Dāvida un citu dievbijīgu cilvēku dzīvē.

Par to liecina arī tā Kunga sevišķās rūpes par mums (cik brīnišķīgi viņš mūs ir radījis un līdz šai dienai sargājis un vadījis), kā ar savu piemēru atklāja Dāvids (Psalmi, 139) un Ījabs (Ījaba grāmata, 10).

Trīs veidi, kā smelties no trim avotiem.

6. Ir trīs veidi, kā smelties no šī dievbijības avota: apcere, lūgšana, pārbau-

dījumi. Doktors Luters saka, ka šīs trīs lietas veido teologu, bet patiesībā tikai tās spēj veidot arī kristieti.

1. Apcere.

7. Apcere ir bieža, vērīga, dievbijīga Dieva vārdu, darbu un mīlestības atsaukšana atmiņā, proti, kā viss noris tikai pēc Dieva žēlastības (tieši vai netieši) un pa kādiem brīnumainiem ceļiem Dieva gribas lēmumi sasniedz savus mērķus.

2. Lūgšana.

8. Lūgšana ir bieža un it kā nepārtraukta nopūtu raidīšana uz Dievu, lūgšana pēc viņa žēlsirdības, lai viņš mūs sargātu un viņa gars mūs vadītu.

3. Pārbaudījumi.

9. Pārbaudījumi mums tiek uzlikti, lai izzinātu mūsu izaugsmi dievbijībā. Tas tiek darīts vai nu ar mūsu pašu, vai citu cilvēku palīdzību. Mums jāiztur cilvēku, velna un Dieva pārbaudījumi, katrs savā veidā. Cilvēkam ir jāpārbauda vienmēr arī pašam sevi, vai viņš ir stiprs ticībā (Pāvila 2. vēstule korintiešiem, 13 : 5) un cik uzcītīgi viņš pilda Dieva gribu. Nepieciešams, lai mūs pārbaudītu arī cilvēki, draugi un ienaidnieki. Tas notiek tad, kad tie, kas dievbijīgi vada citus, modri mūs uzmana un atklāti vai slepus vēro, cenšoties noskaidrot, cik liela ir mūsu pilnveidošanās, kā arī tajos gadījumos, kad Dievs raida pret mums ienaidniekus, lai mēs mācītos meklēt Dievu un parādītu, cik liels ir mūsu ticības spēks. Un, beidzot, Dievs raida pret mums pašu sātanu vai arī pats vēršas pret cilvēku, lai atklātu, kas ir viņa sirdī. Tādēļ mums ir jāaudzina kristīgā jaunatne, lai tā visā, kas ir, bija un būs, vienmēr garā vērstos pie Dieva, kas ir visa sākums un gals, un tikai viņā rastu mieru savai dvēselei.

Dievbijības audzināšanas metode, kas ietver divdesmit vienu likumu.

I.

10. Sevišķā dievbijības audzināšanas metode, kas ietver divdesmit vienu noteikumu, ir šāda.

Par dievbijības ieaudzināšanu jāsāk rūpēties jau kopš agras bērnības.

No vienas puses, ir lietderīgi nevilcināties, bet, no otras puses, ir bīstami šo audzināšanu atlikt. Jau saprāts pats pasaka priekšā, ka pirmām kārtām ir jādara tas, kas ir pirmsākumā, un rūpīgāk tas, kas ir svarīgāks. Bet kas gan cits ir iesākumā un kas ir vēl svarīgāks nekā dievbijība, bez kuras jebkura cita darbība ir maznozīmīga, jo dievbijībai ir tagadējās un nākamās dzīves

apsoliņums (Pāvila 1. vēstule Timotejam, 4 : 8)? Tā ir labās lietas daļa (Lūkas evaņģ., 10 : 42), Dieva valstības meklēšana, un, dzenoties pēc tās, visas pārējās lietas taps piemestas (Mateja evaņģ., 6 : 33). To atlikt ir bīstami; ja mīlestība uz Dievu neieplūst dvēselē jau visagrākajā bērnībā, tad turpmākajā dzīvē, kas ilgāku laiku vadīta bez mīlestības uz Dievu, dvēselē izzogas necieņa pret dievišķo. To vēlāk iznīcināt iespējams tikai ar lielām pūlēm, bet daži cilvēki nespēj nekad no tās atbrīvoties. Tāpēc, žēlojoties par drausmīgo bezdievības straumi savā tautā, pravietis saka: "Kam tad tāds spēks ievest kam kādu atziņu, kam mācīs saprašānu? Taču ne tikko kā no piena atradinātiem, no mātes krūts atšķirti bērniem." (Jesajas grāmata, 28 : 9.) Kāds cits pravietis saka par citiem, ka viņi nespējot pārveidoties, lai darītu labu, jo esot pieraduši pie ļauniem darbiem. (Jeremijas grāmata, 13 : 23.)

II.

11. Tātad, lai bērni, tikko dzīvīgas ir kļuvušas viņu acis, mēle, rokas un kājas, mācās raudzīties uz debesīm, celt rokas augšup, piesaukt Dievu un Kristu, locīt ceļus neredzamā Dieva diženuma priekšā un dot viņam godu.

Nav nemaz tik grūti to iemācīt bērniem, kā tas šķiet tiem, kuri nepievērš uzmanību tam, cik svarīgi ir atbrīvoties no ļaunā gara, no pasaules, pašiem no sevis, un pret šo svarīgo jautājumu izturas pārāk pavirši. Bērni, kuriem prāts vēl ir maz attīstīts, sākumā gan nesaprastu, kas tiek darīts, taču viņiem vismaz būtu jāzina, ka tā jādara un ka ir ļoti svarīgi, lai viņi to iemācītos paši, apgūstot šādas rīcības ieradumu. Kad bērni darbībā būs apguvuši to, kas jādara, viņiem vēlāk būs vieglāk saprast, kas tiek darīts, kāpēc darīts un kā pareizi jādara.

Dievs bauslībā licis novēlēt sev visus pirmdzimtos, tad kāpēc gan neveltīt viņam mūsu domu, bērna šļupstu, kustību un darbību pirmsākumus?

III.

12. Bet, kad attiecīgā vecuma bērni jau spēj mācīties, viņi vispirms būs jāpārlicina, ka mēs esam zemes virsū ne šīs dzīves dēļ, bet gan tādēļ, lai nokļūtu mūžībā, ka šeit ir tikai pagaidu mitekļi, lai pēc pienācīgas sagatavošanas mēs kļūtu cienīgi ieiet mūžīgajā mājvietā. Par to viņus ir viegli pārlicināt ar tiem ikdienas piemēriem, kad nāve paņem un aizsauc uz citu dzīvi zīdaiņus, bērnus, jaunus cilvēkus un sirmgalvjus. Tas bērniem ir bieži jāatgādina, lai viņi pārlicinātos, ka šai saulē neviens nepaliek mūžīgi.

IV.

13. Tāpēc ir pastāvīgi jāatgādina, ka šai saulē ne par ko citu nav tā jārūpējas kā par pienācīgu sagatavošanos nākamajai dzīvei. Jo nebūtu gudri ne darīt kaut ko tādu, kas drīz būs jāpamet, ne atstāt novārtā to, kas mūs pavadīs mūžībā.

V.

14. Pēc tam bērniem ir jāamāca, ka tā dzīve, uz kuru pārceļas ļaudis no šīs pasaules, ir divējāda – laimīga ar Dievu un nelaimīga ellē – un ka abas šīs dzīves ir mūžīgas. Piemēram var minēt Lācaru un bagāto: Lācara dvēseli eņģeļi aiznesa uz debesīm, bet bagātā dvēseli velni aizrāva uz elli.

VI.

15. Laimīgi un bezgala laimīgi ir tie, kas tā kopj savu dvēseli, ka kļūst cienīgi nonākt pie Dieva. Jo bez Dieva, gaismas un dzīvības avota, nav nekā, ir vienīgi tumsa, briesmas, mokas, mūžīga nāve pat bez nomiršanas; tāpēc būtu bijis labāk nedzimt tiem, kas novēršas no Dieva un tiks iemesti mūžīgās iznīcības bezdibenī.

VII.

16. Pie Dieva nonāks tie, kas šeit dzīvo kopā ar Dievu, kā, piemēram, Ēnohs (Pirmā Mozus grāmata, 5 : 24) un Elija (Otrā ķēniņu grāmata, 2 : 11). Abi nonāca pie Dieva dzīvi, citi nokļūs pēc nāves.

VIII.

17. Bet kopā ar Dievu dzīvo tie, kas viņu aizvien tur savu acu priekšā, bīstas Dieva un ievēro viņa baušļus. Tāds ir cilvēks (Salamans Mācītājs, 12 : 13), par kuru Kristus teicis, ka viņš ir izraudzījies sev to labo daļu (Lūkas evaņģ., 14 : 42). Kristieši vienmēr ir jāamāca paturēt to prātā un sirdī, lai kopā ar Martu nenogrimtu šīs dzīves rūpēs.

IX.

18. Tātad, lai bērni iemācās tieši un netieši veltīt Dievam visu, ko viņi redz, dzird, ar ko saskaras, ko dara un jūt. Tas ir jāizskaidro ar piemēriem. Tieši tiem, kas nododas zinātniskam darbam un apceres pilnai dzīvei, visur ir jāaskata Dieva plašā visspēcība, labestība un gudrība, lai tādā kārtā iedegtos mīlestībā uz Dievu un lai tā kļūtu arvien ciešāka un ciešāka, līdz nebūtu iespējams viņus mūžam atraut no Dieva. Bet tie, kas strādā fizisku darbu, kopj zemi, nodarbojas ar amatniecību un citiem darbiem, – tie gādā par maizi un pārējo dzīvē nepieciešamo, lai būtu iespējams labi dzīvot, bet labi ir jādzīvo tādēļ, lai spētu kalpot Dievam mierīgi, ar patiku, tā, kā to nolīcis viņa prāts,

un lai, darot viņam prieku, būtu ar viņu vienoti mūžos. Kas savā dzīvē cenšas pēc citiem mērķiem, tie novēršas no Dieva gribas un no paša Dieva.

X.

19. Lai bērni jau no mazotnes iemācās nodarboties pirmām kārtām ar to, kas ved tieši pie Dieva: lasa Svētos Rakstus, godina Dievu un dara labus darbus.

Svēto Rakstu lasīšana rosina un vairo domas par Dievu. Piedalīšanās dievkalpojumos tuvina cilvēku Dievam un savieno ar viņu; labie darbi šīs saites nostiprina, jo parāda, ka mēs tiešām ievērojam Dieva baušļus. Šīs trīs prasības tiek izvirzītas visiem, kas meklē Dieva svētību (un tā ir visa kristīgā jaunatne, kas kristījot novēlēta Dievam).

XI.

20. Tāpēc lai kristiešu skolās Svētie Raksti kļūst par alfu un omegu.

Par to Hiperijs ir teicis, ka teologs piedzimst no Svētajiem Rakstiem. Apustulis Pēteris par to ir runājis plašāk, sakot, ka Dieva bērni dzimst ne no iznīcīgas sēklas, bet no neiznīcīgas, no dzīva un paliekama Dieva vārda. (Pētera 1. vēstule, 1 : 23.)

Tāpat kristīgajās skolās pirmajā vietā no visām grāmatām ir jābūt šai dievišķajai grāmatai, lai pēc Timoteja parauga visi kristīgie jaunekļi no mazām dienām mācītos Svētos Rakstus, iegūtu pestīšanu ticībā (Pāvila 2. vēstule Timotejam, 3 : 15) un tiktu audzināti labās mācības vārdos (Pāvila 2. vēstule Timotejam, 4 : 6). Kādreiz par to ir skaisti spriedis Erasmus "Paraklēzē" – aicinājumā studēt kristietības filozofiju. "Svētie Raksti," viņš teica, "vēršas pie bērniem, piemērojoties viņu izpratnei, barojot viņus ar mātes pienu, sasildot, uzturot un darot visu, kamēr mēs izaugam lieli Kristū. Būdami pa spēkam vismazākajiem, tie lielajiem izsauc apbrīnu; mazajiem tie ir mazi, lielajiem – lielāki par lielu. Tie nenoraida nevienu vecumu, nevienu dzimumu, nevienu stāvokli, nevienu kārtu. Saule nav tik saprotama un pieejama visiem kā Kristus mācība. Tā neatraida no sevis nevienu, ja vien cilvēks neaiziet pats, zaudējot savu laimi." Vēl viņš piebilst: "Ak, ja tie tiktu pārtulkoti visu tautu valodās, lai tos spētu lasīt un saprast ne tikai skoti un īri, bet arī turki un saracēņi! Daudzi par tiem smietos, un lai arī tā būtu, bet daži sajūsminātos. Ak, ja arājs pie arkla dziedātu kaut ko no tiem! Ja to pašu darītu audējs pie savām stellēm. Lai ar šiem stāstiem ceļotājs īsina savu garlaicīgo ceļu! Lai visas kristiešu runas izrietētu no tiem! Mēs taču esam apmēram tādi, kādas ir mūsu ikdienas

sarunas. Lai katrs sasniedz to, ko spēj, lai katrs izsaka to, ko var! Lai atpalikušais neapskauž to, kas iet priekšgalā, lai priekšgalā ejošais uzmundrina aizmugurē esošo un nenicina viņu! Kāpēc mēs savu kopīgo aicinājumu ierobežojam?" Un beigās: "Tātad lai visi mēs, kas ar Kristus vārdiem kristībā esam zvērējuši (ja vien zvērējām no sirds), jau tad, kad mūs vēl auklē vecāki un mīlo aukles, tiktu ievadīti Kristus mācībā! Jo tas, kas jaunajā dvēseles traukā tiek ieliets pirmajā reizē, sakņosies dziļāk un turēsies stiprāk. Lai bērns ar pirmajiem vārdiem sauc Kristu, lai agrīnā bērnība tiek celta uz Kristus evaņģēlija! Es vēlētos, lai par Kristu tiktu stāstīts tā, ka bērni viņu iemīlētu. Lai tas tiek darīts arī vēlāk, līdz viņi nemanāmi izaugs par stipriem Dieva cilvēkiem. Laimīgs ir tas, ko nāve pārsteigs pie šīm grāmatām. Tātad ilgosimies pēc šīm zinībām ar visu sirdi, iedziļināsimies tajās, darīsim to nepārtraukti, skūpstīsim šīs grāmatas un, beidzot, ar šīm zinībām nomirsim, pārveidosimies tajās, jo šīs nodarbības būs kļuvušas par tikumiem..." Erasms darbā "Īsā teoloģija" raksta: "Cik man zināms, tad, pēc Augustīna domām, būtu lietderīgi svētās grāmatas mācīties no galvas, pat tad, ja tās nesaprot..." Tātad kristīgajās skolās ir jāmaca nevis Plauts, Terencijs, Aristotelis, bet gan Mozus, Dāvids, Kristus. Ir jāatrod līdzekļi, ar kuriem Dievam novēlētajai jaunatnei (visi kristīgo bērni ir svēti – Pāvila 1. vēstule korintiešiem, 7 : 14) Bībele kļūtu tikpat tuva kā ābece. Jo, tāpat kā no skaņām un burtiem tiek veidota visa runa, tā arī no dievišķo grāmatu elementiem top visa reliģijas un dievbijības celtnē.

XII.

21. Viss, ko mācāmies no Svētajiem Rakstiem, ir saistīts ar ticību, mīlestību un cerību. Tie ir trīs galvenie mērķi, kurus Dievs savā žēlastībā ar savu vārdu mums ir atklājis. Viņš, pirmkārt, vēlas, lai mēs to zinātu, otrkārt, nosaka, lai mēs to pildītu, treškārt, sola, ka daļa no viņa labsirdības mūs sagaidīs šajā un nākamajā dzīvē. Svētajos Rakstos nav nekā tāda, kam nebūtu sakara ar kādu no šiem pamatjautājumiem. Tātad – lai visi iemācās to aptvert un prot Dieva vārdus gudri iesakņot savā dzīvē.

XIII.

22. Ticība, mīlestība un cerība ir jāmaca tā, lai tās tiktu izmantotas dzīvē. Ja mēs patiesi vēlamies, lai bērni kļūtu par kristiešiem, tad jau pašā sākumā ir jāaudzina ar darbiem, nevis ar vārdiem. Reliģija ir dzīva, nevis izdomāta, tāpēc

jācenšas, lai arī darbos izpaustos tās dzīvīgums: dzīva sēkla, iesēta auglīgā zemē, drīz vien sāk dzīt asnus. Tāpēc arī Svētie Raksti aicina uz darbīgu ticību (Pāvila vēstule galatiešiem, 5 : 6), māca, ka ticība bez darbiem ir nedzīva (Jēkaba vēstule, 2 : 20), prasa, lai cerība būtu dzīva (Pētera 1. vēstule, 1 : 3). Ļoti bieži ir dzirdama bauslības balss, ka Dieva vārds mums ir dots tāpēc, lai mēs to pildītu. Un Kristus māca: "Ja jūs to zināt, svētīgi jūs esat, ja jūs tā darāt!" (Jāņa evaņģ., 13 : 17.)

XIV.

23. Bērni (arī visi pārējie) iemācīsies dzīvot ar ticību, mīlestību un cerību, ja viņi tiks mācīti nesatricināmi ticēt tam, ko Dievs atklājis, ko viņš pavēl, ko viņš sola.

Ir jāparāda un rūpīgi jāiedveš jaunatnei, ka tad, ja tā vēlas, lai Dieva vārds kļūst par Dieva spēku pestīšanai, sirdīm ir jāklūst pazemīgām un padevīgām, gatavām vienmēr un visur pakļauties Dievam un to ar darbiem pierādīt. Tāpat kā saule ar savu mirdzumu neko neapgaismo tiem, kas negrib atvērt acis, un pasniegtā barība nesātina tos, kas negrib ēst, tā arī dievišķā, prātam dāvātā gaisma, mūsu dzīvei dotie baušļi un dievbijīgajiem apsolītā svētlaipe būtu veltīga, ja mēs tos neuzņemtu ar stipru ticību, karstu mīlestību un stingru cerību. Ticīgo tēvs Abraāms, pildot Dieva pavēli, ticēja pat tam, kas prātam šķita neiespējams, ticēja Dieva vārdiem: darīja pats sev smagi pāri (piemēram, atstāja savu tēvu zemi, upurēja savu dēlu u.c.). Viņš ticēja arī tad, kad nebija vairs cita kam ticēt, vienīgi Dieva solījumi. Un šī dzīvā un darbīgā ticība palīdzēja viņam uzvarēt. Tā visi ir jā māca: kas sevi ir nodevis Dievam, tam pašam ir jāpakļaujas viņa likumiem un tie stingri jāievēro.

XV.

24. Lai arī ko ārpus Svētajiem Rakstiem mācītos kristīgā jaunatne (zinātnes, mākslas, valodas u.c.), tas viss ir jā mācās saskaņā ar Svētajiem Rakstiem, proti, lai jaunatne spētu ievērot un skaidri saskatīt, ka viss ir nīcīgs, ja vien nav saistīts ar Dievu un nākamo dzīvi.

Senatnē tika slavēts Sokrats par to, ka no tukšiem un sarežģītiem spriedumiem viņš izveidoja filozofiju un tikumību. Arī apustuļi sludina atteikšanos no sīkiem un neskaidriem bauslības jautājumiem un aicina ticīgos uz karstu Kristus mīlestību (Pāvila 1. vēstule Timotejam, 1 : 5 – 7). Tāpat arī daži jaunie teologi atmet sarežģītos strīdus, kas baznīcu drīzāk ārda nekā cel, un aicina rūpēties par sirdsapziņu un darbiem. Lai Dievs ir žēlīgs un palīdz mums rast

vispārīgu veidu un līdzekli, kā iemācīties visas cilvēka domas, kas nav saistītas ar Dievu, aktīvi pievērst viņam, un visas šīs zemes lietas, kurās pasaule ir sapinusies un nogrimusi, pārvērst rūpēs par dzīvi debesīs! Tās būtu it kā svētas kāpnēs, pa kurām ejot mūsu gars paceltos arvien augstāk un tuvotos mūžīgajam visuvaldniekam un īstās svētlaimības avotam.

XVI.

25. Visiem jāiemācās ar vislielāko centību nodoties gan iekšējai, gan ārējai dievbijībai, lai iekšējais bez ārējā nezaudētu savu spēku, bet ārējais bez iekšējā nekļūtu par liekulību.

Ārējā dievbijība ietver pārrunas par Dievu, viņa sludināšanu, Dieva vārdu klausīšanos, nomešanos ceļos un lūgšanu, Dieva slavināšanu svētdziesmās, sakramentus un citus svētos ritus, kopīgos un privātos. Savukārt iekšējo dievbijību raksturo nepārtrauktas domas par Dieva klātbūtni, Dieva bijāšana un mīlestība uz viņu, pašatteikšanās un pakļaušanās Dieva gribai, gatavība darīt un panest visu, kas ir Dievam tīkams. Ārējai un iekšējai dievbijībai ir jābūt apvienotai ne tikai tāpēc, ka tā ir taisnīgi, lai tiktu godināts Dievs mūsu miesā un mūsu garā, kas pieder Dievam (Pāvila 1. vēstule korintiešiem, 6 : 20), bet arī tāpēc, ka tās dalīt ir bīstami, jo Dievs novēršas no ārējiem ritiem, ja nav iekšējās pārlicības (Jesajas grāmata, 1 : 12), jo Dievs ir Gars, un, kas viņu pielūdz, tiem to būs pielūgt garā un patiesībā (Jāņa evaņģ., 4 : 24). Taču, no otras puses, mēs neesam veidoti tikai no gara vien, bet arī no miesas un sajūtām, tāpēc ir nepieciešams, lai mūsu sajūtas tiktu no ārienes ierosinātas, lai mēs darītu to, kas mums ir jāveic iekšēji – garā un patiesībā. Kaut gan Dievs prasa galvenokārt iekšējo, tomēr viņš vienlaikus ir dibinājis arī ārējo un pavēl to ievērot. Lai gan Jaunajā Derībā Kristus atbrīvoja no ritiem un mācīja, ka Dievam ir jākalpo garā un patiesībā, tomēr pats viņš pielūdza tēvu, noliecis galvu, un šīs lūgšanas turpinājās caurām naktīm. Viņš apmeklēja svētās sapulces, klausījās rakstu mācītājus un uzdeva viņiem jautājumus, sludināja Dieva vārdu, dziedāja svētās dziesmas utt. Tādēļ, audzinādami jaunatni dievbijībā, audzināsim to vienoti gan ārēji, gan iekšēji, lai netiktu izaudzināti liekuļi, t.i., Dieva viltus pravieši, vai fanātiķi, kas dzīvo savās iedomās, nicina Dieva ārējo godināšanu, ārda baznīcas kārtību un skaistumu, vai arī vienaldzīgie, kuriem ārējais nestimulē iekšējo un iekšējais neveltzē ārējo.

XVII.

26. Bērni ir rūpīgi radināmi pie ārējiem, Dieva noliktiem darbiem, lai viņi zinātu, ka īstenā kristīgā ticība ir tikai tā, kas tiek apliecināta ar darbiem.

Šie darbi ir saistīti ar atturību, taisnīgumu, žēlsirdību un pacietību, kas jāievēro vienmēr. Ja ticībai nav darbu, tad tā ir pati par sevi nedzīva (Jēkaba vēstule, 2 : 17). Taču tā ir dzīva, ja ved uz mūžīgo svētlaimi.

XVIII.

27. Tāpat ir rūpīgi jāiemāca bērniem saskatīt Dieva labdarības un viņa miesas mērķus, lai bērni prastu visu darīt taisnīgi un neko neizmantotu ļaunprātīgi.

Fulgencijs (2. vēstule Gallam) iedala Dieva žēlastības darbus trijās kategorijās. Viņš saka, ka daži no tiem pastāvēs mūžībā, citi kalpos, lai sasniegtu mūžību, vēl citi ir izmantojami tikai šajā dzīvē. Pie pirmās grupas pieskaitāma Dieva izziņa, prieks no Svētā Gara un mīlestība uz Dievu, kas ielijusi mūsu sirdīs. Pie otrās grupas viņš pieskaita ticību, cerību un mīlestību uz tuvāko, pie trešās grupas – veselību, bagātību, draugus un pārējos ārējos labumus, kas paši par sevi nepadara mūs laimīgus vai nelaimīgus.

Tāpat ir jānorāda, ka Dieva tiesa jeb sodība arī ir trijos veidos. Daži, kurus Dievs ir nolēmis saudzēt mūžībā, tiek sodīti šeit un cieš mocības, lai šķīstītos un kļūtu balti (Daniēla grāmata, 11 : 35; Jāņa atklāsmes grāmata, 7 : 14). Tē var minēt, piemēram, Lācaru. Citus Dievs saudzē šeit, lai viņi, tāpat kā bagātais dzirotājs, tiktu sodīti mūžībā. Vēl citiem sods sākas jau šeit un turpinās mūžībā. Tā notika ar Saulu, Antiohu, Hērodu, Jūdu u.c. Tātad cilvēkiem ir jāemāca visu atšķirt, lai viņi, pasaules labumu apmāti, nepieķertos laicīgajam un iznīcīgajam un mazāk bailotos par ļaunumu šeit, bet vairāk – par elles briesmām, bītos nevis no tiem, kas spēj nonāvēt miesu un vairāk nevar neko, bet gan no tiem, kuriem ir vara nonāvēt miesu un pēc tam dvēseli iemest ellē (Lūkas evaņģ., 12 : 4 – 5).

XIX.

28. Bērniem jāemāca, ka īsākais ceļš dzīvē ir krusta ceļš, kuru mums ir parādījis Kristus un pa kuru staigāt viņš ir aicinājis arī citus; pa šo ceļu viņš vada tos, kurus sevišķi mīl.

Mūsu pestīšanas noslēpums ir nācis ar krustu, tas eksistē krustā; ar krustu ir nomiris vecais Ādams, lai dzīvotu jaunais cilvēks, kas radīts pēc Dieva vaiga un līdzības. Tātad tos, kurus Dievs mīl, viņš arī pārmāca. Tie it kā līdz ar Kristu tiek sisti krustā, lai līdz ar viņu celtos augšām un tiktu sēdināti pie viņa labās

rokas debesīs. Jo krusta vārds ir ģeķība tiem, kas pazūd, bet mums, kas topam izglābti, tas ir Dieva spēks (Pāvila 1. vēstule korintiešiem, 1 : 18). Tādēļ ir pilnīgi nepieciešams pārliecināt ticīgos, lai viņi saprastu, ka nespēs būt Kristus mācekļi, ja neatteiksies no visa, kas viņiem pieder, neņems uz saviem pleciem Kristus krustu (Lūkas evaņģ., 14 : 27) un nebūs gatavi iet turp, kurp viņus ved Dievs.

XX.

29. Taču jā rūpējas, lai tajā laikā, kad tas tiek mācīts, bērni nesastaptos ar ļauniem piemēram, t.i., jāgādā, lai bērni neredzētu un nedzirdētu Dieva zaimošanu, zvēresta laušanu, Dieva vārda nicināšanu un citus bezdievības veidus. Viņiem ir jāredz vienīgi tas, kā godā Dievu, ievēro Dieva mācību un sirdsšķīstību. Ja arī kaut kas mājās vai skolā nenotiks tā, kā vajag, lai viņi redz, ka tas nepaliek bez sekām, bet saņem bargu sodu. Sodam par Dieva zaimošanu vienmēr ir jābūt bargākam nekā sodam par grēkošanu pret Prisciānu vai arī pret kādu citu ārēju pārkāpumu. Sodam ir jāparāda, no kā ir jo sevišķi jāsaņem.

XXI.

30. Beidzot, pastāvot pasaules un dabas samaitātībai, mēs nekad negūstam tādas sekmes, kādas būtu jāgūst, un, ja arī kaut ko gūstam, tad mūsu samaitātā miesa viegli nonāk pašapmierinātībā un gara lepnībā, kas (jo Dievs ir pret lepnajiem) mūsu glābšanai rada vislielākās briesmas. Visi ticīgie ir laikus jā māca, ka mūsu centieni un labie darbi ir nepilnīgi un niecīgi, ja ar savu pilnību mums nenāk palīgā Kristus, Dieva jērs, kurš uzņēmis visas pasaules grēkus, uz kuru tēvam ir labs prāts utt. Viņš ir jāpiesauc, tikai uz viņu vienīgo mums jāpaļaujas. Tādējādi beidzot gūsim iespēju droši cerēt, ka mēs paši un mūsu tuvinieki saņemsim pestīšanu. Šīs cerības pamatu balstīsim uz Kristu, uz stūrakmeni, kas ir pilnības kalngals debesīs un virs zemes, mūsu ticības, mīlestības, cerības un glābšanas vienvienīgais sākums un beigas. Tēvs taču ir sūtījis Kristu no debesīm tāpēc, lai viņš, kļūstot par Imanuelu (dievcilvēku) un pieņemot cilvēka veidolu, ar savu svēto dzīvi rādītu cilvēkiem dievišķās dzīves paraugu un, nevainīgs mirstot, izpirktu visas pasaules grēkus, ar savām svētajām asinīm nomazgātu mūsu vainas, lai viņš, pēc tam augšām ceļoties no mirušajiem, uzvarētu nāvi un, uzkāpis debesīs, sūtītu mums Svēto Garu – mūsu pestīšanas ķīlu – un ar tā starpniecību

mūsos dzīvotu kā savā templī, vadītu un sargātu mūs, kamēr mēs šeit cīnā-
mies, tad uzceltu mūs no mirušajiem un ņemtu pie sevis, kur arī mēs varētu
skatīt viņa slavu utt.

31. Viņam vienīgajam, visuglābējam, mūžīgajam Dieva Dēlam un Dieva
Svētajam, lai pieder gods un vara mūžīgi mūžos! Āmen!

32. Taču būs jānosaka, kādā veidā to pareizi iedzīvināt visās skolu klasēs.

Коменский Ян Амос. Избранные сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955.

Tulkojis Jānis Rudzītis.

18. GADSIMTS — 19. GADSIMTA PIRMĀ PUSE

JOHANS FRĪDRIHS HERBARTS
JOHANS HEINRIHS PESTALOCĪJS

JOHANS FRĪDRIHS HERBARTS



DAUDZPUSĪGU INTEREŠU PRIEKŠNOTEIKUMI

Mācību pakāpes: skaidrība – asociācijas – sistēma – metode.

1. Kas jādara **secīgi**, turklāt tā, lai nākamais izrietētu no iepriekšējā? Kam, gluži pretēji, jānotiek **vienlaikus**, saglabājot savu paša un pirmatnējo spēku? Šie jautājumi, ietverot sevī daudzveidīgus, mijiedarbīgus paņēmienus, ir neizbēgami visās nodarbībās, visos plānos. Jo vienmēr iznāk sākt vienlaikus no daudzām pusēm un vienmēr iznāk balstīties uz iepriekšējo. Tādi, varētu teikt, ir divi virzieni, pēc kuriem orientēties.

2. Iepriekš noteiktie pamatprincipi mums vēsta, ka mācību uzdevums ir **vienlaikus** attīstīt izziņu un piedalīšanos kā atšķirīgu un sākotnēji savdabīgu dvēseles stāvokli. Ja palūkojamies uz pakārtotajiem elementiem, tad redzam tajos secību un pakārtotību, kas gan strikti neseko cits citam. Tiesa, **spekulācija** un **intereses** iesaka iepazīšanos ar empīriskiem faktiem, bet tajā pašā laikā, kad iepazīšanās attīstās tālāk, tās negaida procesa beigas. Gluži pretēji, tās izpaužas ļoti agri un kopš tā brīža attīstās tādā pašā mērā, kādā paplašinās vienkārša iepazīšanās ar dažādām lietām, sekojot tām vienmēr, ja vien nesastop šķēršļus. Īpaši vilinoša ir spekulatīvā tiekšanās tajā periodā, kad bērni nepārtraukti jautā: kāpēc? Intereses varbūt vieglāk slēpjas zem citām uzmanības un līdzdalības izpausmēm; tomēr tās vienmēr izpaužas noraidījuma vai izvēles izteiksmēs, ar kurām bērni liek saprast darāmā vai lietu atšķirību. Cik daudz ātrāk varētu attīstīties intereses, ja mēs viņam sākumā sniegtu pašas vienkāršākās attiecības, nevis tūlīt ievestu viņam neaptveramā jūklī! – Intereses, tāpat kā refleksijas, ir kaut kas pirmatnējs, ko nevar iemācīties, tāpēc var rēķināties ar to, ka, pat neatkarīgi no pieredzes, pietiekami pazīstamu priekšmetu vidē intereses un refleksijas atklājas uzreiz, ja vien dvēsele nav

izklaidīga vai nomākta. Bet pats par sevi saprotams, ka audzinātājiem, lai pamanītu svārstības, kuras notiek bērna dvēselē, pašiem jābūt apveltītiem ar tiem dotumiem, kuru tikko samanāmos asnus viņi grib saredzēt. – Bet tur jau slēpjas audzināšanas nelaime, ka vārgā uguntiņa, kura mirguļo bērniībā, pieaugušajiem jau sen ir apdzisusi, tāpēc viņi nav spējīgi to uzpūst par liesmu.

3. Iepriekš teikto var uztvert arī kā **līdzdalības** elementu. Ja kādā bērnu grupā pastāv un dzīvi tiek atbalstīts kaut mazumiņš simpātiju, tad pati par sevi attīstās vajadzība pēc sabiedriskās kārtības, kas nāktu par labu visiem. Tāpat kā pašas mežonīgākās tautas neiztiek bez dieviem, tā arī bērna dvēselē eksistē priekšnojauta par pārdabisku spēku, kas tā vai citādi var iejaukties viņa dzīvē. Kā citādi izskaidrot vieglumu, ar kādu māņticība vai patiesi reliģiski priekšstati ienāk bērna dvēselē un liek izjust savu ietekmi? Turklāt var vērot, ka to bērnu apziņā, kuri atrodas ciešā atkarībā no vecākiem un audzinātājiem, šīs reālās personas ieņem to vietu, kas citos gadījumos paliek pārdabisku spēku iespaidā; un tieši tāpēc sākotnējā reliģiskā mācība ir tikai vienkārša vecāku un bērnu attiecību paplašināšana. Līdzīgi arī sapatne par sabiedrību izaug no ģimenes attiecībām.

4. Tātad interešu daudzveidība, kam jāveidojas mācību procesā, mums tikai norāda atšķirības, kam jānotiek vienlaikus, bet ne uz precīzi noteiktu pakāpenību.

5. Turpretī formālie principi, kurus apskatījām sacerējuma sākumā, balstās uz pretējo tam, kam jāseko citam aiz cita. Vajag tikai no tā izdarīt pareizos secinājumus.

6. Vispār **prāta koncentrācijai** jānotiek pirms **refleksijas**. Tikai cik ilgi pirms tās? Kopumā tas paliek nenoteikts. Protams, tām būtu jāseko ciešāk citai pēc citas, jo mēs nevēlamies, lai šī koncentrācija nāktu par ļaunu personības veselumam, kuru uztur refleksijas; ilgstoša un nepārtraukti atkārtota koncentrēšanās novestu pie tādas spriedzes, ka vesels gars nespētu palikt veselā miesā. Tāpēc, lai saglabātu dvēseles saskaņu, vispirms izvirsīsim sev likumu: mācībām vajag katrā mācību priekšmetu grupā, lai cik maza tā būtu, saglabāt līdzsvaru starp koncentrāciju un refleksiju, tātad jā rūpējas par skaidrību katrā atsevišķā priekšmetā, par daudzu priekšmetu asociāciju, par asociēto priekšmetu koordināciju un, visbeidzot, par to, lai veidotu audzēknim prasmi pareizi virzīties uz priekšu caur šo pakāpenisko

procesu. No tā ir atkarīga skaidrība, kurai jāvalda visā, ko māca. Tas varbūt ir pats grūtākais skolotājam – atrast **pilnīgi atsevišķu priekšmetu** un sakārtot savas personiskās domas par tā elementiem. Sagatavoties šim darbam daļēji varētu palīdzēt didaktiskie sacerējumi.

7. Ja mācību procesā tādā veidā izstrādā katru mazo mācību priekšmetu grupu, tad skolnieka dvēselē radīsies daudz grupu, un katra no tām būs pakļauta **nosacītai koncentrācijai** tik ilgi, līdz tās visas savienosies **augstākā refleksijā**. Taču šo grupu savienošana nozīmē katras grupas pilnīgu vienotību. Kamēr katras grupas elementu atsevišķās daļiņas vēl var atkrist, par augstāko refleksiju pat domāt nedrīkst. Bet virs šīs augstākās refleksijas ir vēl un vēl augstākas – nenoteikts daudzums pakāpienu līdz visaptverošajai visaugstākajai refleksijai, kuru mēs meklējam sistēmu sistēmā, bet bez iespējas to sasniegt. Jaunības pirmajos gados no tā visa vajag atteikties. Šajā vecumā cilvēks atrodas pārejas stāvoklī starp koncentrāciju un izklaidību. Jāatzīst, ka mācības bērnībā nevar dot to, ko sauc par sistēmu šā vārda augstākajā nozīmē. Bet tām jādod katrai grupai lielāka skaidrība, lai ar jo lielāku centību un daudzveidību varētu grupas asociēt un rūpēties, lai no visām pusēm notiktu pakāpeniska kustība uz refleksiju, kurai tas viss jāaptver.

8. Uz to pamatojas mācību **sadalīšana**. Lielos veselumus veido mazāki, bet tos savukārt – vēl mazāki. Katrā vienībā, pat vismazākajā, jāatšķir četras mācību pakāpes, kam jādod skaidrība, asociācija, sistemātiska kārtība un iespēja veikt šo ceļu no viena gala līdz otram. Tas, kas šeit ātri seko cits citam, pakāpeniski notiek lēnāk, ja no pašām mazākajām vienībām tiek veidotas tuvākās lielās vienības, un, jo lielāka ir laika atstarpe, jo augstākas refleksijas pakāpes jāsasniedz.

9. Ja tagad paraudzīsimies atpakaļ uz intereses jēdziena analīzi, tad atradīsim, ka arī tur izdala pakāpienus: gaidīšana, uzmanība, meklēšana, darbība.

10. Atļausim sev atzīmēt iegūtos rezultātus īsu terminu veidā, kuru nozīmi nav grūti saprast.

Mācību procesam kopumā vajag:

demonstrēt, asociēt, iemācīt, filozofēt;	} no šejienes četras nākamās pakāpes	} skaidrība, asociācija, sistēma, metode.

Attiecībā uz līdzdalību mācībām jābūt:

uzskatāmām, nepārtrauktām, jāizraisa priekšstats; iekļautām reālos apstākļos;	} no šejienes četras nākamās pakāpes	} uzmanība, gaidīšana, meklēšana, darbība.

11. No teiktā redzams, ka daudzpusīgu izglītību nevar iegūt tik ātri. Tās daudzās sastāvdaļas var iegūt tikai citu pēc citas; tad seko to savienošana, apskatīšana, apgūšana. Tieši tāpēc mainās prāta koncentrācija un refleksija. Saprast mācību priekšmetu daudzveidību un novest tos līdz sintēzei var tikai pakāpeniski.

12. Sastopami skolotāji, kuri ļoti lielu uzmanību pievērš mazsvarīgu, pat visnenozīmīgāko priekšmetu sīkai sadalīšanai un tādējādi liek saviem skolniekiem atkārtot viņu teikto. Citi skolotāji dod priekšroku mācīšanai sarunu veidā un ļauj skolēniem lielu brīvību domu izteikšanā. Citi prasa pārsvarā atkārtot galvenās domas un darīt to ļoti precīzi un noteiktā loģiskā secībā. Visbeidzot, daži skolotāji ir apmierināti tikai tad, ja viņu skolēni ir spējīgi patstāvīgi vingrināties pareizā domāšanā.

No šejienes var rasties atšķirīgi mācību paņēmieni: taču nav nepieciešams, lai vienus no tiem izceltu kā pierastus, noniecinot citus; drīzāk var jautāt: vai katrs no tiem dod savu artavu daudzpusīgā izglītošanā? Būtībā tur, kur daudz kas jāsaprot, jāņem palīgā sadalīšana, lai panāktu sapratni; taču, tā kā jāsavieno sadalīti priekšmeti, var sākt sarunu veidā, turpināt, izvirzot galveno domu, un pabeigt, vingrinot skolniekus patstāvīgā domāšanā. No šejienes: **skaidrība, asociācija, sistēma, metode.**

13. Tuvāk aplūkojot, izrādās, ka šie dažādie mācību paņēmieni neizslēdz cits citu, bet, gluži pretēji, seko cits citam katra priekšmeta mācīšanā – nav svarīgi, maza vai liela – un turklāt noteiktā secībā. Pamatojums ir šāds.

Pirmkārt, iesācējs var virzīties uz priekšu tikai lēnām, un paši mazākie soļi viņam ir visdrošākie; viņam jāstāv katrā punktā tik ilgi, cik vien tas nepieciešams, lai pilnīgi saprastu katru priekšmetu atsevišķi. Šo pieturu laikā viņam pilnībā jāvirza savas domas uz šo priekšmetu. Tāpēc pašā sākumā visa mācīšanas māksla pārsvarā sastāv no gudra priekšmeta sadalījuma mazākās daļās, lai, nepamanot tos, nevirzītos uz priekšu lēcieniem.

Otrkārt, attiecībā uz apgūto priekšmetu sintēzi, īpaši sākumā, tā nevar notikt īpaši sistemātiski. Sistēmā katram punktam ir sava noteikta vieta; šajā vietā viņi tūlīt savienojas ar tuvākajiem punktiem; taču tā atrodas noteiktā attālumā no citiem attāliem punktiem un savienojas ar tiem tikai ar iepriekšējiem posmiem; tāpat šis sintēzes veids visur nav vienāds. Turklāt sistēma ne tikai jāapgūst, bet arī jāizmanto, jālieto un bieži vien jāpapildina ar jaunām piedevām, kas iegūtas attiecīgajās vietās. Lai tā notiktu, vajag gudri virzīt domas no jebkura punkta uz jebkuru citu priekšā, aizmugurē vai sānos. Tāpēc sistēmai jābūt daļēji sagatavotai un daļēji apgūtai ar vingrinājumu palīdzību. Sagatavošanās noslēdzas asociācijā, tai seko vingrināšanās metodiskā domāšanā.

15. Mācību sākumā, kad galvenais ir katru atsevišķo zināšanu **skaidrība**, izmantojami īsi, pēc iespējas saprotamāki vārdi, un daudzos gadījumos pēc tam, kad tie ir izteikti, ir lietderīgi likt dažiem skolniekiem, ja ne visiem, tos precīzi atkārtot. (Kā zināms, dažās skolās ar panākumiem izmanto atkārtošānu kori, ritmā, un mazu bērnu sākotnējā mācīšanā šis paņēmiens dažkārt var būt noderīgs.)

Asociācijai labākais paņēmiens ir nepiespiesta saruna; tādējādi skolnieki iegūst iespēju izmēģināt, mainīt un atkārtot nejaušu priekšstatu kopumu tā, kā viņiem ir vieglāk un ērtāk apgūt iemācīto. Tādējādi var izvairīties no piespiešanas tīri sistemātiskā mācīšanā.

Sistēma savukārt prasa saistītāku izklāstu, un laiks, kas veltīts izklāstam, ir pilnīgi noteikti jāatdala no laika, kas paredzēts atkārtošānai. Izvirzot priekšplānā galvenās domas, sistemātiskas mācības ļauj izjust sakārtotu zināšanu priekšrocības un, apkopojot lielāku zināšanu apjomu, palielināt to summu. Skolnieki neprot novērtēt šīs priekšrocības, ja sistemātisks izklāsts tiek sākts par agru.

Metodiskas domāšanas iemaņas skolnieks iegūst ar uzdevumu, patstāvīgu darbu palīdzību un to labošanu pēc skolotāja norādījuma. Šiem vingrinājumiem jāatklāj, vai skolēns pareizi sapratis galvenās domas, vai spēj tās atpazīt un izmantot.

16. To, kas teikts par mācību materiāla iepriekšēju sadalīšanu un pakāpenisku savienošanu, var piemērot kā lielam, tā mazam, visdažādākajiem priekšmetiem un mācīšanas nozarēm. Atliek tikai pievienot īpašus noteikumus katram priekšmetam un katram vecumam. Pagaidām aprobežosimies ar vispārēju piebildi, ka mācības ietver sevī daļu to zināšanu, kas jau nepieciešamas vadībai. Mācības parasti nogurdina jo ātrāk, jo ilgāk tās notiek bez pārtraukuma, lai gan šajā ziņā starp skolniekiem ir atšķirība. Jo vairāk tā nogurdina skolniekus, jo rezultāti irniecīgāki. No šejienes izriet acīmredzama nepieciešamība ik pa laikam pārtraukt nodarbības un dažādot tās. Ja skolnieks patiešām ir noguris (nevis tikai garlaikojas) no kāda priekšmeta, pirms turpināt nodarbību mazliet citādāk, cik vien iespējams, jāveicina, lai nogurums pārietu vai vismaz norimtu. Lai iegūtu šim nolūkam pietiekami daudz laika, dažkārt sistemātisks izklāsts jāsāk krietni vēlāk par sākotnējām mācībām; un pretēji – bieži ir nepieciešamība krietni agrāk vismaz sākotnēji aizsākt mācību priekšmetus, pirms domāt par to šecīgu mācīšanu. Dažkārt mācībām jātuvojas no ievērojama attāluma.

Главнейшие педагогические сочинения Юг. Гербарта в систематическом извлечении (Пер. с нем. А. В. Адольфа). – М.: изд-е К. Тихомирова, 1906 – с. 123 – 130.

Tulkojusi Natālija Čina.

JOHANS HEINRIHS PESTALOCIJS



MANA PAMATTEORIJA

Tas man kļuva arvien skaidrāks: cilvēks taisnību un tiesības iedomājas pavisam savādāk tad, ja viņš jūt, domā un rīkojas tā, kā viņš jūt, domā un dara bez spaidiem un varas – vai arī ja viņš jūt, domā un dara tā, kā viņš mācās just, domāt un darīt caur sabiedrības dzīves iestādēm un spaidiem, vai arī tad, kad viņš galu galā jūt, domā un dara tā, kad viņš par savu spriedumu taisnības un tiesību pamatu atzīst savu iekšējo neatkarību no dzīvnieciskajām tieksmēm un no sabiedrības prasībām.

Man kļuva skaidrs: taisnība un tiesības man parādās citā gaismā tad, ja es atzīstu sevi par sava sprieduma pamatu attiecībā uz taisnību un tiesībām vai nu savu instinktu, vai savas sabiedriskās prasības un vēlmes, vai arī tieksmi pēc cēlākā, ko es spēju atzīt. Es redzēju, ka to pretrunu, kuras, šķiet, mājo cilvēka dabā, skaidrošana ir meklējama apstākļi, ka cilvēks pēc savas dabas spēj iedomāties taisnību un tiesības trijos būtiski atšķirīgos veidos.

Tā tad cilvēks iedomājas pasauli trīs dažādos veidos, veidojot sev caur šiem trim skatu punktiem attiecīgu priekšstatu par taisnību un tiesībām.

Tā tad manī pašā mājo spēks, kas ļauj man visas šīs pasaules lietas skatīt kā man pastāvošu zvēru, un no tā rodas mana zvēriskā taisnība. Manī mājo arī spēks, kas ļauj visas lietas šajā pasaulē uzskatīt kā radības, kuras dzīvo ar līdzcilvēkiem līguma attiecībās, un no tā rodas mana sabiedrības taisnība.

Visbeidzot manī mājo arī spēks spēt aplūkot šīs pasaules lietas neatkarīgi no manām zvēriskajām vajadzībām un no manām sabiedrības attiecībām. Es tās aplūkoju no viedokļa, ko tās dod manis iekšējai bagātināšanai. No tā rodas mana tikumiskā taisnība.

Tāpat man ir arī zvēra tiesības: pēc tā apstākļa, ka es šīs pasaules visas lietas uzskatu par man pastāvošu zvēru, rodas neapzināta vajadzība prasīt šīs lietas kā zvēram.

Man ir arī sabiedrības tiesības: pēc tā apstākļa, ka es šīs pasaules visas lietas uzskatu par līguma attiecībās dzīvojošām radībām, rodas neapzināta izjūta, ka es drīkstu un varu prasīt pēc šīm lietām.

Un, beidzot, man ir arī tikumiskas tiesības: ņemot vērā, ka es šīs pasaules visas lietas apskatu neatkarīgi no savām dzīvnieka vajadzībām un sabiedrības attiecībām, rodas neapzināta izjūta, ka es visas šīs pasaules lietas drīkstu iekārot vai noraidīt, ja tām ir ietekme uz manu iekšējo bagātināšanos.

Tāpat kā mans priekšstats par taisnību un tiesībām manī ir mana dzīvnieciskā instinkta vai manu sabiedrības prasību, vai mana tikumiskā spēka rezultāts, tāpat manī pašā mājo trīskārtīgi atšķirīga būtība: dzīvnieciska, sabiedrības un tikumības. Un šajā pašā trīskāršajā atšķirībā mājo iemesls, kādēļ es iedomājos, ka manas prasības balstās vai nu uz dabas tiesībām, vai sabiedrības, vai tikumības tiesībām.

Ja acīs duras mana jutekliskā kāre, kura neievēro sabiedrības attiecības, tad es esmu pirmatnējā stāvoklī.

Ja savukārt acīs duras mana jutekliskā kāre, kura ievēro sabiedrības attiecības, tad es esmu sabiedrības stāvoklī.

Ja es pasauli iedomājos, tikai ievērojot savu iekšējo bagātināšanos, es esmu tikumiskajā stāvoklī.

Tālāk es aplūkošu cilvēku no šiem trim dažādajiem skata punktiem.

(..)

Lai arī cik droša un daudzkārt pierādīta bija šī pieredze: tā būtu varējusi mani maldināt, ja es to būtu uztvēris vienpusīgi un tikai kā intelektuālās izglītības pieredzi. Es to nedarīju un darīju pareizi, ka es to tā nedarīju.

Tīri intelektuālā izglītība nav piemērota, lai mūsos pašos radītu nevainīgumu un bērnišķīgu uztveri, no kurām izriet visi līdzekļi, lai mēs sevi paceltu līdz augstākajam, dievišķajam prātam. Tāpat kā nav iespējams tas, ka ērkšķi nes vīģes un dadži vīnogas, tāpat nav iespējams, ka no sirids izglītības atdalīta, vienpusīgi attīstīta prāta izglītība nestu mīlestības augļus. Izolēta ir patmīlība un vājums. Tā nes sevi savas samaitātības iemeslus; ar savu vienpusību tā sevi saēd, tāpat kā liesma ar savu spēku aprij no katla izlijušo ēdienu.

Prāta izglītošanas un visas mācīšanās rezultātā cilvēka raksturā beidzot jāpazūd viņa sākotnējai vienpusībai un aprobežotībai un tām jāpārtop par neizdibināmu pilnīgas mīlestības spēku kā par pilnīgas cilvēka izglītošanas kopējo mērķi. Lai to sasniegtu, tad tās visiem elementiem jābūt pakārtotiem tikumiskajai izglītošanai.

Nekļūdieties: prāta un sirds izglītošanai nav viens un tas pats svars, ja ņem vērā cilvēka dabas prasības. Cilvēka dabā, šai nedalāmajā veselumā, lielā, vienotā izglītības kopsakarā, prāta izglītība salīdzinājumā ar sirds izglītību parādās kā upe, kuras ūdens, lai arī cik spēcīgi, brīvi un patstāvīgi savos krastos plūst caur valsti, tas galu galā tomēr ielīst jūras dziļumos un tam savas neatkarīgās, dzīvīgās kustības prasības ir jāupurē neizdibināmo jūru augstākajai prasībai.

Intelektuālo izglītības līdzekļu pakļaušana tikumiskajiem ir audzināšanas pēdējā mērķa atzīšanas sekas. Mūsu pašu pacelšanās līdz mūsu dabas iekšējās cieņas jūtām un līdz skaidrajai, augstākajai, dievišķajai būtībai, kas atrodas mūsos pašos. Šīs jūtas neattīstās ar mūsu gara spēku domājot, bet tās attīstās ar mūsu sirds spēku mīlot.

Tās savā augšanā tiek stiprinātas un pabalstītas ar domāšanas izveidoto spēku, un tādā pašā veidā tās nonāk līdz savu augļu gatavībai, bet tās neattīstās no tiem. Protams, rūpēm par jūtu attīstību ir jāiet pa priekšu rūpēm par to pieaugšanas stiprināšanu un rūpēm par to augļu nobriešanu.

Elementārizglītība izprot intelektuālās izglītības pakļaušanās vajadzību tikumiskajai visā tās izplatījumā. Tā uzskata visus atsevišķos intelektuālās izglītības līdzekļus par elementārlīdzekļiem, kas ir nepieciešami cilvēka dabai kopumā. Bet ar mūsu dabas tikumisko un reliģisko spēku dzīvinošo iedarbību tiem ir jāpārveidojas. Tiem ir jāstiprina ne tikai mūsu domāšanas spēks, bet tiem arī šis spēks ir jāaskaņo ar audzināšanas galējo mērķi: ar mūsu iekšējās dabas drošu izglītību un ar augstāko dievišķo prātu, kas mājo mūsos.

Elementārizglītība māca bērnu visā domāšanā mīlēt un visā mīlestībā domāt. Bet daba vispirms nodrošina mīlestības un tad domāšanas attīstību. Tā kā elementārizglītība domāšanā neizriet no mācībām **par** domāšanu, bet gan no spēka veidošanās **domājot** un tā ar rūpību bērnam mēģina atdzīvināt domāšanas spēku un padarīt to veiklu ikdienas lietojumā, tad tikumiskā elementārizglītība ar saviem līdzekļiem nodrošina mūsu iekšējās dabas cieņu, dziedinot pati mūsu iekšējo pasauli, nevis izejot no mācībām par dievbijību un tikumu, bet gan meklējot ar vislielāko rūpību visu augstāko prātu, visu dievbijības un mīlestības, pateicības un uzticības tikumu elementus, lai **tajos** atdzīvinātu spēku un padarītu to lietojamu ikdienā. To sasniegt var tikai tādējādi, ka cilvēka atsevišķo spēku un dotumu izglītošana un attīstīšana, bet rezultātā arī viņa visa prāta izglītošana, viņa visa mācība izriet no mājas dzīves skaidrības un nevainīguma un tādējādi atrodas visciešākajā saskaņā ar to.

Bet es to zinu, ka manam laikmetam trūkst izpratnes šajā viedoklī un tur, kur tas sakās esam, tur tās vispār nav. Tas ir tālu attālinājies no pagātnes paražām. Tas savām mācībām ir piešķīris tādu veidolu un garu, kas atrodas tālu no domas, ka kādreiz uz Zemes ir dzīvojuši cilvēki, kas prāta izglītības līdzekļus un mācību priekšmetus bija pakārtojuši mājas izpratnes izglītības līdzekļiem, kas nozīmē spēcīgu, darbojošos mīlestību un dievbijīgu, vienkāršu esamību.

Acīmredzot tādēļ arī šis laiks iezīmējas ar izlaidību un neaudzinātību, nesaglabājot labās mācīšanas slavu, pēc kuras tas tiecās. Izlaidība un neaudzinātība nav tikai atsevišķu audzināšanas juku sekas, bet tās ir valstī valdošu, atzītu un pat cildinātu audzināšanas paradumu sekas. Tās apzīmē samaitātības to ārējo punktu, kurā nacionālajās jukās spējīga nogrimt audzināšana. Cilvēka daba vēršas pret laika garu, kas, atstājot novārtā savus darbīgos spēkus un mīlestību veidojošos līdzekļus, veido savu saprātu, spēku un tikumus uz apšaubāmiem pamatiem. Un nav vajadzīgas ilgas cīņas, lai šis veidojums sabruktu pats sevī, tam būs jāsabruk tik un tā, pat klusās, mierīgās un laimīgās dienās. Vienīgā iespēja, kas šajā situācijā var palīdzēt, ir ātra atgriešanās, skaidra visu prāta izglītošanas līdzekļu pakļaušana sirdi izglītojošajiem.

Mēs vilcināmies izmantot šos līdzekļus. Mēs iedomājamies, ka mūsu izglītība ir sasniegusi kalngalu, bet tā tas nav. Mēs piedēvējam vienpusīgajiem mūsu audzināšanas būtības rezultātiem, mūsu zināšanām tādu nozīmi, kādas tiem mūsu būtības un mūsu rīcības, kā arī mūsu esības svaru kausos nemaz nav. Mēs nepazīstam šos svaru kausus un arī mīlestības svaru tajos mēs nezinām, pat tās mums trūkst. Mēs zināšanas par to nenesam sevī un mēs to neatrodam arī savā apkārtņē. Un tomēr cilvēks paceļas līdz savai iekšējai vienībai kopumā tikai ar mīlestības palīdzību. Bez tās cilvēks nokļūst vienpusīgas un saskaldītas šķietamas izglītības ilūzijās. Ja kaut kad ir bijis svarīgi cilvēces pašas uzmanību pievērst savai iekšējai vienotībai, tad tas ir tagad. Mūsu dotumi un spēki iet bojā, ja audzināšanas būtība neizriet no šīs mūsu pašu iekšējās vienotības atzīšanas un tā neatsakās no atsevišķu dotumu un spēku izolētās šķietamās izglītības ilūzijas. Īstie audzināšanas rezultāti ir atrodami tikai šo dotumu un spēku nodrošinātā harmonijā, neraugoties uz visām pretrunām, prāta izglītošana jāpakārto sirds izglītībai. Protams, šī nepieciešamā pārmaiņa neradīs pretmīlu prāta izglītības nocietinātajos pārstāvjos. Viņi šo jauno orientāciju uzskatīs par iznīcinošu, radikālu un revolucionāru. Es tam pretojos: mīlestība nekad nav postoša, radikāla un revolucionāra.

Pirmais elementārās sirds izglītības princips ir: tā savā būtībā ir patstāvīga, bet pakļaujas tiem pašiem likumiem, kuriem tikumiskai izglītībai pakļautā prāta izglītība. Tās formas ir pilnīgākajā harmonijā ar intelektuālās elementārizglītības formām, nekonkrētām, nerealizējamām un bez sekām; bez harmonijas nav nemaz iedomājama sirds elementārizglītība.

Kā prāts sevi būtiski izskaidro ar skaitli, formu un vārdu un visi tā izglītošanas līdzekļi izriet no šiem trīs tā attīstības pamatiem, tā sirds sevi būtiski izsaka ar mīlestību, un visiem tās izglītības līdzekļiem būtu jāizriet no šī pirmatnējā spēka un jāsaistās ar to visos vingrinājumos.

(..)

Viss, kas ir īsts attiecībā uz cilvēka intelektuālo un tikumisko izglītību, tas ir īsts arī attiecībā uz visu pārējo izglītību: estētisko, mākslas un amatniecisko. Visas šīs izglītības būtība pastāv tikumisko un intelektuālo līdzekļu lietošanas spēkā, kas rosina atbilstošu prāta jomu. Bet jebkāda spēka lietošanas mērķis nekad nevar būt pretrunā ar paša spēka fundamentālo būtību. Visu mērķu un visu cilvēka estētiskās, mākslinieciskās un amatnieciskās izglītības līdzekļu pakārtošana tikumiskās izglītības mērķiem un līdzekļiem ir tas pats, kas intelektuālās izglītības mērķu un līdzekļu pakārtošana tiem pašiem, nebūtu vis kāds no cilvēka gribas atkarīgs, patvaļīgs audzināšanas pasākums, bet gan mūsu Dieva dotās dabas mūžīgs princips.

(..)

Viss mans darbs ir sirds darbs, visa patiesība, kas ir šī darba pamatā, visa patiesība, kas mājo manī, ir manu jūtu, pieredzes un ciešanu, kas mani ir stipri ietekmējušas, rezultāts. Es uzzinu patiesību, kas mājo manī, tās pilnīgajā kopsakarā. Tādēļ, kad es to kādam stāstu, es to izrunāju ar tādu siltumu un nepilnīgi, ka es patiešām ieguvu sirmus matus, pirms lasītāju lielākā daļa nojauta, ka patiesības daļām, kas ir pamatā maniem aizrautīgajiem vārdiem, ir iespējams vismaz neliels kopsakars.

J. H. Pestalocijs. Darbu izlase. Veltīta pedagoga 250. gadu atcerei. – R.: LU, 1996. – 49. – 50.; 115. – 117.; 123.; 125. lpp.

19. GADSIMTS –
20. GADSIMTA
PIRMĀ PUŠE

ĀDOLFS FRĪDRIHS DĪSTERVĒGS

KONSTANTINS UŠINSKIS

ĻEVS TOLSTOJS

PJOTRS LEŠAFTS

KONSTANTINS VENTCELIS

VASILJS VAHTEROVS

PJOTRS KAPTEREVS

GEORGS KERŠENŠTEINERS

DŽONS DJŪLJS

RŪDOLFS ŠTEINERS

MARIJA MONTESORI

ĻEVS VIGOTSKIS

ALEKSANDRS DAUGE

ĀDOLFS FRĪDRIHS DĪSTERVĒGS



IETEIKUMI VĀCU SKOLOTĀJU

IZGLĪTOŠANĀ

DISCIPLĪNA SKOLĀ

1835. g.

Vai var lolot cerības, ka par disciplīnas jautājumiem skolā būs iespējams pateikt galīgo vārdu? Daudzi skolotāji runā par šo jautājumu, un sarunām nav gala. Mēs nevarējām šim jautājumam veltīt kaut vienu veselu nodaļu. Kāpēc? Iemesls ir ļoti vienkāršs, jo disciplīnas jautājumu neuzskatām par kaut ko īpašu un kā patstāvīgu jautājumu, tas pilnīgi saistīts ar mācību problēmu kopumā. Mums liekas, ka disciplīnas jautājums ir cieši saistīts ar didaktikas jautājumiem, un, pat ja ne vienmēr sakrīt ar tiem, atrisinot didaktikas jautājumus, tiek atrisināts arī disciplīnas jautājums.

Īsts didakts vienlaicīgi risina arī disciplīnas jautājumu; kam tuva un izprotama ir mācību lieta, tas zina, kā panākt skolēnu disciplīnu; kurš labi māca, tas labi disciplinē. Mācību priekšmeti (pēc sena, bet bieži piemirsta uzskata) tiek dēvēti par disciplīnām.

Šie noteikumi, kuru skaitu var stipri palielināt, nebija zināmi pedagoģiskajai pasaulei, kamēr tika uzskatīts, ka skolotāja uzdevums ir tikai mācīt (stāstīt, pamācīt, izmantojot dogmatisko metodi). Tajā laikā varēja daudz zināt, labi runāt, "mācīt", un tanī pat laikā neprotot uzturēt disciplīnu klasē. Tomēr tagad mācībās sāka saskatīt kaut ko vairāk, kaut ko citu nekā zināšanu sniegšanu, proti, ar vārdu "mācības" sāka saprast garīgo spēku aktivizēšanu. Tagad jau nevar uzskatīt par labu skolotāju to, ja viņš vienlaicīgi nespēj nodrošināt labu disciplīnu klasē. Skolotāja audzinošais un ietekmējošais spēks ir tieši proporcionāls viņa prasmei

mācīt. Mūsdienīgs skolotājs nepazīst citu nodarbošanos kā tikai no rīta līdz vakaram strādāt skolā; viņš pilnībā pārņemts ar skolotāja pienākumu pildīšanu. Skolotājs – tas nav izdomāts jēdziens, to nevar nomainīt pret citu, labāku. Vecie skolmeistari (tā viduslaikos sauca vācu skolu skolotājus, kuri izcēlās ar rutīnu un dogmatismu) tagad ir “izauguši” līdz skolotājiem. Skolotājs kontrolē visu skolēnu: viņa uzmanību, uzcītību, tieksmi zināt, spēju uztvert, runāt, pašiniciatīvu, paškontroli – ar vienu vārdu sakot, visus viņa garīgos spēkus, kas attiecas ne tikai uz izzināšanas jomu, bet arī rakstura spēku. Viņš vada savus skolēnus, virza un disciplinē ārēji un iekšēji. Skolēns iegūst noteiktu skolu. Ārēju kārtību, pieklājību un tikumību, spēju saprast un pakļauties, izturētību vispārējā uzvedībā (ievērot manieres, sēžot un staigājot utt.) un darbā (tā izpildē un atbildēs), mīlestību pret darbu, pasniedzēju un skolu, tāpat atklātību un patiesumu – šīs īpašības iegūstamas, realizējot skolā “dzīvus” audzināšanas principus. Tas ir pa spēkam aktīvam, domājošam, spēcīgas gribas skolotājam. Visu disciplīnas veidu būtība koncentrējas sekojošā prasībā skolotājam: māci didaktiski, proti, ar disciplinēšanas spēku. Mācību princips vienlaicīgi ir arī skolas audzināšanas princips.

Pats par sevi saprotams, ka skolotājam, kurš domā par mācību metodēm, nepieciešams arī pārdomāt sava darba ārējo kārtību. Viņam jāizvirza skolēniem stingras prasības un jāpanāk to izpilde. Tāpat ir skaidrs, ka skolā, kurā strādā vairāki skolotāji, jāizstrādā vienotas prasības, lai kāds nesagrautu jau cita paveikto. Skolotāja patiesa izjūta viņam ieteiks pareizu ceļu. Vai ir vajadzība nosaukt dažus noteikumus? To ir bezgala daudz. Tomēr norādīsim uz galvenajiem:

- 1) stingri sekot skolēnu savlaicīgai atnākšanai uz skolu: ne par agru, ne par vēlu, bet līdz zvanam. Tāpēc arī skolotājam jāierodas skolā līdz zvanam. Tas ir nepieciešami. Ja skolēns ierodas pēc zvana, paliek stāvēt visu pirmo stundu, pēc tam apsēžas pēdējā solā;
- 2) skolēniem klusi jāsež solā un klusi jāsavatavojas stundai;
- 3) stundai jā sākas līdz ar zvanu;
- 4) skolotājam jāstāv vai jāsež pie sava galda klases priekšā, bet nevis jāstaigā pa klasi. Viņam jāpārredz visi skolēni. Viņš runā ar visiem, visiem uzdod jautājumus un visus vienādi aktivizē;
- 5) skolēns izsaka gatavību atbildēt, paceļot labās rokas plaukstu vai rādītājpirkstu, bet ne visu roku. Atbild tas, kuru izsauc skolotājs;
- 6) skolēns atbild stāvēt; runā skaļi, skaidri un precīzi. Nekādu kļūdu, nekādu

neskaidrību. Doma jāizsaka līdz galam, nekādas priekšā teikšanas (tā ir skolas raksturīga slimība);

7) pārsēdināt skolēnus pēc to spējām var tikai pēc viņu darba rezultātu apkopšanas. Ja skolotājs dara to regulāri, lai tikai nodrošinātu skolēnu uzmanību, tad tas ir viduvējs vai pavisam vājš skolotājs;

8) skolēns jāuzslavē par jebkuru aktīvu piepūli, kaut gan rezultāts ne vienmēr ir slavējams. Tas uzmundrina. Pārmetums nomāc mundrumu, it sevišķi, ja tas nav pelnīts;

9) savas prasības jāformulē īsi un konkrēti, nelasot morāli. Uzslavas un pārmetumi jāizsaka īsi. Labs skolotājs ir skops vārdos;

10) pacietīga attieksme pret vājākajiem, nenogurdināms darbs ar tiem, kuri grib strādāt. Neiecietīga attieksme pret tiem, kas nestrādā ar pilnu atdevi;

11) skolēniem ar acīm jāseko skolotājam, tā kā planēta seko Saulei vai kā pavadonis pakaļ planētai (tam jānotiek dabiski, bez pastāvīgiem norādījumiem, pretējā gadījumā tas ir mākslīgi un tam nav vērtības). Skolēnam jāsež taisni, kājas nekustinot, rokas turot uz sola;

12) pēc nodarbībām skolā skolēni atvadās no skolotāja un mierīgi dodas mājās.

Vai pietiek šo 12 noteikumu? Varbūt jādod norādījumi skolēniem, kā jāuzvedas, ienākot klasē svešam cilvēkam, inspektoram utt.? Kā skolotājam reaģēt uz vecāku sūdzībām, vai sodīt ar nūjas sitieniem vai vispār atcelt sodus? Šādu jautājumu ir tūkstoši. Tas, kam ir pedagoģiskais takts, pats atradīs atbildes. Skolotājam jābūt taktiskam. Bez tā viss pārējais – koks, salmi, skaidas – viss kļūst par uguns upuri. Taktisks cilvēks var kļūties – “cilvēks kļūdās, kamēr vien pēc kaut kā tiecas,” – bet neizlaidīs no redzesloka pareizo virzienu. Pieredze izskaidro un virza. Ne visiem viss izdodas uzreiz. “Kad divi cilvēki dara vienu un to pašu, tad tas tomēr nav viens un tas pats,” – šis aforisms attiecināms uz skolēniem, kuri kļūdās, un uz skolotājiem, kuri disciplinē. “Viens un tas pats ne visiem der.” Kas vienam padodas, tas citam neveicas. Risinot daudzus disciplīnas jautājumus, nav gatavas atbildes. Par īstiem audzinātājiem un skolotājiem piedzimst. Pārējiem jāvēro viņu darbs un jāmacās. Spēcīgs raksturs un stingra griba, kas virzīti uz labestību, veic daudz laba. Un te visu nosaka tieksme. Pareiza tieksme ved uz pareizu izpratni. Tur, kur ir pirmais, būs arī otrais.

Par soda mēriem labāk nerunāsim. Pārsvarā tie ir maz efektīvi vai vispār nevajadzīgi, ja mācības notiek pareizi, tas ir, ievērojot bērna dabu un paša mācību

priekšmeta dabu. Vajadzīgs tikai, lai skolēns skolā strādātu ar patiku. Ja tas tā ir, tad arī skolēnu nepaklausības gadījumi atkrīt. Ja tas tā nav, tad nepārtraukti ir jāpielieto sodi, kas tomēr nedod rezultātus. Sodu mērķim ir jābūt sodu atcelšanai. Mīlestība pret darbu nepieļauj sodus, bet darba mīlestība jāattīsta ar praktisku darbu. Gēte saka: “Mīlestība, prieks, aktīva piedalīšanās darbā – vienīgi tie arī rada realitāti; viss pārējais – steiga un noved tikai pie steigas.”

Jūtas, kas nepārtraukti vairo spēku, attīsta tieksmi pilnveidoties. Mācību princips kļūst par audzināšanas principu, mācību metode – par audzināšanas metodi. Jaunajiem pasniedzējiem disciplīna sagādā grūtības tāpēc, ka tie vēl neprot, kā mācīt. Liela daļa zinātnieku neprot disciplinēt audzēkņus, jo viņi nezina, kā jāmaca. Ja viņi iemācītos lietot mācību metodes – pēc viņu domām, tas ir tīrais nieks – tad iemācītos arī disciplinēt. Tas ir redzams skolotāju semināros. Tur, kur cilvēki saņem lietišķu vadību, mācīšanās procesā viss noris sekmīgi. Tas, ka mācību princips ir arī audzināšanas princips, tas nav izzīsts no pirksta. Tur, kur šie principi ir dalīti, kur mācības pašas par sevi nav audzinošas, kur mācībām ir tikai informatīvs raksturs, nevar būt runa par attīstošām mācībām.

A. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956 – с. 209 – 212.
Tulkojusi Natālija Čina.

KĀDA ATŠKIRĪGA PAZĪME IR SKOLOTĀJAM, KURŠ PAMODINA SKOLĒNA GARĪGĀS SPĒJAS UN NOSTIPRINA VIŅA RAKSTURU?

1833. g.

... Skolotājus var iedalīt divās kategorijās: tie, kas iedarbojas uz skolēnu garīgajiem spēkiem, un tie, kam nav šo spēju, vai arī spēcīgajos un vājajos. Man bija iespēja vērot ļoti daudzus skolotājus dzīvē un skolā, tāpēc bieži uzdevu sev jautājumu: kur tad slēpjas šis modinošais, dzīvinošais, stiprinošais labo skolotāju spēks, kādas būtiskas īpašības vajadzīgas šiem skolotājiem? Pārdomu rezultāti liek izdarīt šādus secinājumus.

Daudzi skolotāji vēl nesaprot un varbūt pat neapjauž, ka mācībām ir spēks, kas uzmodina garu, bet arī stiprina gribasspēku. Īstas mācības, t.i., aizraujošas, atdzīvinošas, pamudina darboties visdziļākajiem skolēna garīgās dzīves spēkiem, piedalās rakstura veidošanā, ir dzīvības ūdens novārgušajam ķermenim. Skolēni it kā atdzīvojas, pārveidojas, viņu darbība ļoti aktivizējas. Tās tad arī ir audzinošas mācības šī vārda īstajā nozīmē. Tē jāsaprot pozitīvais iespaids, ko dod pareizas mācības, tās skolēnos ietekmē organizētību, uzcītību, labu uzvedību utt. Tomēr šīs īpašības vēl neveido audzinošo mācību būtību. Tās sekmē skolēnu rakstura nostabilizēšanos, viņi kļūst par cilvēkiem ar nopietnu domāšanu, ar tieksmi pēc patiesības un labestības, lai sasniegtu savu mērķi.

Tie ir cilvēki, kuri zina, ko viņi zina un ko nezina, un pats svarīgākais – ko viņi grib, un pie tam šī vēlēšanās ir spēcīga un noteikta. Īstas mācības iedarbojas kā nervus stiprinošs dzēriens. To pamatā ir mācīšanās vai skolotāja didaktiskais spēks. Tāpēc es uzskatu šo didaktisko spēku par sevišķu skolotāja pazīmi, kas atraisa garīgos spēkus un nostiprina skolēnu raksturu. Viss atkarīgs no šī spēka daudzuma un pakāpes, kurā tas izpaužas.

Kur slēpjas šis spēks, un ar ko tas izskaidrojams? Tā priekšnoteikumi ir skolotāja izziņas spējas, mācību satura, kā arī formu un mācību metožu pārzināšana.

Kam nav šī pamata – stingru un noturīgu zināšanu –, kas nepilnīgi pārzina

mācāmo vielu, kam nav pilnīga, skaidra priekšstata par mācīšanas metodēm un tādu pedagoģisku dotību kā, piemēram, vārda talants, tam arī pietrūkst vajadzīgo priekšnosacījumu didaktiskajam spēkam. Šis pamats vēl nav pats didaktiskais spēks. Tas izpaužas galvenokārt skolotāja gribasspēkā. Līdzīgi kā stiprs gribasspēks karavīru padara par varoni, zinātnieku – par pētnieku, ceļotāju tuvina atklājumiem, tā skolotāju gribasspēks veido par cilvēku, kurš spējīgs izjust dzīvi, veidot cilvēcisko garu. Drosmīgs karavīrs, ja ir labvēlīgi apstākļi, ir spējīgs kļūt par garīgus spēkus stiprinošu skolotāju. Citos apstākļos viņš var kļūt par kara varoni. Abos gadījumos mēs redzam vienu un to pašu rakstura spēku, bet tas izpaužas dažādos apstākļos un dzīves gadījumos. Jebkurš garīgais spēks arī citos izsauc līdzīgas parādības. Ja tāds spēks iedarbojas uz jaunu dvēseli, tā pamostas un atdzīvojas līdz pašiem dziļumiem.

Skolās, kur strādā tādi skolotāji, viņu didaktiskais spēks iedarbojas uz visu skolēna būtību. Tas sagādā prieku un patiku.

Vai tev pašam piemīt šis spēks? Par to var daļēji pārliecināties, vērojot savu ietekmi uz skolēniem, kā arī pēc atsevišķiem vērojumiem. Skolotājs, kuram ir didaktiskais spēks, var iedarboties uz visu klasi kopumā un uz katru skolēnu atsevišķi. Viņš spēj radīt sevišķu skolas garu savā klasē (kollektīvo garu). Viņš necieš, ja kāds no skolēniem nepakļaujas šim garam, viņš to nepieļauj. Sevišķu uzmanību viņš velta slinkākajiem un vājākajiem, uzmundrina tos, aicina darboties un panāk to ar jautājumu un pamudinājumu palīdzību. Tādos gadījumos, kad jācīnās ar slinkumu un nolaidību, viņa enerģija pieaug.

Skolotāji, kuriem nav šī didaktiskā spēka, uzvedas pilnīgi citādi. Grūtības un pretdarbība tos it kā paralizē, toties didaktiski spēcīgu skolotāju tas pamudina un norūda. Tādam skolotājam pat patīk apstākļi, kas prasa no viņa izmantot visu spēku. Visur, kur viņš darbojas, viņš ietekmē un valda ar sava spēka palīdzību.

Skolotāja didaktiskais spēks – stipra rakstura spēks.

A. Дистерверг. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956 – с. 325 – 326.
Tulkojusi Natālija Čina.

KONSTANTINS UŠINSKIS



PRIEKŠVārds “ДЕТСКИЙ МИР”

PIRMAJAM IZDEVUMAM

“Детский мир” parādīšanās saistīta ar pašreizējo vajadzību mācīt krievu valodu mūsu mācību iestāžu zemākajās klasēs. Vai esmu pareizi uzminējis šo prasību, un ciktāl man izdevies to apmierināt – spriedīs citi; tā kā šīs grāmatas sistēmā tās sevišķā uzdevuma dēļ ir daudz īpatnēja, tad es uzskatu par nepieciešamu priekšvārdā pilnīgi noskaidrot tos pamatus, uz kā balstās mans darbs.

Pašreiz mūsu skolotāju saimē jau diezgan plaši izplatīta tā pilnīgi pareizā doma, ka, mācot dzimto valodu, vispirms jāiepazīstina ar pašu valodu, lai bērni iegūtu tās pareizas lietošanas praktiskas iemaņas, un tikai pēc tam ar gramatikas likumiem. Cik man zināms, visu mācību iestāžu jaunākajās klasēs (kurās iestājas bērni 9 – 12 gadu vecumā) dzimtās valodas mācīšana sākas ar *lasīšanu* un *lasītā atstāstīšanu*. Pastāvot šādam mācīšanas veidam, paši no sevis rodas jautājumi: kas un kā tiek lasīts un atstāstīts, vai ir kāda sevišķa metode un sevišķs vadonis? Protams, lai vingrinātos lasīšanā, var lasīt visu; tomēr ne visu izlasīto var atstāstīt desmit gadu vecais lasītājs un ne visu skolotājam ir iespējams viņam lietderīgi paskaidrot. Dažs raksts, kas uzrakstīts gan ļoti skaistā valodā, tai pašā laikā ir tik bezsaturīgs, ka skolēns nevar uztvert tajā nevienu skaidru un noteiktu domu un bieži vien pat skolotājs nevar uzdot skolēnam tādu jautājumu par izlasīto, uz kuru būtu iespējams atbildēt pozitīvi un kaut cik lietišķi. Saprotais, ka skolēns, vēlēdamies atstāstīt šāda raksta saturu, kurā nav noteiktas domas, negribot cenšas iegaumēt teikumus un vārdus, un tāpat ir saprotams, ka šāda raksta atstāstījums būs ne vien nevērtīgs, bet pat kaitīgs. Cita veida rakstos atkal ir pilnīgi pretējs trūkums – tajos pārāk daudz satura desmit gadus vecam lasītājam, vai arī šis saturs ir tāda veida, ka tā izpratnei jāsniedz pārāk daudz tādu paskaidrojumu, kuri skolotājam jāaižņemas no dažādām zinātņu nozarēm un

dažādām dzīves sfērām, kas mazajam lasītājam ir svešas. Ja, beidzot, mūsu hrestomātijās un lasāmajās grāmatās var atrast dažus rakstus ar lietišķu un desmit gadus vecajam skolēnam saprotamu saturu, tad šie raksti, kas nav saistīti savā starpā, izraisa tādus pašus nesakarīgus un nejaušus paskaidrojumus.

Bieži novērodams šādas lasīšanas un atstāstīšanas stundas, es pārlicinājos par īpašas grāmatas nepieciešamību, kura būtu piemērota desmit gadus vecu skolēnu lasīšanai un satura atstāstīšanai, bet skolotājs varētu šo lasāmo vielu papildināt ar sistemātiski savā starpā saistītiem paskaidrojumiem, kas saprotami un derīgi šāda vecuma skolēnam.

Bet kādai tad jābūt grāmatai, kas domāta šādam mērķim? Šo jautājumu var atrisināt dažādi atkarībā no uzskata par pašas lasīšanas un atstāstīšanas nozīmi.

Vieni saskata lasīšanā un atstāstīšanā tikai valodas vingrinājumus, kas saistīti ar pakāpenisku praktisku gramatikas mācīšanu; citi domā, ka lasīšanu un atstāstīšanu vajag izmantot kā prāta vingrināšanas līdzekli; beidzot, trešie uzskata, ka, sasniedzot divus iepriekš minētos mērķus, skolotājam bez tam vēl jāizmanto lasīšana un atstāstīšana, lai sniegtu skolēniem iespējami vairāk derīgu ziņu.

Ja lasīšanas un atstāstīšanas mērķis ir iegūt tikai valodas praktisku iemaņu, tad dabiski, ka šādai lasīšanai ir derīgi visāda veida raksti, kuri tikai pēc sava satura saprotami bērniem un uzrakstīti pareizā krievu valodā. Bet man šķiet, ka šāds uzskats par lasīšanu un atstāstīšanu nav visai pareizs. Valoda nav kaut kas atrauts no domāšanas, bet otrādi – tās organisks darinājums, kas iesakņojas domāšanā un bez pārtraukuma no tās izaug; tam, kurš grib izkopt skolēnā valodas spēju, vispirms jāizkopj viņā domāšanas spēja. Attīstīt valodu atrauti no domāšanas nav iespējams; valodas izkopšana pirms domāšanas spējas izkopšanas noteikti ir kaitīga. Ja ar šādu ļoti formālu mācīšanas veidu var sasniegt arī kādus rezultātus, tad tikai šķietamus un pat kaitīgus rezultātus. Paradums skaidri, gludi un eleganti plāpāt visādas muļķības un ar veiklām frāzēm saistīt tukšas, vienu no otras neizrietošas domas ir viens nu vissliktākajiem cilvēka paradumiem; audzinātājam vajag šo paradumu iznīdēt, nevis veicināt tā izkopšanu. Šajā ziņā apdāvinātiem bērniem daudz ļaunuma nodara vecāku nevajadzīgā iecietība pret viņu plāpāšanu un pārāk ātrā svešvalodu mācīšana, kur visa uzmanība tiek pievērsta gramatiski pareizai runai, nevis tās loģiskajai un faktiskajai jēgai. (..)

Pieblīvējot skolēna galvu ar milzīgu daudzumu rakstnieka patstāvīgi izstrādātu, gatavu un veiksmīgu izteicienu, ar veiklām frāzēm, asprātīgiem salīdzinājumiem,

pieāvā viņam vienmēr gatavu un skaistu čaulu jebkurai tukšai vai maldīgai domai; tieši tāpēc bieži vien šī doma paliek nabadzīga, tukša, bet tajā paslēptais tukšums un meli, pārsegti ar īrētu, bet spožu tērpu, ilgi neparādās virspusē.

Ja praktiska vingrināšanās valodā nesekmē lasīšanas un atstāstīšanas uzdevumu, tad arī tā pilnīgi nesasnies saprātīgu audzināšanas mērķi. Prātu var attīstīt *formāli* un *reāli*. Prāta vingrināšana attīsta prātu formāli; vienīgi pozitīvas, prāta pilnīgi uztvertas zināšanas, kas pārveidojušās par idejām, attīsta to reāli. Kaut arī formāla saprāta attīstība, protams, daudz vērtīgāka par formālu mēles muskuļu attīstību, tomēr es uzskatu, ka arī šajā ziņā vienpusība ir kaitīga. Ja abstrakta valodas mācīšana var izaudzināt tukšus pļāpas, tad vienpusīga saprāta vingrināšana, kam ir vienalga, kā tiek vingrināts saprāts, lai tikai to vingrinātu, audzina paviršus spriedelētājus – cilvēkus, kuri gatavi spriest par visu, pat par pilnīgi viņiem nezināmu priekšmetu, tāpēc ka viņu galvās vienmēr ir daudz gatavu saprāta kategoriju, kurās šodien var ietilpināt vienu, bet rīt – pavisam citu saturu. Prāta vingrināšana gan attīsta prāta spēku, bet, ja tā var izteikties, bojā tā raksturu, pieradina pie domu pilnīgas pārmaiņas, kuras mērķis nav vis pati lieta, nevis rezultāts, bet tā pati prāta vingrināšana.

Neviens, protams, nemēģinās pierādīt, ka valodas un prāta vingrināšana ir kaitīga pati par sevi; kaitīga ir tikai to vienpusība, kaitīgs ir reālā satura trūkums. Es tikai gribu pateikt, ka prāta, tāpat kā valodas vingrinājumu uzdevums ir vingrināt skolēna prātu un mutvārdu runu ar kādu reālu pozitīvu zināšanu starpniecību; ka galvenajam šo vingrinājumu mērķim jābūt pašu zināšanu iegūšanai un skaidrai izteiksmi, pie kam paralēli tiks vingrināts prāts un valoda. Šī doma nav jauna: jau tagad mums ir krievu valodas skolotāji, kas izmanto lasīšanu un izlasītā atstāstīšanu ne tikai praktiskiem valodas vingrinājumiem, ne tikai prāta vingrināšanai, bet arī lai tā saucamajā *priekšmetiskajā analizē* dotu skolēniem pozitīvas, lietderīgas un saprotamas zināšanas.

Tomēr es nepiekrītu tiem krievu valodas skolotājiem no šīs pēdējās kategorijas, kuri saskata pašās zināšanās šādas lasīšanas un izskaidrošanas mērķi. Nevis pašām zināšanām, bet idejai, kas izveidojas bērna prātā, iegūstot zināmas zināšanas, ir jābūt par šādu nodarbību graudu, kodolu un pēdējo mērķi. Apkārt šim kodolam organiski jāizveidojas loģikas un saprāta apvalkam, lai mutvārdu un loģiskie vingrinājumi nebūtu tikai tukšu un melīgu frāžu pareizas formas celtne, nebūtu arī loģiska dialektika bez satura. Sastādīdams šo grāmatu, es domāju tieši par šāda

veida mācīšanu un gribēju atvieglot skolotāju darbu, kuri piekrīt šādam uzskatam par lasīšanas un atstāstīšanas nozīmi, un līdz ar to pastiprināt lasīšanas un atstāstīšanas lietderīgās darbības ietekmi, saglabājot par savas grāmatas sistēmu daudzus paskaidrojumus bērna prātā un atmiņā.

Ja skolotājs, vadoties no klasē lasīto stāstu gadījuma salīdzināšanas, šodien paskaidro bērnam, kas ir vulkāns, rīt – kas ir pateicība, parīt – par krokodilu vai dzelzceļu, bet dažreiz vienā un tai pašā klasē spiests runāt par daudziem visdažādākajiem priekšmetiem, paskaidrojot bērniem nesaprotamos vārdus, tad, protams, viņam nav tiesību prasīt, lai skolēni atcerētos viņa paskaidrojumus, un viņš nevar cerēt, lai bērnu prātā izveidotos kaut cik sistemātiskas zināšanas, vēl jo vairāk – sistemātiski attīstīta ideja.

Vadīdamies no uzskata, ka lasīšanas un stāstīšanas laikā skolēnam vispirms jāiemāca kādas pozitīvas zināšanas, kas viņam dod ideju, un līdz ar to vingrināma viņa domāšanas un mutvārdu runas spēja šīs idejas izpaušmei, es uzdevu sev jautājumu: kādām tad jābūt šīm zināšanām un idejām? Ko izvēlēties no cilvēka zināšanu un ideju plašā klāsta šiem pirmajiem domāšanas un dzimtās valodas vingrinājumiem?

Vēsturiskie stāsti šim nolūkam noteikti neder; desmit gadu vecs bērns nav spējīgs pareizi saprast lielās vēsturiskās personības un lielos vēsturiskos notikumus; nav arī iespējams piemērot šīs personas un šos notikumus bērna izpratnei, jo tas nozīmētu izkropļot vēsturi, kas ir ne vien veltīgi, bet noteikti kaitīgi. Nav nekādas vajadzības stāstīt arī vēsturiskas anekdotes, jo pašām anekdotēm ir nozīme tikai attiecībā uz tām personām, kuras tajās minētas.

Sākotnējai lasīšanai neder arī ceļojumu aprakstu fragmenti: ikviens apvidus tādā veidā, kādā to attēlojis ceļotājs, ietver sevī daudz tādu parādību, kas desmit gadu vecam bērnam ir jāpaskaidro. Šīs parādības, kuras sistemātiski un bez grūtībām paskaidrojamas, mācot atsevišķas zinātņu nozares, lasīšanas laikā ir jāpaskaidro visas uzreiz, juku jukām, vai arī tām jāpaliek nenoskaidrotām. Neapzinīgu lasīšanu un paviršus paskaidrojumus es uzskatu par kaitīgiem: pirmmācības skolas galvenais uzdevums ir tieši iemācīt mazo skolēnu skaidri un pamatīgi izprast. Turklāt nepedagoģiski rīkojas cilvēks, kas, cenšdamies izskaidrot mazajam lasītājam katru vārdu, uzspiež nelielam un dažreiz tukšam stāstam veselu sējumu dažādu vārdu paskaidrojumu. Tā paskaidrot varētu varbūt Homēru un tad ne jau desmit gadus veciem bērniem.

Bērnu dzīves apraksti, kaut arī tos bieži ievieto bērnu hrestomātijās, ir daudz interesantāki pieaugušajiem nekā bērniem. Ja mūs aizkustina bērnu naivitāte, tad tas nedod mums pamatu domāt, ka šī naivitāte ir tikpat aizkustinoša bērniem. Mēs ar žēlumu atceramies savu bērniību, turpretim bērni raugās uz priekšu un, ja viņi arī atskatās paši uz sevi, tad ne jau tādām acīm, ar kādām uz viņiem skatāmies mēs.

Tāpat es uzskatu par nederīgu un apgrūtinošu ievadīt mazos lasītājus sabiedrisko attiecību sfērā, pirmkārt, tāpēc, ka tā vispār nevar būt par vienkāršības un patiesības paraugu, un, otrkārt, tāpēc, ka pasaule ir daudzu vēsturisku un morālu cēloņu darinājums, kuru paskaidrojums bērnam bieži vien nav saprotams un dažreiz pat kaitīgs. Šeit gribot negribot būtu jāpieļauj kļūdaini paskaidrojumi vai arī būtu jādod vieta kritikai un negatīvam virzienam. Negatīvais virziens vismazāk atbilst šāda vecuma bērnam, jo šajā laikā viss ir jāceļ no jauna, bet sagraujama nekā nav.

Tādējādi, apskatījis visu veidu priekšmetus, ko parasti izvēlas lasīšanai, es apstājos pie dabaszinātņu priekšmetiem. Uz to mani pamudināja vairāki cēloņi: pirmkārt, priekšmetu uzskatāmība. Bērnam, kurš tikko sāk mācīties, ne vien jāsaprot tas, ko viņš lasa, bet pareizi un vērtīgi jāaplūko priekšmets, jāievēro tā īpatnības, ar vārdu sakot, jāmacās ne vien domāt, bet arī vērot un pat vispirms vērot un tikai pēc tam domāt. Vispirms uzskate, kamēr bērns vēl nav iemācījies lasīt, un tad tikai prāta vingrinājumi. Tā kā pie mums tas vēl nekur nav ieviests un bērni, kas iestājas apriņķa skolās, ģimnāzijās un citās vidējās mācību iestādēs, nemaz nav sagatavoti mācībām ar uzskatāmiem vingrinājumiem, tad es arī uzskatu par visai derīgu, par cik tas iespējams, papildināt šo robu skolā līdz ar pirmajām lasīšanas stundām. Ļoti labi saprotams, ka uzskate jāsaista nevis ar lasīšanu, bet ar skolotāja jautājumiem un stāstījumu (šādas mācīšanas vadīšanai Vācijā uzrakstīts ļoti daudz grāmatu); es tomēr uzskatu, ka pie mums ir iespējams savienot uzskati ar pirmajām lasīšanas stundām. Labāk izdarīt kaut ko nekā nemaz un labāk vēlāk nekā nekad. Pati lasīšana kļūs dzīvāka un interesantāka, ja to pārtrauks priekšmeta apskate, tā īpašību paskaidrošana un nelieli mēģinājumi, ko izdarīs turpat klasē. Otrais iemesls, kāpēc grāmatā "Детский мир" es lielāko tiesu izraudzījos priekšmetus no dabaszinātnēm, ir tas, ka uzskatu šos priekšmetus par labākajiem, lai pieradinātu bērna prātu pie loģiskuma, kas arī ir galvenais lasīšanas un stāstīšanas mērķis. Esmu pārliecināts, ka dabas loģika ir bērniem vislabāk saprotama un visvairāk noderīga.

Pēc tam kad biju izraudzījies dabaszinātņu priekšmetus, bija jāatrisina jautājums – kā iepazīstināt bērnus ar šiem priekšmetiem: vai ietērt tos bērnišķīgā, daļēji teiksmainā, interesantā formā vai arī iepazīstināt bērnus tieši ar priekšmeta nopietno saturu? Izskatījis daudzus anekdotiskus un gleznainus stāstus no tēvzemes vēstures, kādu Vācijā ik gadus rodas desmitiem, es pārliecinājos, ka visiem tiem vai nu ir ļoti maz reāla satura, vai atkal tie prasa ļoti plašus skolotāja paskaidrojumus un ir derīgi *bērnu* grāmatai, nevis grāmatai, kas paredzēta *lasīšanai klasē*, kur priekšroka dodama reālajam saturam, nevis formas gleznainumam. Saistošai formai ir jābūt par raksturīgu īpašību bērnu grāmatai, kas nav paredzēta lasīšanai klasē. Protams, galējības abos šajos virzienos ir kaitīgas, bet grāmatā, kas paredzēta lasīšanai klasē, *nekur* nedrīkst saturu upurēt interesantumam, tātd šādai grāmatai ir jābūt vienīgi *pēc iespējas* interesantai.

Bez tam klasē tik maz laika, ka grēks to tērēt pasaku un pasaciņu lasīšanai, un vispār es domāju, ka desmit gadus veci bērni jau ir jāpieradina pie nopietna, protams, viņu izpratnei piemērota darba. Nav šaubu, ka iepriekšējā sholastiskā mācīšanas metode postoši iedarbojās uz prātu; bet cēlonis tam ir nevis nopietnas nodarbības, bet gan to bezjēdzība. Ja nu čāsoslova un psalmu grāmatas zubrīšana kaitīgi iedarbojas uz garīgo attīstību, tad jautrā, bērnus *izklaidējošā* pedagogija sagrauj cilvēka raksturu pašā iedīglī. Mācības ir darbs, un tām jāpaliek par darbu, bet par tādu darbu, kas pilns domu, lai pati interese par mācībām būtu atkarīga no nopietnas domas, nevis no kaut kādiem izskaistinājumiem, kam nav nekāda sakara ar mācībām. Man liekas, ka pirmajai lasāmai grāmatai jābūt sliekšnim uz nopietnu zinātņi, lai skolēnam, kas to būs izlasījis kopā ar skolotāju, rastos tieksme nopietņi nodarboties ar zinātņi.

No skolotāja atkarīga nopietna stāsta atdzīvināšana, pirmkārt, ar *uzskatāmību*, parādot bērņiem pašu priekšmetu, lai viņi, to aplūkojot, varētu ne vien atcerēties izlasīto, bet arī papildināt to ar tiešu vērošanu; otrkārt, ar *daudzveidīgiem* un *izteiksmīgiem jautājumiem*, cenšoties dabūt no katra skolēna atsevišķi un no visas klases kopā visa izlasītā un apskatītā saturu. Neliela anekdote, jautrs stāstiņš skolēnu īsai atpūtai, protams, nekaitēs; bet tie daudz aktīvāk iedarbosies uz bērņiem, ja viņi tos dzirdēs no skolotāja, nevis izlasīs grāmatā. Bērns reti uzjautrinās par to, ko izlasa grāmatā, un bieži vien pat nepasmaida, lasīdams visjocīgākos stāstus.

Bet ko tad izvēlēties no plašā dabaszinātņu klāsta? Vai izvēlēties interesantākos priekšmetus vai arī zinātniski izskaidrot tos, ar kuriem skolēns jau uzskatāmi

iepazīnies? Izšķirdamies par šo izvēli, es tāpat vadījos no jau izklāstītās domas un lielāko tiesu izraudzījos priekšmetus un parādības, kas ir bērnam apkārt un kas viņam daudz maz pazīstami. Domāju, ka skolā bērns nav jāiepazīstina ar zinātnes divainībām un retumiem, bet otrādi – jāpieradina atrast interesantais tajā, kas bērnam pastāvīgi ir visapkārt, un līdz ar to praksē jāparāda viņam sakars starp zinātni un dzīvi. Tāpēc arī es labprātāk iepazīstinu bērnu ar skuju koku mežu, ar mājdzīvnieku, ar visvienkāršākajiem metāliem nekā ar elektrisko zuti, tropisko kolibri, ar mušķērāju vai citiem dabas retumiem, par kuriem bērns pats ar patiku izlasīs kādā bērnu grāmatā.

Tagad dažus vārdus par izklāstījuma kārtību. Izklāstīt zināmu dabas parādību vai priekšmetu aprakstus nesakarīgi nozīmētu nevajadzīgi apgrūtināt bērna atmiņu; izklāstīt dabaszinātņu sistēmu, kamēr bērni vēl nepazīst tās atsevišķās detaļas, nozīmētu pārkāpt veselīgas pedagogijas pamatlikumu. Es centos atrast vidusceļu starp šīm divām galējībām, t.i., izklāstījis sākumā fragmentāri dažus dabas priekšmetus, pēc tam tos savā starpā salīdzināju un beidzot atsevišķās detaļas pēc iespējas sakārtoju vienā sistēmā. Šai nolūkā pēc katra dabas nodalījuma izklāstījuma rakstā ar nosaukumu "Brīnumkamera", kas sadalīts vairākās nodaļās, es ievietoju nelielu sistemātiku, kuras pamatā ir bērnam jau pazīstami priekšmeti. Ja šīs nelielās sistēmas tikai izlasīs, tad tās, protams, liksies garlaicīgas un nogurdinošas; bet, ja skolēniem dos augsnes un minerālu paraugus, gliemežvākus, figūras vai vismaz attēlus, kur uzzīmēti priekšmeti, par kuriem iet runa šajos rakstos, un liks viņiem visu savest kārtībā, tad esmu pārliecināts, ka šie garlaicīgie raksti kļūs bērniem interesanti. Ja skolēns prātīs savest kārtībā visus šos attēlus un paraugus, turklāt paskaidrojot, kāpēc viņš zināmam priekšmetam dod zināmu vietu, tad šo sistēmai veltīto rakstu mērķis būs pilnīgi sasniegts. Tie būs ne vien ļoti labs izlasītā atkārtojums, bet līdz ar to tie sniegs skolēnam uzskatāmu priekšstatu par ģintīm un sugām, par priekšmeta gadījuma un būtiskām, ģints un sugas pazīmēm, par jēdzienu, definīciju, spriedumu un citiem ne vien gramatikas, bet arī jebkuras citas zinātnes loģiskajiem pamatiem.

Mūsu ģimnāziju un apriņķu skolu liels trūkums ir tas, ka tajās nemāca loģiku. Vecā, sholastiskā loģika, kuras pamatā bija Aristoteļa kategorijas, protams, savu mērķi nenasniedza, taču slikti ir arī tas, ja loģiku vispār nemāca. Tāpēc arī grāmatā "Детский мир" es centos izmantot dabas uzskatāmo loģiku, lai skolēnus pamazām iepazīstinātu ar loģiskajām abstrakcijām, un šajā nolūkā īpašā nodaļā ievietoju

dažus loģisku vingrinājumu paraugus. Ja skolēns tieši nodarbosies ar šādiem vingrinājumiem, tad nav šaubu, ka tie viņam liksies sausi un grūti; bet es ceru, ka tie viņam būs saprotami un viegli, ja viņš iepriekš būs pieradis vingrināties ar konkrētiem priekšmetiem.

Bērni jau iepriekš jāpieradina atrast, minēt un izklāstīt zināmā kārtībā to priekšmetu pazīmes, kuri atrodas viņu acu priekšā, pēc tam salīdzināt savā starpā dažus jau viņiem pazīstamus priekšmetus, atrodot starp tiem līdzību un atšķirību; šajā nolūkā grāmatā sniegti daži paraugi, ar kuriem, protams, skolotājs neierobežosies. Kad skolēni pieradīs sameklēt un atšķirt pazīmes, tad jau varēs viņiem pastāstīt, kas ir pazīme: bet, kad visi iegūs iemaņu atrast starp priekšmetiem līdzību un atšķirību un līdz ar to izvietot priekšmetus pēc ģintīm un sugām, tad bērniem jau viegli izskaidrot, kas ir salīdzinājums, kas ir spriedums, ģints, suga utt. Tāpat ir jārikojas, paskaidrojot parādību, cēloni, sekas, mērķi, uzdevumu un likumu.

Izskatījies “Детский мир” satura rādītāju un pievērsis uzmanību rakstu sakārtojumam, skolotājs ievēros, ka tie nav sakārtoti tādā kārtībā, kādā tie jālasa klasē; tā, piemēram, nevar tādā kārtībā lasīt visus otrās nodaļas rakstus par cilvēku; nokļūstot līdz rakstam “Iekšējie orgāni”, skolotājam būs jāpastāsta bērniem pats būtiskākais no nākamajiem rakstiem, pēc tam jāizlasa pa diviem un trim rakstiem no citām nodaļām un tikai tad jāatgriežas pie rakstiem par cilvēka fizioloģiju un pie cilvēka un augu, augu un minerālu salīdzinājumiem. Ja pēc tam skolotājs pamanīs, ka bērni ir pietiekami attīstīti, lai varētu sākt lasīt mazo psiholoģiju, kas ievietota tajā pašā otrajā nodaļā, tad, protams, var to darīt, taču jāsaprot, ka pilnīgi saprotama tā var būt tikai saistībā ar loģiku, kas izklāstīta pēdējā nodaļā.

Gandrīz katras nodaļas beigās ir raksti, kas no pirmā acu uzmetiena var likties bērniem grūti saprotami; bet esmu pārliecināts, ja grāmatu “Детский мир” lasīs sistemātiski, bez liekas steigas, ar visiem skolotāja paskaidrojumiem, tad arī šīs grāmatas visgrūtākie raksti skolēniem būs saprotami. Starp citu, nav vajadzības lasīt visu, kas ir grāmatā: ievērojot skolēnu attīstības līmeni un laiku, kas paredzēts mācībām, var dažus rakstus pilnīgi izlaist, bet citu rakstu saturu skolotājs var izstāstīt.

Rakstu sakārtošana pa stundām varētu tikai saistīt skolotājus, tāpēc ka mācīšanas apstākļi gandrīz katram skolotājam ir dažādi. Tāpēc es arī atdalīju “Hrestomātiju” no “Lasāmas grāmatas” un pēdējā ievietoju rakstus tādā sistēmā, ka skolotājs viegli var iepazīties ar grāmatas saturu un pēc tam brīvi rīkoties ar tajā ietvertu

materiālu. Sistēmas detaļas un katra grāmatā ievietotā raksta mērķis izklāstīts satura rādītājā.

Kas attiecas uz valodu, kādā "Lasāmā grāmata" uzrakstīta, tad es centos izraudzītos priekšmetus izklāstīt vienkāršā valodā, nelietot bērniem nesaprotamus vārdus, tomēr nepavisam neesmu domājis imitēt bērnu izteiksmes veidu, jo uzskatu jebkuru pakaļdarinājumu tautas un bērnu valodai par pilnīgi nevajadzīgu kā grāmatās, ko izdod tautai, tā arī bērnu grāmatās. Bērnu čalošana interesanta pieaugušajiem, nevis bērniem, un viens no nopietnas mācīšanas mērķiem ir pieradināt bērnus pie nopietnas, zinātniskas valodas. Pilnīgi apzinos, ka mans stils nekādā gadījumā nevar būt par paraugu, un, ja arī tas būtu daudz labāks, tomēr tajā valdošā vienmuļība, kas ir parasta ikvienā grāmatā, kuru uzrakstījusi viena persona, nelabvēlīgi iedarbotos uz valodas mācīšanu. Tāpēc arī es pievienoju "Lasāmai grāmatai" nelielu, bet diezgan pilnīgu "Hrestomātiju", kur skolēns atradīs mūsu labāko rakstnieku stila visdažādākos paraugus, kas viņam palīdzēs valodu apgūt formāli. Tur ir pietiekami daudz vielas gramatiskiem vingrinājumiem, analīzei, atstāstīšanai, iemācīšanai no galvas, deklamēšanai u.c.

Starp "Hrestomātijas" un "Детский мир" rakstiem es centos ieturēt zināmu sakarību, un tāpēc "Hrestomātijā" ievietoju tādus rakstus, kas varētu atdzīvināt, papildināt un nostiprināt skolēna atmiņā grāmatas rakstus. Šajā nolūkā skolotājs papūlēsies pēc iespējas izraudzīties no "Hrestomātijas" rakstu, kas atbilst grāmatā "Детский мир" lasītajam rakstam; tā, piemēram, lasot rakstu "Ābele", derīgi izlasīt un pat iemācīties no galvas Krilova fabulu "Lapas un saknes"; lasot rakstu "Dabiskie un mākslīgie priekšmeti" – citu Krilova fabulu "Puķes"; lasot rakstus par gada-laikiem – Puškina "Ziemu", Koļcova "Ražu" u.c.; lasot rakstu "Brauciens no galvas-pilsētas uz laukiem" – Puškina "Pēterburgas aprakstu"; lasot rakstu "Rudzi" – Žukovska "Auzu pūtelis" utt. Ikviens skolotājs pareizi novērtēs šādu pārdomāti kopīgu lasījumu derīgumu, kurus apvienos skolotāja paskaidrojumi. Bērna dvēselē skaistais, poētiskais tēls saaug ar loģisko domu, bet prāta attīstība ies kopsolī ar fantāzijas un jūtu attīstību, loģiskā doma atradīs sev dzejisku izteiksmi, un otrādi – izteiksmes dzeja nostiprinās pašu domu.

Bet, ja "Детский мир" un "Hrestomātijas" nodaļu izvietojumā es gribēju skolotājam dot iespēju iedziļināties grāmatas sistēmā un viegli pārskatīt tās saturu, tad pašu rakstu izvietojumā gandrīz visās nodaļās es paturēju prātā skolēnus. Katras nodaļas sākumā, izņemot dažas «Hrestomātijas» nodaļas, ievietoti gan pēc satura,

gan pēc izklāstījuma visvieglākie raksti; bet, jo tālāk, jo tie ir grūtāki un sarežģītāki. Rakstos, kas paredzēti pirmai lasīšanai, es centos izteikties īsiem, aprautiem teikumiem, vairīdamies pēc iespējas no palīgteikumiem un it īpaši no attieksmes vietniekvārdiem, kas nepavisam nav raksturīgi bērna valodai.

Kas attiecas uz pašu “Детский мир” lasīšanas veidu, tad, protams, šajā ziņā nevar noteikt nekādus stingrus likumus; bet es atļaušos izteikt savu personīgo viedokli šajā lietā.

Pakāpenība lasīšanā un stāstos jāievēro ne vien rakstu izvēlē, bet arī pašā lasīšanas veidā. Skolotājam ar saviem jautājumiem par izlasītā saturu, kā man liekas, jānosaka tāda pakāpenība saskaņā ar lasītāja pakāpenisko attīstību. Sākumā tomēr jāieved divi lasīšanas veidi: viens, kas ir viscaur veltīts loģiskai attīstībai, otrs – tekošai un daiļai lasīšanai; pirmajam veidam domāti lielāko tiesu “Детский мир” raksti, otrajam – “Hrestomātija”. Lai panāktu tekošu lasīšanu, es ieteiktu skolotājam sākumā izstāstīt izraudzītā raksta saturu, pēc tam pašam nolasīt šo rakstu skaļi un tikai tad likt skolēniem vairākas reizes skaļi lasīt jau izstāstīto un nolasīto. Kas attiecas uz nesaprotamo vārdu paskaidrošanu un galvenās domas parādīšanu, tad tas jāizdara pirms lasīšanas, lai, stājoties pie lasīšanas, skolēns varētu rūpēties vienīgi par vārdu pareizu izrunu, valodas vijīgumu un izteiksmīgumu. Šeit nav vietā pārtraukt skolēnu ar jautājumiem un paskaidrojumiem.

Pavisam cita kārtība jāievēro, ja lasīšanas galvenais nolūks ir izprast lasīto un, tā sakot, sadalīt domu loģiski tās sastāvdaļās. Šeit skolotājs ar saviem jautājumiem nemītīgi liek lasītājam iedziļināties izlasītās vielas saturā, pārbauda un ierosina viņa uzmanību. Sākumā jautājumiem jābūt tādiem, lai atbildes uz tiem būtu pēc iespējas vieglas un lai ar šiem jautājumiem nemanot ievadītu mazo lasītāju teikuma gramatiskajā un loģiskajā sastāvā. “Par ko ir runa?”, “Ko saka?”, “Kādas ir tā priekšmeta īpašības, par kuru runā?”, “Kur, kā, ar ko, kādos apstākļos notiek tas, kas tiek runāts par priekšmetiem?” utt. Tā skolēns iepazīstas ar teikuma gramatisko sastāvu un vēlāk viegli iegaumē gramatiskos apzīmējumus. Pats par sevi saprotams, ka tik sīkus jautājumus nevar pastāvīgi uzdot, jo citādi lasīšana kļūs bērniem ļoti nogurdinoša. Šie jautājumi jāuzdod tikai palaikam vai arī vajadzības gadījumā, ja lasāmās vielas izpratne ir mazliet apgrūtināta. Līdz ar bērnu attīstību jāizmaina arī jautājumi, jāizmaina tā, lai atbildes uz tiem būtu aizvien komplicētākas: sākumā atsevišķi vārdi, pēc tam atsevišķi nelieli teikumi. Atbildē noteikti jāatkārto jautājums, tāpat ievērojot arī pakāpenību. Sākumā formulē jautājumu tā, ka

skolēnam atliek tikai pievienot tam vienu vai divus vārdus, bet vēlāk tā, ka viņam jāatbild uz jautājumu ar vairākiem teikumiem. Jautājumi jāuzdod ne tikai tam, kurš lasa, bet arī citiem skolēniem un turklāt tā, lai skolotājs vispirms izsacītu jautājumu, bet pēc tam nosauktu skolēnu, kuram uz to jāatbild. Šis ļoti vienkāršais paņēmiens padara uzmanīgu visu klasi: visi skolēni jautājumu noklausās, un visi domās sagatavo atbildi.

Pēc atsevišķiem jautājumiem, ko uzdod gan vienam, gan otram skolēnam, ir jāuzdod aizvien vispārīgāki jautājumi, lai viens no skolēniem secīgi pastāstītu visu izlasītā raksta saturu, pievienojot arī to, ko paskaidrojis skolotājs. Pēc šāda stāstījuma rakstu var izlasīt vēlreiz, lai tas pilnīgi skaidri atspoguļotos lasītāja galvā. Šāda veida lasīšana ir ļoti derīga, jo tā pieradina bērnus gatavot stundas bez pūlēm un ar jēgu. Iemācīt bērnus mācīties – lūk, galvenais sagatavošanas klašu uzdevums.

Lai pieradinātu bērnus vērot priekšmetus, es iesaku šādu paņēmienu.

Pirms raksta lasīšanas skolotājs parāda bērniem pašu priekšmetu un, uzdodot jautājumus, liek aprakstīt priekšmetu, kaut arī fragmentāri, tomēr diezgan sīki. Atbildēs uz šiem jautājumiem piedalās visa klase, bet pašos jautājumos jāievēro pakāpenība atbilstoši bērnu attīstībai; tā, piemēram, skolotājs vispirms jautā skolēniem iesācējiem: kāda ir priekšmeta krāsa? No kā tas pagatavots? Kāds ir tā lielums salīdzinājumā ar citiem priekšmetiem? Cik kāju, cik spārnu? u.tml., bet vēlāk viņš var jau dot šādus uzdevumus: miniet priekšmeta būtiskās pazīmes; pastāstiet, kā tas var būt noderīgs cilvēkam, u.tml. Pēc šādas priekšmeta apskates jāizlasa raksts un tad jāprasa, lai skolēni zināmā kārtībā un harmoniski pastāstītu visu, ko viņi izlasījuši grāmatā, ko paši skolēni ievērojuši un ko pastāstījis skolotājs.

Tādā kārtībā jāiekārto arī rakstveida vingrinājumi. Pirmajās stundās skolotājs raksta uz tāfeles tādus jautājumus, uz kuriem atbildot skolēnam jautājums vienīgi jāpārraksta, pārvietojot dažus vārdus un pievienojot vienu vai divus vārdus. Pēdējie rakstveida vingrinājumi būs jau tādi, kad skolotājs uzdod skolēniem aprakstīt priekšmetu, kuru viņi uzmanīgi un sīki klasē apskatījuši, bet kurš grāmatā nav aprakstīts. Uzrakstīt divu priekšmetu salīdzinājumu, aprakstīt kādu fizisku parādību u.tml. Šajos pēdējos aprakstos jāparedz arī ainavu apraksti no gleznām vai dabā, kāda vēsturiska attēla apraksts, kura saturs vajadzības gadījumā pirms tam skolēniem jāizskaidro.

Es tomēr neuzskatu šeit minētos vingrinājumus par vienīgi iespējamiem. Ikviens skolotājs var tos pats izdomāt lielā daudzumā, un, jo daudzveidīgāki tie būs, jo

labāk; tikai katrs vingrinājums ir jāpārdomā un to nedrīkst pamest, pirms skolēni nav ieguvuši tajā zināmu iemaņu. Visvairāk jāvairās no tā, lai kāds mācīšanas paņēmieni nepārvērstos par rutīnu, jo rutīna atbrīvo skolēnu no nepieciešamības domāt. Jācenšas, lai pie katra vingrinājuma skolēnam būtu jāpadomā, kā to paveikt, un nevis tikai jāatceras, kā tas tika darīts.

Var likties savādi, ka grāmatā, kas kaut daļēji paredzēta uzskatei, nav gandrīz nemaz zīmējumu. Bet, *pirmkārt*, zīmējumi grāmatā, ierosinot sākumā bērnu ziņkārību, ātri vien viņiem apnīk; apskatījuši tos ātri un pavirši, pēc tam viņi vairs nevar tiem pievērst vajadzīgo uzmanību; *otrkārt* – slikti zīmējumi var vienīgi kaitēt, bet labi zīmējumi varētu tā sadārdzināt grāmatas cenu, ka tā paliktu vairākumam skolēnu nepieejama. Bez tam priekšmetus, par kuriem iet runa grāmatā “Детский мир”, var lielāko tiesu bērniem parādīt dabā. Nav grūti sadabūt šādam nolūkam granīta gabalu, kaņepāju šķiedru, priedes kluci, gabalu nedzēstu kaļķu, egles čiekuru, magnetizētu stienīti, rudzu vārpu, ābolu, gabalu zīmoglakas u. tml. Nebūs grūti iegādāties arī zirga, aitas, ziloņa un vēl kādus divdesmit attēlus, kas nav dārgi un viegli dabūjami.

Skolām, kurām ir vairāk līdzekļu, ieteicu iegādāties vienu vai divus vācu zīmējumu izdevumu komplektus, kas speciāli pielāgoti uzskatei. Tādi, piemēram, ir *Bilder zum Anschauungs-Unterricht für die Jugend. – Stuttgart. Verlag von Schreiber und Schiel*, vai – *Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte. von Ruprecht. – Dresden, 1860*. Abos šajos izdevumos daudz vairāk attēlu, nekā tas nepieciešams “Детский мир” uzskatāmībai; bet šie komplekti būs skolai ļoti noderīgi, ja skolotāji vēlēšies tos lietot. Kas attiecas uz nelieliem mēģinājumiem, par kuriem minēts grāmatā, tad katrs skolotājs izdarīs tos pavisam viegli un droši vien pievienos tiem dažus citus. Nav grūti sadabūt glāzi, bļodu, burku, adatu, kaļķūdeni, gabalu krīta. Bet, ja skolēns prātis izdarīt mēģinājumu un pēc tam pastāstīs, kas, kā un no kā rodas, tad tā būs kā viņa domāšanas spējas, tā arī viņa valodas attīstības ievērojama pazīme. Pakāpenība, pamatīgums, precizitāte izteiksmē ir tās īpašības, ko skolēni iegūst no šādiem vingrinājumiem.

Ceru, ka grāmata “Детский мир” izklāstīta tā, ka neviens krievu valodas skolotājs, lai arī cik maz tas zinātu dabaszinātnes, nesastapsies ar grūtībām, izskaidrojot mācību vielu skolēniem. Tiem skolotājiem, kuri vēlētos ievest savos paskaidrojumos vairāk patstāvīgu stāstu, varu ieteikt izmantot šādus darbus, kas tieši paredzēti šādiem nolūkiem: 1) *Theoretisch-praktisches Handbuch für den*

Anschaunungs-Unterricht, von F. Harder. – Altona, 1858 (lieliska grāmata, kurai “Детский мир” daudz ko parādā); 2) *Leitfaden zu einem Methodischen-Unterricht, von Luben. – Berlin, 1854* (gan vecs, bet ļoti labs darbs); 3) *Raff’s Naturgeschichte für Kinder – Göttingen, 1854*. Skolotāji, kas nezina vācu valodu, var ievērojami atvieglot savu darbu ar šādiem sacerējumiem krievu valodā: Dala “Botānika”, Simaško “Zooloģija”, Stekhardta “Ķīmija”, Lenca “Fizika” un Gorizontova “Dabas vēsture”, kurā ir diezgan labi zīmējumi.

Noslēgumā jāsaka, ka ar “Детский мир” redakciju nepavisam neesmu apmierināts; tā kā šī grāmata paredzēta lasīšanai kopā ar skolotājiem, tad es neuzskatu par milzīgu nelaimi korektūras kļūdas. Daudz svarīgāki ir tie grāmatas trūkumi, kurus ievēroju tikai tad, kad grāmata bija jau iespiesta. Daži raksti par daudz izstiepti, citi izklāstīti ne gluži sistemātiski, trešos varēja aizstāt ar jauniem. Tomēr es ceru uz pedagogu iecietību pret pirmo šāda veida mēģinājumu, jo vairāk tāpēc, ka mūsu literatūra nav devusi gandrīz nevienu gatavu rakstu. Vācijā šādu grāmatu viegli sastādīt, bet pie mums viss ir jāuzraksta pašam. Grāmatas vajadzībām no vācu vai angļu valodas es pilnībā varēju tulkot tikai nedaudzus rakstus, jo grāmatas speciālais uzdevums lika man arī pašus rakstus sakārtot īpašā, īpatnējā sistēmā.

Labā mācību grāmata ir galvenokārt pieredzes lieta, un pieredze arī parādīs, vai “Детский мир” dos to labumu pirmmācībai, uz kādu es cerēju. Ja es būšu uzminējis kaut vai sistēmu un virzienu, arī tad mans darbs nebūs veltīgs. Vēlēdamies no visas sirds izmantot pieredzes norādījumus, ļoti lūdzu skolotāju k-gus, kuri pašā mācīšanas gaitā pamanīs zināmus manas grāmatas trūkumus, paziņot man savas piezīmes, lai es tās varētu izmantot, gatavojot jaunu grāmatas izdevumu.

K. Ušinskis. Pedagoģisko rakstu izlase. II sējums. Mācīšanas jautājumi. – R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1960. – 462. – 475. lpp.

PEDAGOGISKIE BRAUCIENI PA ŠVEICI

Bērna dabas galveno likumu var izteikt šādi: bērns bez pārtraukuma pieprasa darbību un nogurst ne no šīs darbības, bet no tās vienveidības un vienpusības. Lieciet bērnam ilgāku laiku sēdēt – viņš ātri nogurs, lieciet gulēt – būs tas pats; ilgi iet viņš nevar, ilgi dziedāt nevar, runāt, lasīt arī nē, bet visgrūtāk ir ilgi domāt; bērns šīs darbības veic visu dienu, viena nomaina otru, un viņš nav nemaz noguris; pietiek stipra miega, lai atjaunotu bērna spēkus nākamajai dienai. Pedagogam vispirms jāmācās no dabas un gūtās atziņas jāizmanto skolā; jo jaunāks vecums, jo daudzpusīgākām jābūt nodarbībām, skolās stundu garumam jābūt atkarīgam no skolēna vecuma: pati stunda arī jāsadala divās daļās. 13 gadus vecam zēnam mācību stundas ilgums varētu būt vienu stundu, bet 15 – 16 gadus vecam – jau pusotras stundas, bet tikai tādā gadījumā, ja skolēns tik tiešām strādā klasē, nevis nekustīgi sēž skolas solā un skatās uz skolotāju; nosēdēt pusotras stundas klasē tādā veidā, es uzskatu, var tikai galīgi notrulināts zēns.

Bērnam uzmanība jāieaudzina lēnām, nedrīkst pārslogot. Bērns, kurš jau fiziski nevar ilglaicīgi sekot vienam mācību priekšmetam, pakāpeniski zaudē īstu uzmanību, tēlojot to tikai ārēji – tādu bērnu mācīt ir ļoti grūti.

Ja visu mācību stundu skolotājs tikai skaidro, neiesaistot šajā procesā skolēnus – bet pie mums visbiežāk tieši šādas stundas sastopamas – tad, kā man liekas, tās ir skolotāja, nevis bērna uzmanības stundas.

Bērniem atmiņa ir jūtīga – uztver ātri un pamatīgi, bet tikai tad, ja ir sakoncentrēta uzmanība; parasti uzmanība ir vāja, nepastāvīga, un tieši skolotājam tā ir jānostiprina. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem sākumposmā – iemācīt bērnam ilgstoši veltīt uzmanību mācību priekšmetam; to var panākt, palīdzot bērnam patstāvīgi apgūt uzdoto vai mācot viņu stundā. Katrai mācību stundai jāatstāj “nospiedums” bērna dvēselē – tas ir grūts, bet pats galvenais skolotājas uzdevums. Tāpēc stunda tiek organizēta kā saruna ar skolniecēm, kurā ļoti aktīvi piedalās visas skolnieces. Skolotājas māksla mācīt izpaužas tādējādi, ka viņa reljefi izvirza galveno domu, liek to atkārtot spējīgākām skolniecēm, pēc tam tā tiek papildināta ar jaunām domām un faktiem, kas nostiprinās pat vājāko skolnieču galviņās. Lūk, kāpēc Frelīha skolas klasē gandrīz nav nesekmīgo... Zinu, ka ļoti daudzi un labi skolotāji būs kategoriski pret šo priekšlikumu – likvidēt mājas darbus. Vismaz tautskolās un jaunākajās, vidējās mācību klasēs, sarunu veidā

var bērnus attīstīt, bet nevar nostiprināt atmiņā lielu mācību vielas daļu, bez mājas darbiem mācības virzīsies uz priekšu lēnāk. Tā ir taisnība. Freliha skolā audzēknēm mācību stundu skaits ir neliels, un mācību gada uzdevumi izvirzīti tādi, ka ar tiem tikt galā var pat mazāk spējīgas skolnieces; nepārtraukti notiek atkārtošana, stundas laikā atkārtoti iepriekšējās stundas vielu; nākamajā klasē atkārtoti iepriekšējā mācību gada vielu, rezultātā notiek ne tikai domas un vārda attīstība, bet tiek iegūta ļoti liela fakto bagāža... Šī metode, kuras ietvaros vienmēr atgriezīamies pie vecā, pievienojot jauno, pamatojas svarīgā sekojošā psiholoģiskā faktā: zināšanas, ko uztver dvēsele, nonāk līdz apziņai, tās kļūst ne tikai stipras un skaidras, bet ir spējīgas piesaistīt jaunas zināšanas, padarot tās par pamatīgām. Piecus, sešus personu vārdus, piemēram, uzreiz atcerēties nav viegli, bet, tos atkārtojot un pievienojiet vēl divus, trīs jaunus, kuri ir saistībā ar jau zināmajiem, apgūt jaunus vārdus būs jau daudz vieglāk, tie ātri atradīs sev vietu dvēselē un nostiprināsies tur ļoti pamatīgi. ... Tādas mācīšanas rezultātā skolēna galva netiek piebāzta pilna kā maiss ar slikti apgūtiem faktiem un grūti uztveramām idejām, bet tās organiski izaug no nedaudziem gaudiem, kuri dziļi iesēti dvēselē. Tiesa, šī organiskā dvēseles izaugsme sākumā ir ļoti lēna, bet, jo tālāk, jo ātrāk, jo pamatīgāk izveidoti skolēna dvēselē zināšanu un ideju pamati, jo lielāku un pamatīgāku būvi var uzcelt. Ja tādas mācības var salīdzināt ar stipra koka izaugsmi, kuram katru gadu izaug arvien jauni zari, bet vienlaikus nostiprinās arī saknes; tad mācības, kuras mēs izgājām mūsu ģimnāzijās, var salīdzināt ar piedzērušos kučieri, kas slikti nostiprinājis vezumu: viņš steidzas, neskatoties atpakaļ, lielās, ka veicis tālu ceļu, bet galā atbrauc ar tukšiem ratiem.

Un tā, atļaujiet noformulēt labas mācīšanas dažus noteikumus:

- a) mācīšanās klasē notiek ne tikai skolotāja klātbūtnē, kopā ar skolotāju, bet ir arī mājas uzdevumi un darbi;
- b) nemitīgi jāatkārto vecais, to papildinot ar jauno, lai jaunais noteikti tiktu būvēts uz vecā;
- c) pēc iespējas mazāk mācību stundu dienā;
- d) pēc iespējas mazāk uzdevumu mācību gadā jaunākajās klasēs, pakāpeniski to skaitu palielinot vecākajās klasēs;
- e) kārtojot gada eksāmenu, jāprasa arī iepriekšējās klasēs mācītā viela.

PEDAGOGISKĀ ANTROPOLOĢIJA

Prāta darbība sākas kopā ar apziņas darbību, ar pirmām noteiktām izjūtām, tāpēc atzīstam, ka mācīšanās un vispār audzināšana no paša sākuma jāsaista arī ar prātu, pati daba prātu sagatavojusi darbībai. Bet, tā kā “tīrai” prāta darbībai apziņa ir kā pirmsākums cilvēka darbības attīstīšanai, tā pārsvarā apgūstama mehāniskā veidā, pedagogam jāizmanto arī šis dabas norādītais ceļš. Ja audzēknis ir pusaudža vecumā, tad uzmanība pārsvarā ir jāveltī apguvei, neaizmirstot prāta kombinācijas apgūtajā, cik vien atļauj audzēkņa mūsdienīgā prāta attīstība, un tik tālu, lai nekaitētu mehāniskajai apguvei.

Par labāko veidu, kā mehāniskās kombinācijas pārveidot prāta kombinācijās, mēs uzskatām Sokrata izmantojamo metodi, kura der jebkurā vecumā un īpaši bērnībā. Šī metode ir nosaukta par sokratisko. Sokrats savas domas neuzspieda klausītājiem: bet, zinot, cik pretrunīgas domu un faktu rindas atrodas viena otrai blakus ar apziņu mazapgaismotajās galvās, viņš ar jautājumu palīdzību tās ievadīja apziņas gaišajā lokā, tādā veidā ļaujot tām vienai otru iznīcināt, vai palīdzēja rast trešo domu, kas bija spējīga iepriekšējās apvienot un izskaidrot. Sokratiskā metode nerada jaunas priekšstatu grupas un rindas, bet jau esošās ievada jaunā prāta sistēmā. Audzinātājs ar jautājumu palīdzību palīdz skolēniem izprast atšķirību starp jau esošajiem priekšstatiem, kas bija skolēnu galvās, bet nekad nebija saistījumā. Sokratiskā metode ar jautājumiem it kā ienes gaismu tumšajā galvā, ievada prāta sistēmā skaidrību, nododot atmiņā uzkrātos haotiskos materiālus saprātīgajai apziņai. Tas arī pierāda sokratiskā metodes lomu bērnu mācīšanās procesā. Ja audzinātājs vēlas, lai bērns apgūtu un saglabātu atmiņā kādu jaunu domu, tad vislabāk ir izmantojama sokratiskā metode.

Ja bērnam ir jau izveidojušies vairāki priekšstati par kādu jautājumu, tad jāpievērš uzmanība šo priekšstatu atšķirībai vai līdzībai, audzinātājam jāpalīdz (jo mazāk palīdzības, jo labāk) bērnam patstāvīgi saskatīt pretrunas un izveidot jaunu patiesību. Tomēr sokratisko metodi nevar vienlīdz veiksmīgi pielietot visās zinātnēs. Šī metode labāk der matemātikā, filozofijā, bet mazāk vēsturē. Katra matemātiskā vai filozofiskā patiesība var būt sasniedzama ar sokratisko metodi, toties vēsturiskie, ģeogrāfiskie, statistiskie fakti tieši nododami skolēna atmiņai. Kaut gan arī šajās zinātnēs, tiklīdz nonākam līdz faktu izvērtēšanai un izskaidrošanai,

var un vajag izmantot sokratisko metodi. Tomēr darbi rit ātrāk, ja skolotājs pats pasaka skolēniem pareizo atbildi; tomēr pastāv risks, jo skolēns šo skolotāja teikto var uztvert mehāniski, tas ir, uztvert skolotāja teikto kā faktu, bet nevis kā domu. Tādā veidā, lai skolēna galvā divas mehāniskās asociācijas apvienotos ar trešo, t. i., apzinīgo, tām pievienosies jauna, tāda pati mehāniskā asociācija. Sokratiskā metode līdztekus tās citām priekšrocībām attur skolotāju no priekšlaicīgas informācijas sniegšanas bērniem: skolēni būs spējīgi orientēties šajās kombinācijās tikai tik daudz, cik viņiem ir zināšanu un prāta. Pat tādos gadījumos, ja skolēns sapratīs skolotāja izteikto domu, tā tomēr nepaliks atmiņā ilgi, tā saglabāsies atmiņā tikai tad, ja viņš pats analizēs kopīgo un atsevišķo viņa priekšstatos. Tieši tāpēc, pirms mācīt skolēnam kādas tautas vēsturi vai dzejas teoriju, skolēna atmiņā jānostiprina šīs tautas dzejas paraugi.

Audzinātājs, kurš izprot atmiņas dabu, skolēniem liks atkārtot vielu ne tāpēc, lai saglabātu celtnes paliekas, bet gan lai uz celtnes pamata uzbūvētu nākamo stāvu...

Atkārtošānu var veikt divos veidos, vienu mēs saucam par aktīvo, otru – par pasīvo. Pasīvā atkārtošāna ir tad, kad skolēns uztver vēlreiz to, ko jau ir redzējis vai dzirdējis, tātad izjūta tiek padziļināta. Aktīvā atkārtošāna ir tad, ja skolēns patstāvīgi, bez ārējo faktoru ietekmes atsauc atmiņā jau kādreiz uztvertos priekšstatus.

Aktīva atkārtošāna ir daudz efektīvāka par pasīvo, spējīgie skolēni intuitīvi dod priekšroku pirmajam veidam, izlasījuši vielu, viņi aizver grāmatu un cenšas atkārtot izlasīto pēc atmiņas. Priekšrocība ir arī tā, ka tiek koncentrēta uzmanība. Var 10 reizes izlasīt vienu un to pašu lappusi bez uzmanības un neko neatcerēties, bet nevar izlasīto atstāstīt bez uzmanības koncentrēšanas uz to, ko runā...

Nav nekādas vajadzības izlasīto atkārtot tieši tādā secībā, kādā bija mācīts, daudz labāk, ja iemācīto atkārtojam dažādās kombinācijās, tam, ko uzzinām, izlasām, jābūt nepārtrauktā apritē, jānāca bērnam izmantot tās bagātības, kas ir bērna atmiņā. Labākie didakti, kurus esmu klausījies ārzemēs, liekas, ka tikai to vien dara, kā atkārtot, bet tanī pat laikā ātri virzās uz priekšu. Tas izskaidrojams tā, ka atkārtojot vispirms nostiprina atmiņā pašu galveno un pēc tam to papildina. Īpaši šī didaktiskā māksla jāpielieto, kā esmu ievērojis, mācot bērniem vēsturi un ģeogrāfiju. Liekas, ka skolēns visu laiku lasa un stāsta par vienu un to pašu ģeogrāfijas karti, bet šis stāstījums kļūst dziļāks un pilnīgāks. Protams, ka šī māksla apgūstama, tikai uzkrājot pieredzi un iemaņas; pedagogam jāzina šīs mākslas psihiskais pamatojums. Atmiņas zudums var būt arī nelāgs paradums, bet parasti tas notiek, ja nav apgūtas

sakarības. Audzinātājam jāparedz tāda pavirša apguve. Lūk, kāpēc, piemēram, izlasītais jāatstāsta, jāpārrunā. Izvēloties lasāmo vielu, jāņem vērā, lai tā papildinātu vai būtu kaut kādā veidā saistīta ar tiem priekšstatiem, kas jau ir skolēna galvā. Haotiska lasīšana bez atkārtošanas un secinājumiem skolēnā veido atsevišķas, savā starpā nesaistītas rindas, kuras ne tikai pašas sajaucas un ātri aizmirstas, bet bieži vien vājina jau izveidojušās asociācijas. Pastāvīgi atmiņas treniņi – tas ir darbs, tas ir grūts darbs, kura veikšanai bērns jāmāca lēnām un regulāri, tā kā aizmiršanās pamatā ir slinkums atcerēties apgūto. No tā iesakņojas slikts paradums – nevērīga attieksme pret atcerēšanos.

Skolotāji, kuri cenšas palīdzēt, tikko skolēnam rodas grūtības, bojā skolēnu atmiņu.

Tāpat nedrīkst uzdot skolēnam pārāk sarežģītus mācību uzdevumus, kurus veikt skolēnam nav pa spēkam. Tādi uzdevumi, kurus skolēni nevar izpildīt, traumē atmiņu, tāpat kā pārlietu smaga fiziskā slodze var traumēt fizisko organismu. Ja vairākas reizes pēc kārtas skolēns, neraugoties uz piepūli, nevar izpildīt uzdotos uzdevumus, tad viņam rodas mazvērtības izjūta, bet tā atstāj atslābinošu ietekmi uz atmiņu. Ja bērns sastopas ar pārāk lielu slodzi, viņš sāk nervozēt, dažreiz pat raudāt, rodas dvēseles pārdzīvojumi, bet tie neļauj sakoncentrēt uzmanību, kas tik nepieciešama uzdevuma apguvei. Bez tam daudzi bērni nevar izpildīt uzdevumu, jo neprot šo darbu uzsākt: nezina atmiņas subjektīvās īpašības un stundas objektīvās īpašības, no viņiem to arī nevar prasīt. Tāpēc pieredzējušākie pedagogi ir kategoriski pret mājas darbu uzdošanu jaunākā skolas vecuma bērniem. Vispirms skolēni jāiemāca mācīties un pēc tam var arī uzticēt mājas darbu veikšanu.

К. Ушинский. Полное собрание сочинений, т. 10. – М - Л., 1950 – с. 420 – 425.

Tulkojusi Natālija Čina.

KRIEVU VALODAS MĀCĪŠANAS PIRMSĀKUMI

1864. g.

Pie mums daudzi ir pret zinātniskajām sistēmām mācīšanās, protams, ja sistēma radīta pirms mācību priekšmeta, tad tā neder bērniem: bet, ja tā ir mācību priekšmeta izzināšanas rezultāts, tad tā ir augstākā mērā derīga. Tikai tāda saprātīga sistēma, kura izriet no mācību priekšmeta būtības, dod mums pilnīgu varu pār mūsu zināšanām. Galva, kura pildīta ar fragmentārām, nesakārtotām zināšanām, atgādina klēti, kurā viss samests lielā nekārtībā un pats saimnieks neko nevar atrast; galva, kurā ir sistēma bez zināšanām, atgādina tirgotavu, tajā ir daudzas un dažādas kastes ar uzrakstiem, bet iekšā tukšums.

Istā pedagogija izvairās no abām galējībām, tā dod skolēniem vispirms materiālu, bet, tam uzkrājoties, sakārto to noteiktā sistēmā. Jo lielāks un daudzveidīgāks ir materiāla apjoms, jo pilnīgāka kļūst sistēma, līdz beidzot tā sasniedz loģisko un filozofisko abstrakciju līmeni. Tādas pasaules izpratnes veidošanā skolēnos, protams, iesaistās visu mācību priekšmetu skolotāji.

К. Ушинский. Полное собрание сочинений, т. 5. — М - Л., 1949 — с. 355 — 356.

Tulkojusi Natālija Čina.

LEVS TOLSTOJS



VISPĀRĒJĀS PIEZĪMES SKOLOTĀJAM

1872. g.

Lai skolēns labi mācītos, viņam jāmacās ar prieku, bet, lai mācītos ar prieku, tad:

- 1) lai tas, ko skolēnam māca, būtu saprotams un saistošs,
- 2) lai dvēseles spēks būtu visizdevīgākajās pozīcijās.

Lai skolēnam mācības būtu saprotamas un saistošas, jāizvairās no divām galējībām: nerunāt par to, ko skolēns nevar zināt un ko viņš nevar saprast, un nerunāt par to, ko viņš zina ne sliktāk, bet varbūt pat labāk par skolotāju.

Izvairīties no nesaprotamiem krievu vārdiem, kas neatbilst jēdzienam vai tiem ir divējāda nozīme, un it sevišķi no svešvārdiem. Centieties tos aizstāt ar vārdiem, kaut arī garākiem, kaut ne tik precīziem, bet tādiem, kuri skolēna prātā atsauktu atbilstošos jēdzienus.

Visumā izvairīties no šādiem vārdiem: tas tā varētu saukties, tas ir tā..., bet centieties nosaukt katru lietu savā vārdā.

Dodiet skolēnam pēc iespējas vairāk informācijas un lieciet viņam vairāk veikt novērojumus visās zināšanu jomās, bet pēc iespējas mazāk dodiet viņam vispārējos secinājumus un visādu terminoloģiju. Dodiet nosaukumus, noteikumus tikai tad, kad skolēnam jau ir tik daudz zināšanu, ka viņš pats ir spējīgs pārbaudīt vispārīgo secinājumu, kad tas nesagādā skolēnam grūtības, bet gan palīdz viņam.

Otrs iemesls, kādēļ stunda var būt nepatīkama un nesaistoša. Tas ir tāpēc, ka skolotājs gari un pārāk sarežģīti izskaidro to, ko skolēns jau sen ir sapratis. Skolēnam liekas, ka tas ir tik vienkārši, ka viņš sāk meklēt kaut ko īpašu, citu nozīmi, beidzot visu saprot kļūdaini vai vispār nesaprot.

Tas bieži notiek, ja stundas priekšmeti cieši saistīti ar ikdienu. Piemēram,

skolotājs sāk skaidrot, kas ir galds, kas tas par dzīvnieku – zirgs, ar ko atšķiras grāmata no rokas: viena spalva un vēl viena – cik spalvu kopā?

Stāstiet skolēnam to, ko viņš nezina, ko jums pašiem būtu interesanti uzzināt, ja jūs to nezinātu.

Pat ievērojot visus šos noteikumus, var gadīties, ka skolēns tomēr nesaprot. Tam varētu būt divi iemesli. Varbūt skolēns jau ir domājis par šo priekšmetu un to iztēlojis citādāk, nekā izskaidro skolotājs. Tādā gadījumā jācenšas panākt, lai skolēns skaidro pats. Ja skaidrojums nav pareizs, tad apstrīdīet, bet, ja tas ir pareizs, tad paskaidrojiet, ka jūs abi šo priekšmetu redzat vienādi, bet no dažādām pusēm.

Vai arī skolēns nesaprot, jo viņam vēl nav pienācis īstais laiks, tas īpaši vērojams aritmētikā. Tas, ko brīžiem cenšamies skaidrot stundām ilgi, kļūst saprotams pēc kāda laika vienā mirklī. Nesteidzieties, pagaidiet, atkātojiet!

Lai skolēna dvēseles spēkam būtu visizdevīgākie apstākļi, jāievēro:

- 1) lai nebūtu jaunu, neierastu priekšmetu un seju tur, kur skolēns mācās;
- 2) lai skolēns nekaunētos no skolotāja vai klases biedra;
- 3) svarīgi, lai skolēns nebaidītos no soda par sliktu mācīšanos, par to, ka viņš nav sapratis; cilvēka prāts darbojas tikai tad, ja tas netiek apspiests dažādu ārēju apstākļu dēļ;
- 4) lai prāts netiktu nogurdināts. Noteikt prāta noguruma laiku jebkuram vecumam nav iespējams, bet uzmanīgs skolotājs to ievēros. Lieciet skolēnam izpildīt fiziskus vingrinājumus; labāk kļūdīties un veikt atslodzi tad, kad skolēna prāts vēl nav noguris, nekā otrādi; bezizeja, spītība rodas tieši pārslodzes gadījumā;
- 5) stundai jābūt atbilstošai skolēna spēkiem, tai jābūt ne pārāk vieglai, ne pārāk grūtai.

Ja mācību viela stundā ir pārāk sarežģīta, skolēns zaudēs cerību izpildīt uzdoto, sāks nodarboties ar kaut ko citu un nepildīs to vispār; tas pats notiks, ja viela ir pārāk viegla.

Jācenšas, lai visa skolēna uzmanība tiktu veltīta stundas vielai. Tāpēc mācību stundā jādod tāds darbs, lai katra stunda viņam liktos kā solītis uz priekšu.

Jo vieglāk skolotājam mācīt, jo grūtāk skolēniem mācīties. Jo grūtāk skolotājam, jo vieglāk skolēnam. Jo vairāk pats skolotājs mācīsies, pārdomās katras stundas gaitu, ievēros skolēna spējas, sekos līdz skolēna domām, vairāk rosinās skolēnu jautāt un atbildēt uz jautājumiem, jo vieglāk skolēnam būs mācīties.

Jo vairāk laika būs paša skolēna ziņā, neprasot skolotāja palīdzību: pārrakstī-

šana, diktēšana, lasīšana bez izpratnes, dzejoļu mācīšanās, jo grūtāk būs pašam skolēnam.

Pat ja skolotājs visus savus spēkus atdos skolēnam, viņš vienalga jutīs, ka ir tālu līdz pilnībai.

Tāpēc, lai, pat neraugoties uz mūžīgo neapmierinātību, būtu arī gandarījuma izjūta, skolotājam vajadzīga viena īpašība...

Ja skolotājs pat triju stundu laikā nav izjutis garlaicību, tad viņam ir šī īpašība.

Šī īpašība ir mīlestība. Ja skolotājs mīl savu darbu, viņš būs labs skolotājs. Ja skolotājs mīl skolēnu tā, kā to dara tēvs un māte, viņš būs labāks par to skolotāju, kurš izlasījis visas grāmatas, bet nejūt mīlestību pret savu darbu un skolēniem.

Ja skolotājs spēj sevī apvienot darba mīlestību un mīlestību pret skolēniem, viņš ir pilnvērtīgs skolotājs.

Л. Толстой. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1953 – с. 338 – 342.

Tulkojusi Natālija Čina.

TRĪS NOTEIKUMI SKOLOTĀJAM

VIDRĪJĀS MĀCĪBĪJESTĀDĒS

I

Jo vieglāk skolotājam, jo grūtāk skolēnam. Jo vairāk uzmanības skolotājs pievērsīs skolēnam, vairāk prasīs, rādīs, jo ātrāk skolēns iemācīsies. Jo vairāk skolēns atrodas ārpus skolotāja uzmanības, piemēram, skolēns pārraksta, skaļi lasa bez izpratnes, mācās no galvas dzejoļus, jo ilgstošākas būs skolēna mācības.

II

Jo īsāks ceļš, jo nesaprotamāk. Jo garāks, arī (jo mazāk būs skolēna intelektuālās piepūles, kuras pamatā ir interese pret darbu, jo lēnāk virzīsies mācības). Ja skolēns nesaprot, tad vienmēr vainīgs ir skolotājs.

III

Skolēnam jā mācās ar interesi. Pamats tai ir nevis jokošana un bilžu rādīšana, bet mērķtiecīga darbība.

Л. Н. Толстой. Азбука. Новая азбука. – М.: Просвещение, 1978 – с. 287.

Tulkojis Leonards Žukovs.

PJOTRS LESHAFTS



AUDZINĀŠANA ĢIMENĒ

Uzskats, ka skolā jāapgūst pēc iespējas vairāk zināšanu un faktu, bet nav svarīgi, ar kādām metodēm, nav pareizs. Bērna garīgā un fiziskā attīstība notiek lēnām, un šis process nav viegls. Vienveidīga darbība viņu ātri nogurdina, šis nogurums rada nepatiku vai pat pārdzīvojumus, kas neļauj bērnam turpināt nodarbības un mazina viņa aktivitāti. Ja ir attīstītas novērošanas spējas un ir pieredze, vienmēr vieglāk apgūt analītisko metodi un pārbaudīt to ar gūto pieredzi. Spēja noskaidrot sastopamās parādības uz apgūto patiesību pamata un pārbaudīt ar matemātisko metožu palīdzību dod iespēju pieradināt sevi būt precīzam, apgūt visu pamatīgi un izprast skaidri, ievērot pakāpenību un stingrību domāšanā (Beneke) un darbībā. Attīstīt cilvēkam šādus paradumus un spējas nav viegli. Te nevar vadīties tikai no norādījumiem vai metodes izvēles, bet nepieciešams praksē apgūt šo metodi un pastāvīgi to izmantot jebkura veida attiecībās ar apkārtējo vidi. Tas iespējams tikai ar regulāru treniņu palīdzību, pakāpenību un ievērojot pēctecību. Tam nepieciešams materiāls, kuru veido no ārpusē gūtie priekšstati. Personas, kas ir uzkrājušas tikai ļoti dažādas zināšanas, secinājumus un dažādu mācību rezultātus, bet kurām nav pazīstamas to izstrādes metodes, parasti atšķiras ar lielu pašpārliecinātību un pat bezkaunību: viņi visu ātri risina vārdos, visu zina un ķeras pie visa bez mācīšanās un darba, pastāvīgi nepiekrīt citu uzskatiem un izsaka savas šaubas; kaut ko izdarīt, nopietni pierādīt kādu domu un to īstenot viņi nekad nav spējīgi. Viņi nespēj abstrahēti domāt, nopietni izturēties pret darbu, kas prasa analīzi un izpratni. Šādas rīcības cēloņus nav grūti noskaidrot: apgūstot tikai secinājumus un galarezultātus, nav zināmas atsevišķas sastāvdaļas, kas veido šos galarezultātus. Pie tam metodes apgūšana un patstāvīga pielietošana prasa lielu neatlaidību, laika un spēka patēriņu, gatavu secinājumu un zināšanu apgūšana ar atmiņas palīdzību ir daudz vieglāka...

DABAS ZINĀTŅU MĀCĪŠANA VIDĒJĀS MĀCĪBU IESTĀDĒS

Garīgā un fiziskā izglītība ir tik cieši saistītas savā starpā, ka tām ir jāveido viens vesels, nedalāms uzdevums skolas darbā: jebkura vienpusīga attīstība noteikti izjauks harmoniju izglītībā un neradīs apstākļus cilvēka kā veseluma attīstībai.

П. Ф. Лесгафт. Избранные педагогические сочинения, т. 1 – М.: изд. АПН РСФСР, 1951, с. 192 – 193; 253.

IETEIKUMI SKOLAS VECUMA BĒRNU FIZISKAJĀ IZGLĪTOŠANĀ

Bērnu kautiņus un negatīvās bara izpausmes iespējams ierobežot un izskaust tikai ar mērķtiecīgi organizētu spēļu palīdzību. (..) Stingrs un ļoti savaldīgs vadītājs vienmēr ar vārda palīdzību tiks galā ar savu skolēnu, nekad nepielietos ietekmēšanas līdzekļus vai sodus, kas pilnīgi nepieļaujami skolā, kuras darba pamatā ir bērna psiholoģiskā analīze un viņa dabas izzināšana.

П. Ф. Лесгафт. Избранные педагогические сочинения, т. 3. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951, с. 112 – 113.

Tulkojusi Natālija Čina.

KONSTANTINS VENTCELIS



IDEĀLĀ NĀKOTNES SKOLA UN TĀS ĪSTENOŠANAS IESPĒJAS

IEVADS

Kāda pēc formas būs un kādai vajadzētu būt “nākotnes skolai”? Kāds ir tas ideālais veids, kādā tai jāpārtop, ja pie tās tapšanas vadīsies tikai no patiesi pedagoģiskiem apsvērumiem, ja centīsies veidot tādu skolu, kas kalpotu īstiem pedagoģiskiem nolūkiem jaunās paaudzes izglītošanā un audzināšanā, bet nenodarbotos ar kaut ko pilnīgi svešu audzināšanas un izglītošanas darbā šauri reliģiozu vai politisku mērķu sasniegšanai. Tie ir jautājumi, kas interesē katru domājošu cilvēku.

Meklējot objektīvas atbildes, mēs nonākam pie secinājuma, ka skolas progress un attīstība iespējama tikai tad, ja bērnu atbrīvojam no ārējas un iekšējas verdzības, dodot iespēju harmoniskai, brīvai viņa attīstībai, pilnveidojot viņa individualitāti. Atbrīvojot bērnu un dot iespējas viņa vienreizējās personības pilnveidošanai, viņa apslēpto dotību atklāšanai – lūk, tas ir skolas darba ideālais mērķis, kuru skolai vajadzētu censties sasniegt un pēc kura sasniegšanas pakāpes būtu vērtējams skolas darbs. Nākotnes ideālā skola būs brīva bērna skola, un tā arī būs galvenā atšķirība starp pagātnes un tagadnes skolu.

Grāmatā “Kā izveidot brīvu skolu” es mēģināju raksturot ideālu skolu, ko es nosaucu “Brīva bērna mājas”. Tā atšķirsies no esošās kā pēc uzbūves, tā arī pēc principa. Esošajā skolā skolēni neņem līdzdalību tās tapšanā, bet nākotnes skola taps ar pašu skolēnu līdzdalību. Jo plašākas būs līdzdalības iespējas, jo plašāka būs radošā aktivitāte, jo lielākas iespējas skolai kļūt brīvai un pilnvērtīgai.

Kas attiecas uz skolas pamatprincipiem, tad arī tie būs krasi atšķirīgi no esošajiem. Pašreizējā skola par galveno uzskata intelekta attīstību, kaut gan jāsaka,

ka tas tiek veikts vienpusīgi un vairāk ir atmiņas kultūras, nevis harmoniska intelekta attīstība. Ideālā skola jeb ideālās audzināšanas un izglītošanas iestāde, kuru es nosaucu par "Brīva bērna mājām" un kurai jāaizstāj pašreizējā skola, savu izveidi sāks, ar brīvas rīcības iespēju attīstot gribu, daiļradi, tāpēc ka griba ir dvēseles dzīves centrālā daļa. Pateicoties tai, dzīve iegūst veselumu un harmonisku attīstību un reizē ar to sasniedz dvēseles dzīves augstāko attīstību. Tikai rūpes par gribas attīstību var nodrošināt pilnīgu un veselīgu intelekta, tāpat arī jūtu augšanu un attīstību un vispār personības garīgās dzīves attīstību.

(..)

6. Bērnu brīvās nodarbības zinātniskajos priekšmetos.

Pāreju pie jautājuma, kas skar bērnu brīvās nodarbības vienā vai otrā zinātniskajā priekšmetā. Pirmkārt, tās ir brīvās nodarbības. Tas nebūs kā piespiedu darbs stundās, kas nospiež bērnu prātus mūsdienu skolās. "Brīva bērna mājās" nebūs mācību stundu, te būs brīvas nodarbības bērniem zinātniskajos priekšmetos. To saturs atšķirsies no tā, ko mēs varam vērot mūsdienu skolā. Tās būs ciešā saiknē ar dzīvi un it sevišķi ar bērnu dzīvi, reālu, ikdienišķu, bet šīs nodarbības skars tieši tos jautājumus, kuri spēj bērnus ieinteresēt.

Bērni būs ciešā saiknē ar lietišķām zināšanām un ražīgu darbu. Bērns pēc dabas ir utilitārists un praktiķis, tikai vēlāk sāk mosties interese par teorētisko zinātņi. Jo dziļākas saknes būs teorētiskajai interesei saistībā ar praktisko dzīvi, jo dzīvāks, nosvērtāks būs viņš pats.

Beidzot, arī tas ir ļoti svarīgi, šīs brīvās nodarbības nebūt neizslēgs no sava loka mākslu, dzeju, bet centīsies pēc iespējas vairāk pievienot mākslas elementus. "Sausa" zinātne, bez pārdzīvojumiem un emocijām, atstāj bērnus vienaldzīgus, nespēj viņu dvēselēs atstāt paliekošas pēdas. Būtu labi, ja zinātne pat pieaugušajiem tiktu pasniegta daudz dzīvākā, interesantākā veidā...

Pamēģināsim ieskicēt, kaut vai vispārējos vilcienos, tās zināšanu nozares, kuras pirmkārt atradīs vietu "Brīva bērna mājās". Ja es tās uzskaitīšu, tas tomēr nenozīmē, ka bērniem jāievēro šis saraksts, ka tas ir kaut kas negrozāms un stingri noteikts. "Brīva bērna mājās" vadītāji vienmēr centīsies šo jautājumu risināt tā, lai zināšanas būtu mērķtiecīgas un veidotu vienu veselu un lai bērni nonāktu līdz sakarībām, kādas pastāv starp dažādām pasaules parādībām un attiecīgām zinātnes nozarēm. Lūk, kāpēc vienā nodarbībā bērni var iegūt zināšanas dažādās zinātnes nozarēs.

Jāatzīmē, ka, jo mazāki bērni, jo mazākam jābūt vadītāju skaitam, jo, tikai tas radīs iespēju bērnam dot zināšanas kopumā, nesadrumstalojot tās un izvairoties no pārāgras zinātnisko interešu specializācijas. Jo plašāka būs bērna interese par dažādiem zinātnes jautājumiem, jo spēcīgāk attīstīsies ieradums salīdzināt, veidot saikni starp zinātnēm – īsi sakot, apskatot atsevišķas detaļas, nedrīkst pazaudēt veselumu.

Ieteicams, lai vadītāji, kas strādā ar mazākiem bērniem, būtu vairāk ar enciklopēdiskām zināšanām, nevis speciālisti kādā nozarē. Tieši proporcionāli bērna zinātnisko interešu attīstībai un diferenciacijai augs arī vadītāju skaits, parādīsies tādi speciālisti, kuri labi pārzina savas zinātnes nozari un ir spējīgi šīs zināšanas saistīt ar citu zinātņu jautājumiem, tas ir, tādiem speciālistiem zināmā mērā jau ir filozofiskā izglītība.

Kas attiecas uz katras zinātņu nozares programmu, tad tās izveidosies pašas dabīgā ceļā un droši vien būs atšķirīgas no pašreizējām skolu programmām. “Brīva bērna mājās” programmas būs dabīgas, pieskaņotas bērna dzīvei un tās dabai. Tādas programmas nevar būt skolai uzspiestas, nodiktētas, tās rodas pašā mācību iestādē.

К. Вентцель. Новые пути воспитания и образования детей, изд. 2-е. – М., 1923 – с. 7 – 22.
Tulkojusi Natālija Čina.

VASILIJS VAHTEROVS



PRIEKŠMETA MĀCĪBU METODE

(..) Mūsdienu psiholoģija pierādījusi, ka dzirdei, taustei, garšai, ožai un muskuļu sajūtām, izzinot dabu un dzīvi, ir tikpat liela loma kā redzei. Grāmatā “Pirmā mācību pakāpe” mēs stāstījām par to, ka pat vārdus un vārdu ortogrāfiju mēs iegaumējam ne tikai ar redzes atmiņu, bet arī ar dzirdi un vēl vairāk, pateicoties lūpu kustībām, roku kustībām, izrunas, motorajai un grafiskajai atmiņai. Vēl lielāka kā vārdu un ortogrāfijas mācīšanā ir jūtu orgānu loma, apgūstot priekšmetus. Mēs nevaram pilnībā izzināt priekšmetu, ja to darām tikai ar redzes palīdzību. Arī paruna saka: “Gudrais acīm netic.” Bērni, kurus vēl vada dabas instinkts, nekad neapmierinās tikai ar priekšmeta apskati. Viņi to aptausta, paklaudzina, lai dzirdētu skaņu, paceļ, lai justu svaru, aizmet, lai pārbaudītu, vai plīst, iebāž mutē, lai justu garšu utt. Tāpēc vārdi “uzskatāmās mācības” neprecīzi ataino šo vārdu tiešo nozīmi. Pareizāk būtu teikt “Priekšmeta mācību metode”. Līdz šim parasti izmantoja dzirdes un daļēji redzes atmiņu. Parasti mācību stundā bija dzirdama tikai runāšana: runāja skolotājs vai skolēni. Atnācis mājās, skolēns izmantoja grāmatu. Skola attīstīja dzirdes spējas (redzi lietoja, mācot burtus), lai kādam tipam arī atbilda skolēns; viņam varēja būt arī motoriskā atmiņa, kur pārsvarā darbojas kustības elementi. Skolēnam varēja arī pilnīgi izpalikt dzirdes spējas, bet skolu tas neinteresēja, un tā uz skolēnu iedarbojās tikai ar vienu metodi – dzīvo vārdu.

Priekšmeta mācību metode izslēdz iespēju lietot tikai vienu metodi: tā ir domāta visu ārējo sajūtu iekļaušanai. Bez redzes un dzirdes tā izmanto garšu: ir daudz priekšmetu, kuri jāaptausta ar mēli; tādi ir minerāli, augu un dzīvnieku pasaules produkti utt. Sevišķi bieži tiek izmantota tauste, muskuļu un termiskās sajūtas. Mūsu uztverē vieta iedalīta arī kustību un organiskajām sajūtām.

Skolēniem bieži jāizzina, vai priekšmets ir silts vai auksts, ciets vai mīksts, smags vai viegls, nelīdzens vai gluds. Muskuļu sajūtas un kustību izjūtas reljefveidīgi raksturīgas aklām un kurliem cilvēkiem. (..)

Svarīgu lomu ieņem tās asociācijas un atmiņas, kuras izsauc jaunus iespaidus, tie tēli un pārdzīvojumi, ar kuriem saplūst kopā jaunie tēli un iespiedi. Šajos procesos izšķirošā loma ir interesei un uzmanībai. Tas viss kopumā liek secināt: priekšmetu mācību metode iegūst svarīgu vietu, iepazīstinot ar mineraloģiju, botāniku, zooloģiju, daļēji ģeogrāfiju, ģeoloģiju, fiziku, ķīmiju, meteoroloģiju, lauksaimniecības priekšmetiem, fabrikas izstrādājumiem utt., bet to diez vai varēs izmantot katehisma mācīšanā. Priekšmeta mācību metode izmantojama, noskaidrojot dabas parādības un iepazīstoties ar sadzīves priekšmetiem. Priekšmetu stunda sākumskolā un zinātnieka laboratorijā veiktie pētījumi – tie ir divi galējie punkti vienā un tajā pašā darbā. Sākumskolā skolotājs sāk iepazīstināt skolēnus ar jau pazīstamiem priekšmetiem, bet norāda uz tām īpašībām, kuras paši bērni nav ievērojuši, tādā veidā paplašinot skolēnu priekšstatu par priekšmetu. Pēc tam skolotājs pāriet pie nepazīstamiem priekšmetiem un iepazīstina ar tiem bērnus ar zīmējumu, izbāzeņu u.c. palīdzību. Beidzot skolēns nonāk pie sarežģītām dabas parādībām.

Zinātne attīstās, līdz ar to kļūst vienkāršāka. To, kas šodien vēl ir zinātniskas problēmas līmenī, rīt varbūt jau mācīs vidusskolās. Paies laiks, zinātnieki un pedagogi vienkāršos sarežģītās patiesības, un tās kļūs saprotamas pat sākumskolā...

Skolotājs, kurš izmanto tikai vārda metodi, bieži kļūdaini domā, ka viņa skolēni par priekšmetiem zina visu, bet patiesībā viņi nezina neko, izņemot vārdus. Ja skolēns atkārtoti tikai skolotāja teiktos vai grāmatā izlasītos vārdus, var notikt tā, ka skolēns nevar sasaistīt šos vārdus un jēdzienus, bet var notikt pavisam pretējais, kad vārdi nesaskan ar to patieso būtību. Lieciet skolēnam, kurš pārlicinoši runā, uzzīmēt ziedu, būri, sirdi utt., un jūs sapratīsiet, vai viņš redzēja to, par ko runā. Lai tā nenotiktu, tad jāizmanto priekšmeta mācību metode.

Leibnics saka: skolotājam jānāca "atšķirt faktu graudus no vārdu salmiem".

Mēs negribam teikt, ka visa mūsu zināšanu bagāža sastāv tikai no tā, ko mēs iepazīstam uzskatāmi, ar ārējo sajūtu palīdzību; mēs gribam teikt, ka šai informācijai ir jābūt visa pamatā, no tā ir jāsāk bērna mācības. Bekona teiciens – "Fizika – visu zinātņu māte" – tagad ieguvījis nozīmi audzināšanā. Priekšmeta mācību metode pamatojas uz bērna sajūtām. (..)

Visu mūsu tēlu, izpratnes, domu pamatā ir sajūtas, bet tās vienmēr izraisa nervu sistēmas kairinājumi (tie ir dzirdes, redzes, taustes u.c. ārēji kairinājumi vai arī iekšēji kairinājumi: slāpes, izsalkums u.c.). Bet sajūtas izraisa patīkamas vai nepatīkamas jūtas; jūtu un domu kopums veido garastāvokli, tieksmes, lēmumus,

raksturu. Un tā mūsu psihe faktiski ir atkarīga no sajūtām, no nervu sistēmas kairinājumiem. (..)

Mēs jau minējām, kādus lielus panākumus guva fizika, ķīmija, matemātika un tikai tāpēc, ka šīs zinātnes balstās uz izmēģinājumiem, novērojumiem noteiktā kārtībā pēc zināmas metodes, pēc izstrādāta plāna, ar racionāliem paņēmieniem. Šo zinātņu atklājēji un darbinieki nenorobežojās no faktiem, “nelidinājās rožainajos mākoņos” un nepakļāvās kļūdainām ilūzijām. Viņi balstījās uz pārbaudītiem faktiem. Te slēpjas zinātnes pārstāvju sasniegumi, kas vajadzīgi cilvēcei. “Kas ir zinātne?” jautā Buržuā un atbild: “Labi izdarīts apkopojums labi veiktiem novērojumiem.” Arī Spensers ir vienisprātis, ka katra liela panākuma galvenais elements ir novērošana. Tā nepieciešama māksliniekiem un ārstiem, lai noteiktu pareizo diagnozi. Runājot par izmēģinājumiem un novērojumiem, mēs nenoliedzam deduktīvo domāšanu. Dažas zinātnes, kā, piemēram, ģeometrija, sāka kādreiz ar indukciju, t.i., ar faktiem, izmēģinājumiem un novērojumiem, un beidzot sasniedza dedukcijas virsotni. Varbūt šis ceļš būs jānoiet arī pārējām zinātnēm. Varbūt mūsdienu zinātnes, kas izmanto šo metodi, savus daudzskaitliskos faktus novedīs līdz tādām tiešām un plašām atziņām, no kurām kā no aksiomām ģeometrijā varēs deduktīvā ceļā izskaitļot šo zinātņu saturu. Jā, mēs atzīstam dedukciju kā zinātnisku domāšanas metodi, tomēr sākumskolās nevaram tai atvēlēt vadošo lomu. Spējas veikt stingru dedukciju attīstās vēlāk, brieduma gados: sākuma periodā jādabojas indukcijai un priekšmetu mācību metodei, pat tādā priekšmetā kā ģeometrija... Labs skolotājs savās stundās, pat lietojot šo aprakstīto metodi, priekšplānā izvirzīs netiešās uztveres attīstīšanu. Ja viņš māca skolēnus konkrēto priekšstatu līmenī, tad dara to tāpēc, lai skolēniem būtu iespēja tos salīdzināt un apkopot, lai veidotos netieši jēdzieni. Tieši tā darbojas pazīstamais didaktiskais likums: “no konkrētā uz vispārīgo”.

Salīdzinot radnieciskus priekšmetus, bērni atrod vienādus un dažādus, izmēra tos un gūst priekšstatu par skaitli, lielumu un daudzumu. Šos jēdzienus varēs pielietot arī citos gadījumos. Ir skaidrs, ka visām šīm prāta operācijām kā praktiskiem vingrinājumiem ir nozīme loģiskās domāšanas attīstībā.

Skolēni salīdzina novērojamos priekšmetus un parādības, atrod kopīgo un atšķirīgo. Uz novērojumu pamata bērni klasificē, veido jēdzienus. Šīs izpētes parādības sakārto tā, lai kopīgās pazīmes izpaustos secībā. Skolēniem jāizvēlas visbūtiskākās un nozīmīgākās pazīmes, lai priekšmetus klasificētu. (..)

Skolēni pārlicināsies, cik svarīga ir pareiza klasifikācija, tā palīdz saīsināt aprakstu, uzreiz norāda kopīgās pazīmes un atvieglo izpēti. Skolēni iemācās arī no vispārīgā aiziet uz konkrēto. Zinot, ka tīģeris pieder pie kaķu dzimtas, skolēni uzreiz izprot, ka tīģerim ir visas tās pazīmes, kādas ir pārējiem šīs dzimtas dzīvniekiem. Un šeit jau viņi ienāk dedukcijas laukā. Priekšmeta mācību metodei tomēr vairāk der induktīvā domāšanas metode. (..)

Protams, ka bērni jāvingrina pareizi domāt, ko viegli var sasniegt ar mācību priekšmeta metodi, kad skolēniem liek pašiem izdarīt secinājumus no apgūtajiem faktiem. (..) Īpaši svarīgi ir tas, ka skolēns, veicot praktisko darbu un novērojumus, vienmēr var pārlicināties par savu iegūto rezultātu pareizību. (..)

Rezumēsīm visu teikto shēmā.

Vārdiskās mācības	Priekšmetiskās mācības
<ul style="list-style-type: none"> ● Neatbilst bērna dabai ● Pazemina mācību veiksmi apgūšanas un iegaumēšanas aspektā stundā ● Tērē daudz laika vielas izklāstam un izskaidrošanai ● Prasa no skolēniem lielu piepūli, pat pārsniedzot viņu spēkus ● Sniedz ne visai konkrētu un precīzu informāciju ● Dod tikai vārdus, bet vārdi ir tikai jēdzienu simboli ● Dod bālu un neskaidru informāciju ● Neļauj skolēnam par priekšmetu uzzināt vairāk, kā par to stāsta skolotājs ● Ļauj iespēju dzīvot ilūziju varā ● Mazina bērnu pārlicību par savām zināšanām 	<ul style="list-style-type: none"> ● Atbilst bērna dabai ● Ievērojami paaugstina mācību rezultātus ● Saīsina laiku vielas izskaidrošanai ● Palīdz apgūt jaunas zināšanas viegli, brīvi, bez sevišķas piepūles ● Dod noteiktu, konkrētu informāciju ● Dod bērniem ne tikai jaunus jēdzienus, bet arī jaunus priekšstatus, iespaidus un izjūtas ● Dod skaidrus tēlus ● Ļauj patstāvīgi saskatīt pazīmes, par kurām neko nav teicis skolotājs un kurām nav grāmatā ● Attīsta novērošanas spējas, kuras vajadzīgas dzīvē ● Paaugstina skolēnu pārlicību par savām zināšanām

Mēs paliktu neizprasti, ja pēc visa teiktā izveidotos priekšstats, ka esam pret vārdiskām mācībām. Dzīvojam sabiedrībā, un tās sazināšanās līdzeklis ir vārds. Tāpēc, izzinot priekšmetus, vēl jāpievieno prasme tos uzrakstīt un nosaukt. (..)

No teiktā var secināt: nevajag priekšmetiskās mācības upurēt vārdiskām mācībām un otrādi, jo vienas otru papildina un starp tām jābūt līdzsvaram. Kad runa ir par maziem bērniem, tad gan uzreiz ir skaidrs, kurai metodei ir vairāk plusu un kura noderīgāka audzināšanā – priekšmetiskās mācības vai vārdiskās. Kuras dod lielāku stimulu praktiskai darbībai? Kuras vairāk kalpo domāšanas attīstīšanai, gribasspēka audzināšanai, jūtu veidošanai? Kuras vairāk sekmē izzināt dabu, izprast tās skaistumu, modināt mīlestību? Kurām no tām ir lielāka loma mākslā, zinātnē, tehnikā un sabiedriskajā dzīvē? Lai neatkārtotu priekšgājēju kļūdas, lai neieliktu priekšmeta mācību metodes pretinieku rokās “ieročus”, mums tā jāaplūko nevis kā īpašs un atsevišķs mācību priekšmets, bet kā mācību metode. (..)

В. П. Вахтерев. Предметный метод обучения. Кн.: Хрестоматия по истории педагогики, т. 4, ч. 2. Главы IV, VI. Сост. Н. А. Желваков. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во, 1938 – с. 447 – 456.

Tulkojusi Natālija Čina.

PJOTRS KAPTEREVS



IZGLĪTĪBAS PROCESS KĀ SPĒJU ATTĪSTĪBA

Izglītības procesa būtības izpratne ar laiku padziļinājās. Tajos laikos, kad izglītības procesu izprata tikai kā kultūras mantojuma pārņemšanu no paaudzes uz paaudzi, to uzskatīja kā mehāniska rakstura darbību, kur pamatā ir iegaušanās. Mācies un mācies, mācies pēc iespējas vairāk, daudz neraizējies par mācāmā izpratni, izpratīsi vēlāk – lūk, ko tā laika pedagogi prasīja no audzēkņiem. Tiklīdz pedagogi izprata, ka izglītības process nav vienkārša kultūras nodošana, vienkāršs tilts starp paaudzēm, tā tūlīt mainījās izpratne par izglītību un audzināšanu. Mācīt no galvas ir nepietiekami: vajag noteikti izprast mācāmo, vajag apgūt sistēmā tā, lai prāts bagātinātos no priekšstatiem par dažādiem priekšmetiem. Zināšanas ir vērtība, bet tikpat liela vērtība ir prasme, māksla, spējas. Vai cilvēks ir zinošs, vai gudrs? Prāts ir augstāks par zināšanām, tā kā ar prātu vienmēr var iegūt zināšanas, bet, apgūstot zināšanas, ne vienmēr attīsta prātu. Tā radās divējāda izpratne par izglītības procesu: tā var izpausties vai nu spēju attīstīšanā, vai sistemātiskā zināšanu apguvē. Attīstība ļauj spējām pilnveidoties un rast to lietošanas iespējas dažādos gadījumos. Tāpēc nozīmīgāki ir tie mācību priekšmeti, kuri bagātina prātu ne tikai ar informāciju, bet dod daudzveidīgu materiālu prāta vispusīgiem vingrinājumiem, tādā veidā padarot prātu elastīgu un ļaujot tam pilnveidoties, asina to. No šī viedokļa raugoties, radās pārliecība par klasisko valodu un matemātikas lielo lomu; radās doma, ka nav nepieciešams mācību priekšmetus pakāpeniski un sistemātiski apgūt, bet pietiek paņemt no katra tikai tās nodaļas, kuras der prāta vispusīgai attīstībai. Zināšanām pašām par sevi, ja tās nekalpo prāta attīstībai, ir maza nozīme: visu neuzzināsi, neapgūsi. Svarīgi, lai audzēknis skolā apgūtu tieši viņam nepieciešamās zināšanas, bet nevis visu to, ko piedāvā skola. Ir jāiemāca skolēniem prasme pareizi domāt, runāt, mācīties. Spēju attīstības teorijas piekritēji uz apkārtējo pasauli raudzījās kā uz materiālu, kurš palīdz mērķtiecīgai zināšanu apguvei. Pat dabas zinātnēs neatrada neko vairāk kā tikai iemeslu sarunām par krāsu, lielumu, formu,

kustību, utt., lai attīstītu viņu domāšanu un runu.

Pretējā uzskata paudēji izglītības būtību saskatīja daudzpusīgu un sistemātisku iemaņu un zināšanu izklāstā gatavā veidā.

Spēju attīstīšana – ne visai skaidra un diezgan grūta lieta, toties dzīvē labu iemaņu un plašu zināšanu nepieciešamība ir nenoliedzama, saprotama un skaidra katram. Tāpēc viņi rūpējās par zināšanu un paņēmienu izklāstu, atstājot novārtā spēju attīstību. Ja tādas skolēniem ir, tad tās nekur nepazudīs, bet izpaudīsies kā zināšanu apguves rezultāts. Jau pašā zinātnē ir prāta attīstīšanas spēks; tā nav nesaistītu, dažādu materiālu kaudze, bet ir sistemātiskas, organizētas zināšanas, kuru apguve bez īpašām rūpēm dos prāta darbībai labus rezultātus. Zinātni nedrīkst izkropļot, nedrīkst to sadalīt pa daļām, nedrīkst tai atņemt “dvēseli”. Jo vairāk zinātnes, jo labāk. No šīs teorijas radies tā saucamais didaktiskais materiālisms. Tas centās mācību kursu padarīt pēc iespējas plašāku un daudzveidīgāku, radot milzīgu pārslodzi, šajā procesā iesaistot daudz un dažādas zinātnes, valodas, mākslas virzienus. Viss ir derīgs, viss ir vienreizējs; žēl no kaut kā atteikties. Rezultātā radās ļoti pārpildīti mācību plāni, kas atgādināja sava veida enciklopēdijas. Tāda veida izglītība pastāvēja ilgu laiku (XVIII gs. un XIX gs. pirmais ceturksnis). Mācību kurss meiteņu un zēnu skolās sastāvēja no vairākiem desmitiem mācību priekšmetu. Liekas, ka būtu pareizi, ja izglītības procesu mēs nesaprastu kā vienpusēju, bet balstītu to uz abu šo virzienu harmonisku vienotību, kurus var nosaukt par subjektīviem un objektīviem, formāliem (spēju attīstība) un materiāliem (zināšanu apguve). Daudzi šo jautājumu izprot savādāk. Didaktikā ir virziens, kas paredz iespēju izglītības uzdevumus vienkāršot, noņemt no pedagogu pleciem lieko smagumu, uzskatot attīstību kā lieku. Tiek apgalvots, ka formālā spēju attīstība jau ir ieprogrammēta, to var veikt bez mācīšanās, pat ja ir ļoti nabadzīgas zināšanas. Mācīt domāt ir tas pats, kas mācīt staigāt kājām, kuņģim sagremot barību, akmenim krist. Tātad tas nav vajadzīgs. 10 gadus vecs bērns un pieaudzis cilvēks ir vienādi formālo spēju attīstības ziņā (šis apgalvojums izrādījās vājākā vieta šajā teorijā). Starpība ir tikai zināšanu apjomā, bet nevis spēju attīstības ziņā... Formāli attīstīt spējas ir pilnīgi neiespējami. Zināšanas pašas par sevi vēl neattīsta prātu, bet tikai apgaismo to. Prātam neatkarīgi no domāšanas ir savas raksturīgas pazīmes, tas ir gatavs un attīstīts no pašiem tā pirmsākumiem. Zinātnes apgūšanā tam atliek tikai darboties, bet nevis attīstīties. Izzināšanas process nevar ietekmēt prātu. “Nekādi atklājumi nespēs palielināt sava atklājēja spēku.” Ja varētu attīstīt

spējas, tad jau pēc vajadzības varētu radīt gēnijus un vairot talantus, bet muļķus pārvērst par gudriem. Starp citu, tāda burvju spēka pedagogiem nav. Domāšana notiek pēc nemainīgiem dabas likumiem, kuru darbībā nav kļūdu. Visas kļūdas rodas no nezināšanas. Tieši tāpēc rūpes par formālās domāšanas attīstību ir liekas, tas ir neražīgs darbs. Cilvēcei kopumā, kā arī katram indivīdam spējas nepalielinās, tās paliek tajā pašā līmenī; pieaug tikai zināšanu apjoms. Tā tiek veidota vesela teorija, kas skaidro organisma pašattīstību. Izrādās, ka pašattīstības, vismaz intelektuālajā sfērā, nav, ja tādu iespēju pieļauj, tad pieļauj ilūziju un sajauc zināšanu apguves apjomu ar formālo attīstību. Kvantitatīvo pusi pieņem par kvalitatīvo.

Zināšanu apgūšanas procesā spējas tikai izpaužas, bet nepilnveidojas, neattīstās; tās ir gatavas un spējīgas darboties jau no cilvēka dzimšanas, kaut gan katram tās ir citādas. Ja šo teoriju atzīst par pareizu, tad tai vajadzētu ietekmēt audzināšanas un izglītošanas darbu, to vienkāršojot, atvieglot. Pedagoga rūpju lokā paliks tikai skolēnu zināšanas. Prāta attīstīšana, gribasspēka un jūtu audzināšana viņu neskars. Bet, ja netiek attīstītas prāta spējas, tad netiek attīstītas arī visas pārējās. Tātad cilvēku, kurš pēc dabas ir muļķis, egoists, lēnīgs, cietsirdīgs utt., nav iespējams audzināt, tas ir veltīgs darbs. Viņam var dot tikai teorētiskās zināšanas par zinātņi un praktiskās par dzīvi un uzvedību. Pats cilvēks būtībā paliek tāds, kādu to radījusi daba, audzināšana viņu nepārveidos. No tā izriet, ka lielākā daļa pedagogiskās atbildības pedagogam tiek noņemta. Acīmredzot šī teorija ir uzmanīgi jāizpēta, jāizanalizē, ņemot vērā pedagogisko nozīmīgumu. Šīs teorijas novitāte ir visai apšaubāma; tajā ieskanas jau sen dzirdēti motīvi par dvēseles spējām un Kanta mācība par domāšanas apriorām formām, kur visa pieredze, visi iespaidi ir tikai materiāls: rupjš, nelōģisks, nespējīgs papildināt dabas apriorās formas.

Dvēseles spējas un apriorās formas kvantitatē un kvalitātē eksistē kopš cilvēces sākuma un atainojas tikai materiālā, piešķirot tam sakārtotības un sistemātiskuma raksturu, pretī neko nesaņemot. Apgalvojums, ka "prāts kā patstāvīga garīgā spēja pārvalda savus spēkus neatkarīgi no priekšmetiem, kuri būtu jāiepazīst", ka priekšmeti garīgām nodarbībām "nevar attīstīt aktīvu prāta darbību, bet kalpo kā materiāls šī spēka darbībai", ka "veselam cilvēkam pieder pilnīgi attīstīta loģiskā spēja, pilna formālā attīstība" utt. Būtībā tā ir citiem vārdiem pateikta sena mācība par dvēseles spējām un Kanta uzskatiem par apriorās izziņas formām ar tūri formālu raksturu un pieredzes iespaidiem.

Dvēseles spēju teorijai nav daudz piekritēju, bet Kanta mācībai par apriorām

formām to ir diezgan daudz: visādā ziņā tās ir senas teorijas, un diez vai ir vērts tās iztirzāt. Katrs var izvēlēties jebkuru: veco vai jauno psiholoģiju. Tāpēc par šīs teorijas būtību nav vērts runāt, bet jautājuma faktiskā puse tomēr prasa paskaidrojumus.

Doma par to, ka jau kopš dzimšanas mūsos darbojas kāds nezināms sarežģīts aparāts, kurš visu dzīvi ir nemainīgs, nav loģiska, viss apkārt mainās, arī cilvēka organisms fiziski un garīgi attīstās. Kaut kas tāds, kas top radīts un ir nemainīgs, ir sava veida brīnums. Pastāv pasaules evolūcijas likums, un, lai tas neiedarbotos uz kaut kādu parādību loku, vajadzīgs ļoti nopietns iemesls, kura praktiski nav. Nepareizi ir iedomāties, ka dvēseles spējas ir atdalītas no dvēseles procesiem, iespaidiem, kas iedarbojas uz sajūtu orgāniem. Apgalvot, ka prātam ir savs spēks, neatkarīgs no izziņas priekšmetiem, ka tas ir vienmēr gatavs intelektuālam darbam utt., ir tīra mitoloģija. Ja attīstās dvēseles procesi, tad attīstās arī dvēseles spējas, bet dvēseles procesu attīstība ir neapšaubāma. Būtu aplami domāt, ka visu dvēseles procesu attīstība izpaužas tikai zināšanu daudzuma pieaugumā. Tā būtu nevis attīstība, bet augšana: esošā paplašināšana jau dotajos virzienos. Tā būtu mehāniska palielināšana, bet ne organiska attīstība. Arī paši šo uzskatu piekritēji nav stingri un nelokāmi tās aizstāvji. Viņi apgalvo, ka 10 gadus vecs bērns un pieaudzis cilvēks formālo spēju attīstībā ir gandrīz vienādi. Atšķirība tikai zināšanu daudzumā. Tiek lietots vārds "gandrīz", bet tomēr ne pilnīgi. Tas nozīmē, ka kaut kas ir attīstībā, ko nevar izskaidrot ar zināšanu daudzumu. Ko tad jaunu cilvēks iegūst, pilnveidojot dvēseles darbību, trenējot to? Citiem vārdiem, kur slēpjas formālā prāta attīstība un dvēseles spējas vispār? Lai rastu atbildi, pievērsīsimies fiziskajam darbam. (..)

Cilvēks apgūst kādu arodu. Šajā procesā viņš izzina pēc iespējas vairāk par pašu materiālu un par paņēmieniem, kuri jāpielieto strādājot. Katram arodam ir savs materiāls, tas jāiepazīst. Materiāla īpašības palīdzēs izvēlēties nepieciešamos darba paņēmienus. Tas noteiks, kādi darbarīki jālieto. Jāiemācās tos lietot un jāizkopj veiklība. Tas arī ir viss.

Apgūstot meistarību, prāta spējas nav vajadzīgas, vajadzīga precizitāte. Pieņemsim, cilvēks vēlas apgūt otru arodu. Kā var noderēt jau iegūtā meistarība? Tā var noderēt, gan izzinot materiālu, gan iepazīstot meistarības paņēmienus, ja šie arodi ir radniecīgi. Jo vairāk būs kopīgā izmantojamajos materiālos, jo ātrāk notiks jaunā aroda apgūšana. Bet ja tie ir pavisam atšķirīgi? Tad agrāk apgūtā meistarība un

zināšanas par materiālu var pilnīgi noderēt. Tātad formālā attīstība fiziskajā darbā notiks, ja iepriekš iegūtās zināšanas par materiālu un meistarības paņēmieniem varēs izmantot jaunās tehnikas apgūvē. Jo biežāk būs pāreja no vienas meistarības uz otru, pieņemot, ka katra ir labi apgūta, jo ātrāk augs iepriekš apgūto zināšanu un iemaņu pielietošanas māksla. Tātad profesionālāks kļūs šī aroda meistars. No vairāku arodu apgūšanas viņš iegūs vispārējo profesionālo attīstību un paaugstināsies viņa māksla strādāt.

Acis un rokas iemācīsies lietot ļoti daudzveidīgus materiālus; rokas kļūs prasīgākas, bet acis vērīgākas, darbs veiksies ātri un labi. Tāds aroda pratējs kļūs par labu meistaru, viņa plašās profesionālās zināšanas noderēs, veicot jebkuru jaunu darbu. Savas zināšanas viņš spēs pielietot jaunā kvalitātē. Tāds pats process notiek arī garīgajā pasaulē, formāli attīstoties dvēseles spējām. Katra zinātne, māksla, valoda ietver sevī divus elementus: zināmu materiālu un zināmu loģiku. Zinātne, māksla, valoda nesastāv no haotiski izmētāta materiāla; tās ir organizētas un sistemātiskas zināšanas un darbības, kas ar savu loģiku ietekmē prātu.

Katrai zinātnei, valodai un mākslai ir ne tikai savs materiāls, bet arī sava loģika. Ir zinātnes (valodas) ārkārtīgi bagātas ar materiālu, bet ar primitīvu, maz izstrādātu loģiku. Ir pretēji gadījumi, kad nelielam materiāla apjomam ir labi izstrādāta loģika. Ir priekšmeti, kas stipri iedarbojas uz jūtām, un priekšmeti, kas vāji iedarbojas; ir priekšmeti ar līdzīgu loģiku un materiālu, un ir priekšmeti ar atšķirīgu materiālu un loģiku. Acīmredzot vajadzīgā prāta attīstība notiek, ja ir pievērsta nopietna uzmanība darba procesam, materiāla apstrādes paņēmieniem, to analīzei, darba nozīmes izskaidrošanai atsevišķi un kopumā. Tātad formālā attīstība jābalsta uz konkrētas zinātnes loģikas izzināšanu. Šī loģiskā formālās izglītības puse mūsdienās ir vāji attīstīta. Ja atzīstam katrā garīgā darbā divas puses, tad iznāks pilnīga fiziskā un garīgā darba analogija: veicot garīgo darbu, jāiepazīstas ar darba materiālu un ar šī materiāla apstrādes paņēmieniem, bet dvēselisko spēju formālā attīstība notiks, ja, veicot jaunu darbu, tiks izmantotas jau iegūtās zināšanas par materiālu un apstrādes paņēmieniem. Garīgajā darbā iepriekšējo darbu un materiālu zināšana mazāk vai vairāk kalpo jaunā materiāla apgūšanai. Piemēram, pārejot no matemātikas pie fizikas, no fizikas pie ķīmijas, no ģeogrāfijas pie vēstures, daļu no jau zināmās zinātnes materiāla izmanto, apgūstot jaunu zinātņi.

Jauns materiāls ir vecā materiāla tālāka pilnveidošana, jauns top radīts uz vecā bāzes. Jo vairāk vecais materiāls atkārtojas jaunajā, jo vieglāk un ātrāk var apgūt

jauno materiālu. Piemēram, mācoties latīņu valodu, rodas zināmas grūtības, bet pēc tam, kad tā apgūta, itāļu un franču valodas apguvi tā lielā mērā atvieglo. Tas pats atkārtojas, pārejot no franču un vācu valodas uz angļu valodu. Garīgā darba paņēmieni tāpat pāriet no viena priekšmeta uz otru. Matemātiskā domāšana noderēs ļoti daudzos gadījumos. Astronomija un mehānika satur daudzus matemātikas elementus. Arī fizikā un ķīmijā nepieciešami matemātikas elementi. Pati dzīve bieži prasa tieši matemātisko domāšanu. Tāpat ir ar dažādu faktu novērošanas metodes apguvi. Tā ir noderīga botānikā, veicot dažādus novērojumus par minerāliem, dzīvniekiem un pat cilvēkiem. Iemaņas darbā ar vēstures dokumentiem noderēs etnogrāfijā, socioloģijā, literatūras vēsturē utt. Daži pētnieki iesaka klasificēt zinātnes pēc materiāla, sarindojojt tās tā, lai katra nākamā zinātne noteikti iekļautu sevī agrāko zinātņu būtiskos elementus pēc satura un metodes (Konta klasifikācija).

Tātad, apgūstot jebkuru no zinātnēm, valodām, mākslām, notiek prāta divējāda attīstība: materiālā – zināšanu iegūšana, jauna materiāla apguve; formālā, iekļaujot tajā darba metožu un iemaņu apguvi, mākslu strādāt šajā zinātnē un jebkurā citā darba jomā. Māksla izmantot jau zināmo materiālu un iegūtās darba iemaņas, apgūstot jaunu materiālu, tiek dēvēta par formālo attīstību. Acīmredzot tāda attīstība notiek pakāpeniski, prasa laiku, pūles un darbu, ietver dažādus veidus un pakāpes, tieši tā, kā eksistē pakāpes zināšanu daudzuma apgūšanā: kāds zina vairāk par pazīstamu apgūtu zinātņi, kāds mazāk. Pilnīga viena priekšmeta izzināšana dod individuālu formālu attīstību šī priekšmeta ietvaros: iedziļinoties priekšmeta materiāla savdabīgajā būtībā un gūto zināšanu loģikā, cilvēks apgūst mākslu risināt zinātnes jautājumus un praksi rezultatīvi domāt. Apgūstot vairākas zinātnes, cilvēks paplašina savu zināšanu apjomu, veic jaunus atklājumus, apgūst prasmi dažādu jaunu jautājumu risināšanā. Jau zināmo un jauno paņēmieni kopums garīgajā darbā dod vispārīgu formālo attīstību, izstrādā rīcības darbības plānu jebkura garīga darba sākšanai. Pakāpeniski nostiprinās spēja dziļi un vispusīgi analizēt dažādus jautājumus, piesardzība spriedumos, atteikšanās no kaitīgiem ieradumiem, spēja pārdomāti un bez steigas izdarīt secinājumus utt. Tas ir liels darbs. Darbs, kas prasa pareizu tā izpildes metodiku un precizitāti.

Acīmredzot spriedums, ka formālās attīstības spējas dažādos vecumos ir vienādas, ir pilnīgi nepareizs, pat nav apspriežams. Formālā attīstība aug un pilnveidojas tāpat kā zināšanu daudzums. Abos gadījumos ir bezgala daudz pakāpju un veidu.

Piemēram, gribas attīstība tiek veikta tieši tādā pašā kārtībā. Gribai ir materiālā un formālā puse, bet formālā attīstība arī var būt individuāla un vispārēja, kad gribu vingrina vīrišķībā, neatlaidībā, taupībā, kad bērns mājas un skolas darbus mācās veikt rūpīgi, tad atsevišķas kustības, rīcība šajā procesā veido materiālu gribasspēka nostiprināšanai. Secība, kārtība, dažādu darbību salīdzināšana un saistība – tas viss arī sastāda lietas formālo pusi. Rezultātā būs apgūti ne tikai atsevišķi šī darba elementi, bet notiks arī attīstība, pieaugs izpildes māksla, apgūstamo kustību un rīcības vieglums. Ja cilvēks nomainīs darbības sfēru, tad viņš no vienas otrā pārņems (ja tās ir līdzīgas) apgūtās kustības, kārtību un veidu, kādā tās pilnveidojamas... Apgūstot jaunus darbības veidus, pilnveidosies vispārējā gribasspēka attīstība, tas ir, izturība, pacietība, rīcības kontrole, prasme laikā piekāpties.

PRIEKŠMETU IZVĒLE, APGŪSTOT VISPĀRĒJO IZGLĪTĪBAS KURSU

Kad didaktika izvirza jautājumu: ko mācīt, tad tā nenosaka kādu izglītības procesa atsevišķu formu, kādu konkrētu skolu vai skolu grupu. Didaktika kā jebkura zinātne risina vispārīgus, nevis konkrētus jautājumus; konkrētie jautājumi, kas skar jebkuru skolu grupu, nav tīri zinātniski, bet galvenokārt praktiski. Kaut gan šie jautājumi jārisina, balstoties uz zinātni, tomēr vienas zinātnes nepietiek, jāņem vērā arī praktiskie un sadzīves apstākļi. Domājot par kursa saturu, didakts nedomā par skolu vispār. Tā galvenā rūpe nav skola, bet prāts. Viņa uzdevums nav noteikt, ko un kurā skolā mācīt; ko zēniem, ko meitenēm, ko vāciešiem vai ķīniešiem, bet gan kas būtu jā māca vienai kur mērķtiecīgai prāta attīstīšanai. Visus jautājumus par izstrādātā kursa pielietošanas iespējām didaktika atstāj skolvadības ziņā. Didaktikai jānodarbojas ar saviem jautājumiem, pretējā gadījumā tā izzudīs kā zinātne un radīsies daudz dažādu didaktiku: tautskolas, zēnu ģimnāzijas, meiteņu ģimnāzijas, draudzes skolas utt. Tieši tāpat didaktam nav jānodarbojas ar speciāli tehnisko kursu satura noteikšanu. Tā ir daudzveidīga un apmierina individuālo pieprasījumu. Specialitāte nosaka kursa izvēli. Kādam jābūt inženiera, tirgotāja, mācītāja, virsnieka speciālās izglītības kursam? Didaktikas uzdevums ir atbildēt uz jautājumiem: ko mācīt, kā mācīt, kam mācīt, kādos apstākļos mācīt. Didaktam jāatbild tikai par vispārējo izglītību.

Kādus priekšmetus vajadzētu mācīt, apgūstot vispārīzglītojošo kursu? Atbilde vienkārša: jāmāca noderīgie priekšmeti. Kuri ir noderīgākie priekšmeti? Uz šo jautājumu dažādos laika posmos tiek dotas dažādas atbildes. Ir bijis laiks, kad kā galvenie priekšmeti tika uzskatīti tie, kas deva visvairāk cilvēka dvēselei, kas cilvēkam atgādināja par Dievu, tuvināja viņam. Tajā laikā rakstīšana un lasīšana nebija svarīgākie priekšmeti, tie bija nepieciešami, lai varētu iepazīt Dieva mācību. Cilvēka saikne ar Dievu ir ļoti svarīga, tā bagātina dvēseli, bet kā var iztikt bez skaitīšanas? Cara Pētera laikā liela loma tika ierādīta ciparu apgūšanai. Protams, ka kristietim pats svarīgākais bija dvēseles bagātināšana, bet tomēr bez skaitīšanas iztikt nevarēja. Pakāpeniski laika gaitā derīgo priekšmetu loks paplašinājās, līdz izveidojās vesela sistēma. Kļuva nepieciešamas juridiskās, kara, medicīnas zināšanas. Vienmēr valstī ir pieprasījums pēc gudriem, profesionāliem cilvēkiem, bet valstij tādi arī jāsapatavo. Tāpēc izglītība sākās ar arodu un mākslas skolu ierīkošanu. Tā tas ir bijis visā pasaulē, tā tas ir arī pie mums.

Izglītības utilitārisms var izpausties ne tikai rupjā veidā, bet arī ētiskā un garīgā jomā.

П. Каптерев. Дидактические очерки. Теория образования. Главы IX, XIV. – Петроград, 1915 – с. 416 – 426.

Tulkojusi Natālija Čina.

GEORGS KERŠENŠTEINERS



AUDZINĀTĀJS KĀ SKOLOTĀJS

1. **Ārējā atšķirība.** Līdz šim runājām vienkārši par audzinātāju. Ar šo vārdu saprot pieaugušu cilvēku, kurš iespaido **atsevišķa** nepieauguša cilvēka garīgo un morālisko attīstību. Bet mūsu laiks prasa, lai arī **klases skolotājs** būtu audzinātājs, t.i., lai viņš ar savām audzinātāja spējām uzreiz, **vienā laikā** iespaido ne pārāk daudz audzēkņu garīgo un morālisko attīstību. Bet sen jau pazīstama parādība, ka zināmais cilvēks var gan būt labs **atsevišķa** audzēkņa audzinātājs (privātaudzinātājs), turpretim kā veselas klases skolotājs viņš pavisam nederīgs. Tāpat katrs, kas nopietnāki ieskatījies skolas audzināšanas praktikā, zin, ka ne vienmēr labs klases vadītājs ir arī labs atsevišķa audzēkņa audzinātājs.

Ir bijis laiks, kad mājskolotāja jeb audzinātāja nodarbošanos uzlūkoja kā pārejas pakāpi uz atklātas skolas skolotāja arodu. Tā, piemēram, gandrīz visi ievērojamākie vācu skolu darbinieki jaunībā ilgus gadus bijuši mājskolotāji un audzinātāji; pat Imanuels Kants sabijis veselus deviņus gadus par mājskolotāju. Te pieminēsim tikai tādus vīrus kā Kampe, Herbarts un Šleiermahers, kuri jaunībā ieguvuši apdāvinātu mājskolotāju un audzinātāju slavu, bet vēlāki kļuvuši priekšzīmīgi skolotāji. Par Kantu to nevar teikt: viņš pats atzīstas, ka nekad nav juties priekšzīmīgs skolotājs esam. Mājskolotāja arods, kurš arī pie mums daudziem ievērojamiem sabiedriskiem darbiniekiem jaunībā palīdzējis pārspēt līdzekļu trūkumu, tagad gandrīz pilnīgi izzudis. Mājskolotāju vietu pa daļai ieņēmušas audzinātājas, kuras, kaut gan darbojas ģimenes robežās, izpilda to pašu lomu, ko skolotājas tautskolā, pie kam pasniedzamo zinību lauks gandrīz viens un tas pats. Un tomēr daudzas no šīm mājskolotājām atklātā skolā nekad nerasniegtu tos panākumus, kādus tās sasniedz kā audzinātājas. Kur meklējams šīs savādās parādības cēlonis?

2. **Priekšmeta un personas virziens.** Lai izskaidrotu šo parādību, vērība vispirms jāpiegriež tai atšķirībai, kas pastāv starp tīri **lietišķo** virzienu, zīmējoties

uz mācāmo priekšmetu un viņa pasniegšanas iedarbību vienā pusē, un **personīgo** virzienu, zīmējoties uz audzināšanas objektu un mācības priekšmeta pasniegšanas **subjektīvo** iedarbību – otrā pusē. Pirmā gadījumā sekmes galvenā kārtā atkarīgas no retoriskām vai, vispārējāki izteicoties, tehniskām spējām, pēdējā – daudz vairāk no pedagoģiskām, t.i., no tām audzinātāja īpašībām, kuras apcerējām iepriekšējā analizē. Pirmā tipa audzinātājs atrodas galvenām kārtām pasniedzamo priekšmetu materiāla un viņa pieļauto pasniegšanas iespējamību varā, otrā tipa – atkarīgs vairāk no audzēkņa un viņa uztveršanas spējām. Katrs skolas pārraugš zin, ka gadījumos, kad skolotāju audzinātāja dāvanas nav vienādas, tie skolotāji, kas vairāk vēribas piegriež pašam priekšmetam un atbalstās uz iegūtām pasniedzamās vielas zināšanām, t.i., vispusīgi pārvalda pasniedzamās mācības materiālu, un apdāvināti objektīvas apceres spējām, ir, vispārīgi runājot, noderīgāki augstākām klasēm; turpretim tie skolotāji, kas piegriež vairāk vēribas personai un raugās galvenām kārtām uz skolnieku attīstību, ir, atkal vispārīgi runājot, noderīgāki taisni zemākām klasēm. Bet, jo augstāku stāv mācāmais priekšmets, kas skolotājam jāpasniedz skolniekiem, t.i., grūtāki attēlot sakarus atsevišķo faktu, jēdzienu, domu un formu starpā, jo komplicētākas analīzes un bagātākas sintēzes, jo abstraktāks kļūst viss pasniedzamā priekšmeta materiāls, – jo nepieciešamākas reizē ar to kļūst: a) spēja balstīties uz iegūstamām aroda zināšanām, b) spēja pasniegt mācības nevien tā, lai pasniegums būtu brīvs no loģiskām kļūdām, bet arī tā, lai tas būtu ietērpts iespaidīgas daiļrunības formā.

Reizē ar to nepieciešami prasīt no skolotājiem, lai viņiem būtu, bez jau atzīmētām vispārējām audzinātāja īpašībām, vēl dažas jaunas dāvanas. **Šinī sakarībā vispirms jārunā par dāvanām, kas saistītas ar mācības priekšmeta kā tāda piesavināšanos**, – par dāvanām vēsturiski domāt, literāriski, t.i., mākslinieciski izjust; domāt dabaszinātniski jeb matemātiski un iemācīties svešas valodas; par dāvanām tēlojošai mākslai, mūzikai, tehniskai, t.i., konstruktīvi teleoloģiskai domāšanai, reliģiskai dzīvei utt. Nav nemaz domājams, ka visas šīs spējas un dāvanas varētu būt sakopotas vienā cilvēkā. Kur mācību pasniegšana aprobežojas ar elementiem un kur pasniedzējam jāreķinās tikai ar skolnieku caurmēra spējām, tur mācību pasniegšanā plašas iegūtās aroda zināšanas nekrīt svarā vai, pareizāki izteicoties, stāv otrā vietā. Te pilnīgi pietiek ar caurmēra inteligences spējām. Bet te toties svarīgākas audzinātāja spējas orientēties uz personu. Šinī apstākļi, man šķiet, meklējama pamatatšķirība starp augstskolu un vidusskolu 3 – 4 augstāko klašu

skolotājiem – no vienas puses, un tautskolas un vidus skolas 4 – 5 (pēc Vācijas parauga) zemāko klašu skolotājiem, kā arī bērnu dārzu darbiniecēm – no otras puses. Pirmiem vajadzīgas plašas spējas orientēties priekšmetā un spēcīgi attīstītas retoriskas pasniegšanas spējas; otriem – spēcīgi attīstītas audzinātāja spējas, savienotas ar dāvanām orientēties personā, veidot pasniedzamās zināšanas individuāli-psiholoģiski. Tas, protams, nekad nebūs apmierinošs audzinātājs, kam pilnīgi trūks vienas vai otras tikko atzīmētās spējas un īpašības. Tas ietverts jau skolotāja kā mācību pasniedzēja jēdzienā. Tikai pedagoģiskā rakstura smaguma punkts pārvietojas, pārejot no viena pretpola pie otra, t.i., virzoties no augstskolas mācības spēkiem pie bērnu dārzu darbiniecēm.

Nākošais, ko te uzsvērsim, ir **dāvanas, kas nepieciešamas mācības priekšmeta pasniegšanai mutes vārdiem**. Šis ir katras mācību pasniegšanas galvenais pamats. Ne jau katram cilvēkam dotas dāvanas apcerēt zināmo mācības priekšmetu viegli saprotamā formā rakstos pat tad, ja viņš to pārvalda pilnīgi un vispusīgi. Tā, piemēram, uz Kanta “Tīrā prāta kritiku” zīmējoties, jāteic, ka šī grāmata, neraugoties uz to, ka tā sarakstīta vācu valodā un tai ir bezgala daudz “komentāru”, gandrīz par jaunu tulkojama vācu valodā. Turpretim Kanta priekšlasījumi esot bijuši populāri un viegli saprotami, – protams, ja pareizs Šuberta norādījums, ka Kants bieži vien saņēmis no dažādām pusēm uzaicinājumus sarīkot privātas lekcijas.

Uz šīm pasniegšanas dāvanām mutes vārdiem zīmējoties būs jāpieņem, ka viņu pamatā, par cik lieta grozās ap noslēgtiem priekšnesumiem, atronās zināmas iedzimtas spējas. Tas kļūst saprotams, ja apceram priekšnesumus, kādus šaurākos vai plašākos apmēros prasa pasaules vēstures, literatūras vēstures vai reliģijas pasniegšana vidusskolās, vai atkal – tēvijas vēstures un apkārtnes mācības pasniegšana tautskolā. Spēt sekmīgi mutes vārdiem pasniegt zināmo priekšmetu nozīmē – spēt izcelt daudz dažādo parādību plūdumā svarīgāko, saistīt to viegli pārskatāmās kopainās un vērtību apgarotas dvēseles dedzībā objektīvi nostādīt šīs kopainas audzēkņu gara priekšā. Vissvarīgākais šinī pasniedzēja darbībā ir – vērtību apgarota dvēsele. Ar zināšanām vien vēl nav panākts viss. Ja šādu mācību pasniegšanu apzīmētu kā māksliniecisku, – pret to nebūtu ko iebilst. Jāiegaumē tikai viens: visvienkāršākā forma, kāda pieejama augstāko vērtību apgarotai dvēselei, bieži vien arī visiespaidīgākā, jo tā pieejama katrai dvēselei, tiklīdz tā iekļūst zināmo vērtību iespaida sfērā. Pie tam vēl jāuzsver, ka šī iespaidošana nebūt nav vienmēr saistīta ar vārdiem. Bieži vien dziļš iespaids skatiem, žestiem, mīmikai,

rokas mājienam, runas noskaņai; dziļš iespaids dažreiz arī – klusēšanai. Šīs pēdējās iespaidošanas formas dažreiz iespaidīgākas nekā visskaistākie vārdi, un parasti šīs iespaidošanas formas rodas nemeklētas, ja vien mūsu dvēseli dziļi saviļņojis tas, ko vēlamies izteikt. Ja liela un diža dvēsele pietiekoši pilnīgi pārvalda pasniedzamo priekšmetu materiālu, runātājs, **kādu to prasa skola, bet par visām lietām – tautskola**, būs jau gatavs. Protams, pārpilnās sirds vienkāršo mācību pasniegšanu formu var vēl attīstīt līdz retoriskai izteiksmes mākslai – līdz retorikai kā **“ars dicendi accomodate ad persu adendum”** (Cicero “De oratore”). Bet prasību pēc šīs pēdējās kā mācību pasniegšanas augstākā ideāla uzstādījuši tikai senie romieši. No mūsu skolotājiem tā nav nekad prasīta, – pat ne augstskolā. Mazu bērnu audzināšanā un tautskolas zemākās klasēs no liela svara mācēt stāstīt pasakas dzīvi un aizraujoši, izmantot visus fantāzijas sniegtos līdzekļus. Bet arī te galvenā prasība ir un paliek sekošā: stāstītājam jāiejūtas spilgti tanī, ko viņš stāsta, un jādzīvo līdzī visiem stāstījuma notikumiem. Ja šī spēja iejusties stāstījuma materiālā dota, – viss pārējais sasniedzams vingrināšanās ceļā; ja šīs spējas nav, – visi mākslīgie līdzekļi būs velti.

Pavisam citādas prasības uzstāda matemātisko un dabas zinātnisko priekšmetu pasniegšana. Te sakarīgai pasniegšanai mutes vārdiem uzstādāmas sekošas pamatprasības: spēt saprotami un viegli pārskatāmi analizēt jēdzienus, prast veidot pasniedzamo priekšmetu stingri loģiskā kopsakarībā, atmetot visu nesvarīgo; – veidot tā, lai skolniekā pamostos paraša uzstādīt jautājumus **patstāvīgi**. Ja vēstures, literatūras un reliģijas pasniegšanā valda tendences veidot plastiskas **uzskatāmas ainas**, tad te lieta grozās ap **vispārēju jēdzienu** loģisku izveidošanu. Matemātisko un dabaszinātnisko priekšmetu pasniegšanas dārzs var iztikt bez sajūsmas saules, kaut gan nenoliedzami, ka arī te apgarota, dzīva un sava priekšmeta valdzināta skolotāja iespaids daudz lielāks nekā sausa, kaut arī laba pratēja iespaids. Bet tā jau vispārēja parādība: vienādos pārējos apstākļos dzīvie un apgarotie cilvēki savus mērķus sasniedz ātrāk un vieglāk nekā klusie un atturīgie.

Pavisam citādas atkal spējas prasa mākslas un tehniku, t.i., zīmēšanas, gleznošanas, vingrošanas, dziedāšanas, zēnu un meiteņu rokdarbu, dārzkopības, mājturības utt. pasniegšana. Izteiksmes spējai mutes vārdiem te samērā niecīga loma. Katrs, kas pārvalda attiecīgo tehniku un ievingrinājies viņas paņēmienu, itin viegli atradīs tos nedaudzus vārdus, kas vajadzīgi mērķa sasniegšanai. Te, kur lieta grozās ne ap teorētiskām zināšanām, bet gan – ap prašanu un varēšanu,

paraugs un priekšzīme nozīmē gandrīz visu – protams, visa paņēmieni kopuma apgarotas un pareizi iedalītas analīzes robežās. Uz šo tehnisko paņēmieni kopuma metodikas analīzes iegūšanu zīmējoties, jāaizrāda, ka katrs skolotājs viņu visur tur, kur šo analīzi nenoteic uz visiem tehniskiem paņēmieniem attiecināmi noteikumi, visvieglāk iegūst, atcerēdamies un novērodams pats savu attīstības gaitu un attiecīgo savu panākumiem vaiņagoto darbību.

Nule teikto kopā savēlot, jānāk pie slēdziena, ka nav gluži bez pamata E. Hillas izteiktās domas (sk. viņa apcerējumu “Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf” žurnālā “Deutsche Schule”, 1918 .g., n.n. 10. un 11., 344.1. p.), ka nav nemaz iespējams runāt par mācības pasniegšanas spējām vispārīgi, neaprobežojoties ar zināmu mācības priekšmetu un zināmu mācības pasniegšanas pakāpi. Viņš gluži pareizi atzīmē, ka dažādie priekšmeti prasa no skolotāja nevien dažādas zināšanas (un – es gribētu piemētināt – dažādas īpatnējas, attiecīgai zinātņu nozarei piemērotas domāšanas dāvanas), bet arī dažādas pasniegšanas spējas, jo sen jau zināms, ka zināmais skolotājs, būdams spējīgs matemātikas zinātņu pasniedzējs, gūst vājus panākumus, ja viņam būtu jānodarbojas ar liriskiem dzejoļiem. Tomēr pēc visa tā, kas teikts iepriekšējās lappusēs, liekas neatraidāms uzskats, ka vismaz pasniegšanas spēja mutes vārdiem **kā tāda** (protams, neatkarīgi no šīs spējas metodoloģiskās padziļināšanas, attiecīgās vingrināšanas un ārpus sakara ar sevišķi izlasītiem skolniekiem, stāv, par cik skolās jāreķinās ar mācību pasniegšanas mērķiem, ciešā – vispārīgi runājot – sakarībā, no vienas puses, ar to, kādā mērā pasniedzējs pārvalda pasniedzamā priekšmeta materiālu, un, no otras puses, ar to, cik tālu sniedzas pasniedzēja zināmo vērtību radītā apgarotība, vai – viņa spēja attiecīgo vielu analītiski sadalīt. Apstākļi kļūst citādi, ja mācību pasniegšana veidojas **ciešā savstarpējā sadarbībā** ar visiem zināmās klases skolniekiem; pie šā jautājuma mēs atgriezīsimies vēlāk.

Nenoliedzami liela loma visās tehniskās prasnas (tas pats sakāms arī par runas dāvanām) nozarēs ir arī estētiskai gaumai. Bet estētiskā gaume un mākslinieciskās veidošanas spēja ir divas dažādas lietas, kuru attiecības apmēram tādas, kādas vērojām starp pasīvu un aktīvu izturēšanos. Prasīt no tautskolas skolotāja vai vidusskolas zinātniskā mācības spēka, lai viņš būtu apveltīts arī mākslinieciskās veidošanas spējām, nozīmē iziet tālu ārpus iespējamā robežām un ir, pēc manām domām, nepamatots pārspilējums. Ernsts Vebers savā grāmatā “Estētika kā pedagoģiskā pamatzinātne” (“Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft”, 226 1. p.) prasa

sekošo: "Skolotājam jābūt, uz viņa teorētisko sagatavotību zīmējoties, zinātniekam; turpretim – uz viņa praktisko darbību zīmējoties, viņam jābūt pa daļai māksliniekam, pa daļai pedagogam šā vārda šaurākā nozīmē. No šiem trejādiem viņa darbības pamatvilcieniem izriet tās prasības, kas uzstādāmas viņa izglītībai." Pēdējā laikā arī Dr. Šneiders ir izteicis domas, ka no skolotājiem jāprasa nevien attiecīga zinātniska izglītība, cītība un laba griba, bet arī mākslinieka dāvanas. (Sk. "Zeitschrift für Erziehungswissenschaften und Schulpolitik", 1920. g. decembra n.) Un, kaut gan viņš pārliecināts, ka pat "iedzimtas **pedagoģiskas** dāvanas sastopamas reti", tomēr uzskata **mākslinieka** dāvanas par tādām, kas skolotājam absolūti nepieciešamas.

Ir jau taisnība: katra dzimuša skolotāja mācību pasnieguma veidojumos atrodams kaut kas radniecisks tēlojošai mākslai – gluži tāpat, kā to atrodam vecmāmuļā, kad tā stāsta aizraujošā veidā saviem bērnu bērniem pasakas. Ideāli **pilnīgu** mācību pasniegšanas skatu novērojot, manī pamostas kas pacilājošs un sajūsmojošs. Manā dvēselē vienmēr pamostas kas līdzīgs Bēthovena *adagio* radītai svētlaimībai, kad gadās vērot šādu retu pasniegšanas, it kā teātra skatu, kas spiež klusēt katru pedagoģiski-metodisku kritiku pat tad, ja viņā nav ne mazākās saskaņas ar parastiem "pedagoģiskās mākslas" noteikumiem. Bet arī visapdāvinātākais skolotājs šādas stundas pieskaita retām Dieva dāvanām. Viņas nerodas, apzinātas gribas sauktas; viņas dzimst neatkarīgi no pasniedzēja gribas, un viņu iespaids meklējams ne tik daudz "noapaļotā pasnieguma" ārējā estētiskā pilnībā, cik – skolotāja un skolēnu dvēseļu saskaņā, viņu mīlestības straumes nesto savstarpējo attiecību svētsvinībā un skaidrībā.

Nē, un tūkstoškārt nē! Tautskolas skolotājs nav ne zinātnieks, ne mākslinieks šo vārdu tiešā nozīmē. Viņš nav ne teorētiskā, ne estētiskā tipa cilvēks. Viņš pat **nedrīkst** tas būt. Dodiet dižai, mīlestības un labsirdības apgarotai dvēselei, kas spēj uztvert un godbijīgi uzņemt iespējami daudzas vērtības, bet pār visām lietām – bērna personības vērtību, – dodiet tādai dvēselei iespēju pārvaldīt nepieciešamo mācības priekšmeta vielu un – variet būt pārliecināti, ka viņa atradīs pati sevī tās mācību pasniegšanai vajadzīgās spējas, kas nepieciešamas viņas svētā uzdevuma sekmīgai veikšanai. Skolotāja burvja vara un spēks pamatojas uz viņa personīgās vērtību izjūtas, – uz mīlestības un godbijības pret audzēkni kā vērtību nesēju. Tālab nepareiza katra tāda skolotāju izglītība, kas cenšas izaudzēt zinātniekus un māksliniekus, – nepareiza pat tur, kur runa grozās ap vidusskolu zinātņu, mākslas vai tehnikas skolotāju izglītību. Bet pavisam nepareizs šis virziens, kad runa iet par

tautskolu un tautskolas skolotāju izglītību. Gan tiesa, – zināmās zinātnes pasniedzējam vajaga pārvaldīt sava priekšmeta vielu pilnīgi, jo taisni viņa sniedz **vienīgo** pasniegšanas **metodes** pamatu, un viņa dvēselei jāatrodas attiecīgās zinātņu nozares vērtību varā. Tāpat arī zināmās mākslas vai tehnikas nozares pasniedzējam vajaga būt vispusīgi tiklab estētiski, kā tehniski sagatavotam, jo no tā taču atkarājas viņa prašana un spējas. Viss tas tā, bet tas vēl nenozīmē, ka zinātņu pasniedzējam jābūt zinātniekam, t.i., produktīvam pētniekam; tāpat arī mākslas vai tehnikas pasniedzējam nebūt nav jābūt dziļākā nozīmē produktīvam, t.i., jaunu vērtību radītājam. Viņš tāds nemaz nedrīkst būt, ja vien nepieder pie tiem ārkārtēji retiem cilvēkiem, kuros spēcīgs estētiskais vai teorētiskais cilvēks saistījies ar sociālā cilvēka dabu. **Zinātnieks izteicas** parādību satura **objektīvā uztverē**, **mākslinieks** – parādību formu **subjektīvā veidojumā**; turpretim skolotājam, bet par visām lietām tautskolotājam jādzīvo mīlestībā uz audzēkni kā topošo vērtību nesēju. Te mums darīšana ar trijām dažādām garīgām pasaulēm.

3. **Spējas vadīt klasi.** Otrs pamats privātaudzinātāja un klases skolotāja atšķirību izskaidrošanai jāmeklē prasībās, kuras uzstāda nepieciešamība uzturēt iekšējo disciplīnu vienā laikā lielākā audzēkņu skaitā. Spēja valdzināt ar saistošu mācību pasniegšanas palīdzību atsevišķu audzēkni jau pamatā atšķiras no spējas pamudināt bez ārējās piespiešanas uz garīgu līdzdarbību katrā mācības stundas momentā veselu klasi, bet tikai pēdējā ir visu klases skolotāja panākumu sakne.

Kas pats nav pārdzīvojis momentus, kad it kā burvja saites saista skolotāja dvēseli ar **katru** atsevišķo skolnieku tā, kā tie nevien seko, savas normālās dziņas mudināti, katrai skolotāja domu un jūtu kustībai, bet brīžiem pat aizsteidzas tai priekšā, – tas nav pārdzīvojis skolotāja vissvētlaimīgākos brīžus un nekad neizprātis viņu noslēpumu. Šinī savstarpējā sadarbībā ir, kā liekas, kaut kas irracionāls. Te, varbūt, liela loma tai pretmīlestībai un godbijībai, ko modina mīlestība uz audzēkņiem un godbijība pret viņu dvēselēm. Viņa – šī pretmīlestība – vismaz dod pirmo ierosinājumu veikt kopēji stundas garīgo darbu. Neapšaubāmi arī tas, ka vienam skolotājam lielāks pievilkšanas spēks nekā otram, jau izskata dēļ vien; šo parādību parasti apzīmē kā “savstarpēju simpātiju”, ar kuru vārdu var gan to nosaukt, bet ne izskaidrot. Tomēr nav šaubu, ka apcerējamā parādībā uzrādāma arī kāda savējāda, **racionāli** uztverama skolotāja īpašība, ja runa iet par skolotāju, kurš nule raksturotā kārtā iespaido savus audzēkņus nevien šad un tad, kad to pieļauj laimīga apstākļu kombinācija, bet ilgstoši un katrā acumirkli, kad tā vēlama. Es šo īpašību

gribētu apzīmēt kā zināmu **apziņas plašumu**, kurš dod iespēju savienot vienā personā abu atzīmēto skolotāju tipu īpašības: tiklab tā, kurš balstās uz mācības priekšmeta vielas faktiskas zināšanas, kā tā, kas balstās uz skolnieka personības subjektīvās izpratnes. Kad tagad atmiņās atgriežos pie tām stundām, kad man nācās pasniegt matemātiku, – mācības priekšmetu, kurā jau no paša sākuma priekš **katra** skolnieka ir kaut kas grūti pārspējams, – es nomanu, ka mani galvenām kārtām vadījusi tieksme veidot priekšmeta loģisko sakarību tā, lai tā būtu **viegli pārskatāma un caurredzama** pat visvājākiem skolniekiem. Bet kaut gan mani, no pirmā acu uzmetiena spriežot, it kā būtu vadījis tikai mācības priekšmeta lietišķais saturs, mans skats tomēr pastāvīgi aplidoja visu klasi un uztvēra katra skolnieka seju. Tā radās bezgala daudzi jauni iespaidi, kas gandrīz neapzināti no apziņas robežas joslas iespaidoja pasniegšanas gaitu un veidu. Jautājumi un atbildes, kas nāca no visām pusēm, vēl pavairoja šos pusapzinātos iespaidus un savu kārtu pārveidoja apziņas centrā stāvošos loģiski šķetināmos pavedienus un metodiskos veidojumus. Šādās krustugunīs pat tiem skolniekiem, kas nebija izjautāti, radās stipra sajūta, ka arī viņi atrodas mana iespaيدا burvju riņķī.

Nule atzīmētā abu audzinātāja tipu īpašību sintēze ir visu tā skolotāja savējādību avots, par kuru mēdz – tehnisku apzīmējumu lietojot – teikt, ka tas skatiem pārvalda visu klasi. Šādu skolotāju raksturs galvenām kārtām tas, ka kaut gan viņš pats domā nodoties tikai mācības priekšmeta faktiskai veidošanai, tomēr neatrodas sava priekšmeta varā tādā mērā, lai apziņa nevērotu tekošās darbības rezultātus; taisni otrādi: šāda skolotāja apziņa tik plaša, ka viņš, pasniedzamā priekšmeta pavedienus šķetinādams, tanī pašā laikā uztver un zināmā mērā novērtē pašreizējās darbības iespaidus, kas dod iespēju katrā acumirkli nodibināt ciešu kontaktu ar atsevišķu skolnieku dvēselēm, kuras citādi viegli novirzītos uz savrupiem ceļiem.

4. **Vērtību bagātība.** Vēstures un literatūras skolotājiem vajadzīga, blakus jau atzīmētam savējādam apziņas plašumam, vēl kāda cita īpašība, – nepieciešami, lai **viņa garīgā pasaule būtu piepildīta** skolniekiem pasniedzamās gara mantās iemiesotām morāliskām, sociālām, politiskām vai estētiskām vērtībām. Šim vērtību pamatkapitālam savu kārtu jāsaistās ar spēju iekšējos vērtību pārgrozījumus izteikt adekvāti. Uz šo abu īpašību nepieciešamību esmu jau norādījis, tomēr viņas te jāuzsver vēl sevišķi. Tie skolotāji, kas atzīmētos mācības priekšmetus pasniedz tīri loģiski-kritiski, bieži vien nespēj nodibināt klasē iepriekšējā nodalījumā raksturoto iekšējo disciplīnu. Šis apstāklis atšķir vēstures, literatūras un reliģijas pasniedzējus

no dabas zinātņu un matemātikas skolotājiem. Pēdējo darbs pats par sevi nebūt neprasa, lai tiem būtu spējas sakustināt dvēseles pamatslāņus. Viņi, kā šo disciplīnu pasniedzēji, var iztikt arī bez šīs audzinātāja svarīgās īpašības, ja vien tiem ir vajadzīgā veiklība pietiekoši aizraujoši un saistoši šķetināt pasniedzamā priekšmeta loģiskos pavedienus, kas nozīmē – iet to pašu ceļu, ko gājis pētnieks. Pavisam citādos apstākļos atrodas vēstures, mākslas un reliģijas skolotāji. Viņiem jābūt jūtu tipa cilvēkiem, – cilvēkiem, kurus katru reizi, kad viņi, savus aroda uzdevumus pildīdami, stājas pie skolnieku ievadišanas vērtību valstībā, mācības priekšmets saviļņo līdz dvēseles dziļumiem. Gaudigs savā darbā “Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit” (I. sējums, 222 lp.) noraida Distervēga prasību, pēc kuras skolotājam jābūt skolā tam, kas ir saule universumā. Šis noraidījums nav bez sava zināma pamata; bet Gaudigs piemirst, ka tādos mācības priekšmetos, kādi ir vēsture, literatūra un reliģija, katrs panākums neatdalāmi saistīts ar skolotāja personību, ko nebūt nevar teikt par panākumiem dabas zinātnēs un matemātikā; pēdējās patstāvīga jēdzienu un likumu piesavināšanās ir skolnieku spēku robežās arī tad, ja skolotājs ir sauss. Ir jau pareizi: dzejnieku mākslas darbi un vēsturisko notikumu māksliniecisku tēlojumu atstāstījumi saviļņo vai, vismaz, **varētu** zināmos apstākļos saviļņot klausītāju jūtas neatkarīgi no skolotāja radošās līdzdarbības. Bet tiklīdz šīs lietas kļūst **pasniegšanas priekšmeti**, visi skolas praktikas sniegtie piedzīvojumi liecina, ka skolotājs, kura dvēseli nav apgārojušas augstākas vērtības, var nokaut, uz viņa plašām “faktiskām” zināšanām neraugoties, tiklab visu vēsturisko un reliģisko ieguvumu kā māksliniecisko vērtību iespaidu.

5. **Rezultātu kopsavilkums.** Ar šīm trim tikko atzīmētām skolotāja dabas īpašībām – dāvanām pasniegt savu zināmo mācības priekšmetu; spēju katrā brīdī sintezēt priekšmeta faktiskās zināšanas ar skolnieku masas daudzdažādām personīgām īpatnējībām un, beidzot, spēju intensīvi izjust augstākās vērtības – būs minētas, kā liekas, visas tās pamatpazīmes, kas **jāpievieno** agrāki minētām vispārējām audzinātāja pamatpazīmēm, lai iegūtu mērauklu, ar kuras palīdzību iespējams noteikt, kādam jābūt sekmīgam klases skolotājam. Prasīt no skolotāja virs tā vēl sevišķas retoriskas dāvanas un attēlošanas spējas, – tas runā pretim tiklab maniem teorētiskiem ieskatiem, kā praktiskiem novērojumiem. Turpretim prasība, lai skolotājs zinātu savu priekšmetu un būtu vērtību apgarots, pieskaitāma tām prasībām, kuras vienmēr jāuztur spēkā, jo bez viņām nav domājama sekmīga mācību pasniegšana. Priekšmeta zināšana sniedz nepieciešamo saturu un loģisko

sakarību, bet vērtību radītā apgarotība – vajadzīgo vārdu un mīmikas izteiksmi. Īstā daiļrunība ir reta dabas dāvana, bet arī šī dāvana kļūs neauglīga, ja nebūs iesakņojusies dvēseles pamatjutoņā. Skolotāja darbības tālākā analīze virzienā, kādā to vēlas Hilla savā apcerējumā "Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf" (Deutsche Schule, 8., 9., 10. un 11. burtn.), bez šaubām uzstādīs skolotāja personībai dažas citas īpatnējas prasības. Vispirms, protams, izvirzīsies prasības, kas tā vai citādi saistīsies ar zināmā mācības priekšmeta dzīvu pasniegšanu un ar šīs pasniegšanas tā sauktām mākslinieciskām formām. Es tomēr domāju, ka šī analīze sniegs vai nu tikai atsevišķas manis uzrādīto īpašību specifiskas izteiksmes, vai arī reducēs, attiecinās tās uz vienkāršākiem dvēseles spēkiem. Tā, piem., zināmās mācības stundas sagatavošanai veltītā un veltāmā cītība ir lieta, kas prasāma no katra skolotāja. Tomēr spēja veidot stundas mācības priekšmetu kritiski-mākslinieciski kā **zināmu viengabalainu pārdzīvojumu** nebūt nav šīs cītības sekas; te vajadzīgas īpatnējas spējas, kuras nav rodamas un kuru vieta nav piepildāma ne ar vērtību apgarotu dvēseli, nedz ar dziļu loģisku priekšmeta zināšanu. Skolai jāapmierinās, ja zināmā mācības priekšmeta pasniegums brīvs no metodiskiem iebildumiem – ar pasniegumu, kuru jau iepriekš noteikusi pasniedzamā priekšmeta vielas daba vai, ja runa iet par tīri teorētiskiem priekšmetiem, zinātniskās domāšanas ceļi. Nule teiktais attiecināms arī uz tautskolu, par cik pēdējās uzdevumos ietilpst cenšanās izkopt parašu **loģiski** domāt. Tikai tad, ja viņa to **negrib** darīt, var sekot E. Vebera padomam: "Tautskolas skolotājs nekad nedrīkst, ja vien viņš grib saistīt pie sevis skolnieku dvēseles, pasniegt mācības **objektīvi-zinātniski**." (Sk. jau minētās grāmatas 237. lp.). Arī audzināšanas un disciplīnas uzturēšanas paņēmieni veids, apjoms un daudzpusība bieži vien atkarīgi no skolotāja dažām irracionālām īpašībām; gluži tāpat tas, kā skolnieki reaģē uz skolotāja personu un atsevišķiem metodiskiem un pedagogiskiem paņēmieniem, atkarājas nevien no skolnieku dabas, bet arī no skolotāja personas izstarotās būtības. Tomēr visu šo parādību analīze galu galā mūs novestu atpakaļ pie jau apcerētām skolotāja un audzinātāja pamatīpašībām.

6. **Prasība pēc personības.** Jau sen, bet jo sevišķi mūsu dienās izvirza prasību, ka skolotājam jābūt noteikti izveidotai **personībai**. Ar šo prasību nodarbojušies daudzi, bet visdziļāki, kā liekas, viņā ieskatījies Gaudigs savā vairākkārt jau minētā divsējumu darbā. Viņa sniegtam skaistam personības definējumam es piekritu pilnīgi. "Personība" – raksta šis domātājs – "ir tāds cilvēks, kurš pārvalda pats sevi,

satverīgi apvienodams visus savas dabas spēkus savas individualitātes ideāla realizēšanai dzīvē un brīvi pats no sevis noteikdams savu izturēšanos visos dzīves izvīzītos apstākļos.” Bet attiecībā uz daudziem, ja ne gandrīz visiem arodiem prasība, lai cilvēks būtu noteikti izveidota personība, nebūt neizceļ šo arodu darbinieku nepieciešamo īpašību; te viņa vienkārši ir vispārēja ētiska prasība. Viņa attiecināma uz katru cilvēku – gluži tāpat kā prasība, lai katrā cilvēkā mājotu savu pienākumu apziņa. Modernās pedagogijas pamatuzdevums jau ir – izaudzēt cilvēkā noteiktu personību.

Personība tādā nozīmē, kādā to saprot Gaudīgs, var izaugt tikai tur, kur īpatnis aptvēris un izpratis pats sevi. Bet atsevišķs īpatnis spēj aptvert un izprast sevi tikai tad, ja tas iepazīsies ar savām spējām darboties viņa dvēseles satversmei pieskaņotā darbā. Pirmais solis pa personības izveidošanās ceļu ir savu spēju pašatziņa un brīvprātīga darbības ierobežošana šīm spējām piemērotā darbības laukā. Tikai pa šo ceļu iedami, varam kļūt valdinieki paši pār sevi, iegūt spēju brīvi noteikt savu likteni un veltīt visus savas dabas spēkus mūsu individualitātē ietvertā personības ideāla realizēšanai. Audzināšanai tad atliek tikai rūpēties par to, lai mēs apzinīgi izjustu savas topošās personības dažādās tiklab cienāmās, kā necienāmās izpausmes, caur ko iegūti iespēju arvien vairāk un vairāk pastiprināt tieksmi pēc vērtīgās personības visos mūsu dvēseles satversmei piemērotos darbības laukos.

Tātad katram, kas vien grib būt vērtīga **personība** skolotāja arodā, vispirms jānoskaidro pašam sev, vai viņa garīgā pasaulē iemājo visas iepriekšējās lapaspusēs apcerētās spējas un īpašības. Bet noteiktu atbildi uz šo jautājumu varam iegūt tikai tad, ja attīstības gaitā pieejami tādi darbības lauki un veidi, kas dod audzinātāja garīgām spējām un īpašībām iespēju izteikties uz āru. Tē nu jāuzsver, ka līdzšinējā skolotāju, bet jo sevišķi akadēmisko skolotāju izglītības iekārta šinī ziņā vēl arvienu stipri neapmierinoša. Tā vidusskolu skolotājam joprojām vēl arvienu nav izdevības noskaidrot pašam sev pirms augstskolas studiju beigšanas, kādā mērā viņš derīgs izraudzītā aroda uzdevumu veikšanai. Visa viņa izglītība iekārtota tā, lai tas iegūtu tikai vajadzīgās zināšanas attiecīgās zinātņu nozarēs; viņa noskaņota tīri lietišķi un valstiski organizēta tā, it kā spējīgs matemātiķis, dabas zinātnieks, filologs vai vēsturnieks pats par sevi jau arī spējīgs skolotājs. Nemaz netiek domāts par to, ka skolotājam bez lietišķām zināšanām vajadzīgas arī zināmas audzinātāja īpašības. Bet tas vēl nav viss. Arī sagatavošana augstskolai vidusskolā arvienu vēl nedod audzēkņiem iespējas pašiem sevi pārbaudīt, vai viņos spēj attīstīties tas savējāda

sociālais tips, kas rada tieksmi nodoties audzinātāja arodam. Tikai tad, kad visas mūsu skolas – elementārās, vidus un augstākās – būs organizētas tā, lai viņas patiesi darbotos nevien kā skolnieki savā starpā un skolotāji savā starpā, bet arī kā skolnieku un skolotāju darba kopas, attiecīgas **sociālās** dzīves formas attīstot – tikai tad atsevišķais īpatnis spēs pietiekoši skaidri ieskatīties sevī un pārliecināties, kādā mērā viņa būtnē izteikušies audzinātāja uzdevumu veikšanai nepieciešamā savējādā sociālā tipa pamatvilcieni, un – vai viņš tiešām iekšēji aicināts iet skaisto, bet arī grūto audzinātāja un skolotāja ceļu. Bet skolotājs, kurš ir kļuvis pilnīgi izveidota personība, jau pats par sevi ir visvērtīgākā izglītības manta, kurš kā dzīvs spēks, pāri par visiem zinātnes, mākslas un reliģijas ieguvumiem stāvēdams, atstāj skolniekos visdziļāko un vērtīgāko iespaidu. Lieta taču tā, ka viņā vērtības nav latentas, saistītas, t.i., neatrodas stāvoklī, kādā tās atrodam visos tīri faktiskos kulturelos ieguvumos; audzinātājā vērtības ir darbīgas, te viņas nāk pārdzīvojumos skolniekam pretim visā savā košumā un viegli pieejamas katrai uzņēmīgai dvēselei. Personības vērtība nav apslēpjama; viņa nevar kļūt latentā kā citas faktiskās vērtības, jo viņa ir dzīvs spēks, kas sajūtams visur, kur vien tas saduras ar atsevišķiem īpatņiem, īpatņu kopām vai viņu iestādēm. **Bet skolotāja personības vērtībā – tas te jāuzsver ar sevišķu sparū – galvenais ir nevis iegūtais teorētiskais saturs, bet gan sociālā daba, mīlestības pamatprincips.**

Atliek izteikt vēlēšanos, lai atzīmētos izšķirošos faktus neaizmirstu ķildās, kas mūsdienās mutuļo ap skolotāju izglītības jautājumiem, un prasībā, lai arī tautskolas skolotāja izglītības līnija turpinātos vidus skolā un universitātē.

G. Keršenšteiners. Audzinātāja dvēsele un skolotāju izglītības jautājums. – R.: IM, 1925. – 65. – 85. lpp.

DŽONS DJŪIJS



DOMĀŠANAS PSIHOLOĢIJA UN PEDAGOĢIJA

(..) Kādā no nākamajām nodaļām mēs aplūkosim abstraktās domāšanas evolūcijas ceļu no relatīvi praktiskā un tiešā domāšanas procesa – tomēr tagad mūs interesē vienīgi kopīgie elementi, kas raksturīgi visiem tipiēm.

Katrā no gadījumiem vairāk vai mazāk skaidri saskatāmas piecas atsevišķās loģiskās pakāpes: (I) apgrūtinājuma sajūta, (II) apgrūtinājuma sajūtas, kā arī tās robežu noteikšana, (III) priekšstats par iespējamo risinājumu, (IV) attīstība spriedumu veidā par priekšstata attiecībām, (V) tālākie novērojumi, kas noved līdz atzinumam vai noraidījumam, respektīvi, pārlicības vai nedrošības secinājums.

I. Pirmā un otrā pakāpe bieži vien saplūst kopā. Grūtības var sajust pietiekami precīzi, lai uzreiz varētu likt saprātam domāt par iespējamo risinājumu. Sākumā tas var izpausties arī kā zināmas neērtības vai ierosme, kas tikai vēlāk noved līdz mēģinājumam noskaidrot lietas apstākļus. Neatkarīgi no tā, vai šīs divas pakāpes ir nodalītas vai saplūdušas kopā, mūsu oriģinālajā pārskatā par refleksijām tiek uzsvērts tikai viens faktors – tieši šaubas vai problēma.

(..)

II. Kā tika norādīts, pirmās divas pakāpes (pretrunu jeb apgrūtinājumu sajūta un novērojamie fakti), kas kalpo grūtību rakstura noteikšanai, dažreiz var saplūst kopā. Pārsteidzoša jauninājuma jeb neparastas sarežģītības gadījumā grūtības bieži vien izpaužas kā kairinājums, emocionālais uzbudinājums, lielākā vai mazākā mērā neskaidra nojausma par kaut ko nepareizu, baismīgu, smieklīgu vai mulsinošu. Šādos gadījumos nepieciešami novērojumi, kas apzināti virzīti uz to, lai tieši izgaismotu grūtības vai noskaidrotu problēmas specifisko raksturu. Plašākā nozīmē šīs pakāpes eksistēšana vai trūkums rada atšķirību starp pašu refleksiju jeb kontrolējamo kritisko secinājumu un nekontrolējamo domāšanas procesu. Ja netiek veltīti pienācīgi pūliņi, lai noteiktu šo grūtību apmērus, priekšstatiem par to

pārvarēšanu jābūt lielākā vai mazākā mērā ierobežotiem. Iedomājieties ārstu, kas uzaicināts pie pacienta, kurš viņam sniedz nepareizus paskaidrojumus. Ārsta pieredze jau pašā sākumā ļauj saskatīt citas slimības pazīmes. Tomēr gadījumā, ja viņš ļaus šim priekšstatam par kādu noteiktu slimību pārņemt prātu un kļūt par pieņemamu secinājumu, viņa zinātniskā domāšana tādējādi jūtami sašaurināsies. Pieredzējušā praktiķa tehnikas būtiskākā daļa virzīta uz to, lai neizmantotu pirmo radīto priekšstatu, lai pat kavētu kāda noteikta priekšstata rašanos, kamēr grūtības, problēmas būtība nav pamatīgi izpētīta. Medicīnas praksē šī darbība tiek dēvēta par diagnozi, bet līdzīgi pētījumi nepieciešami jebkurā jaunā un sarežģītā situācijā, lai izvairītos no pārsteidzīgiem secinājumiem. Kritiskās domāšanas būtība ir aizkavētais secinājums, bet šī aizkavējuma būtība savukārt ir problēmas rakstura noteikšana, iekams ķerties pie tās risināšanas. Tas vairāk nekā kaut kas cits visefektīvāk pārvērš vienkāršu secinājumu pārbaudītā secinājumā jeb radušos priekšstatu – pierādījumā.

III. Trešais faktors – priekšstats vai pieņēmums. Apstākļi, kuros radušās grūtības, izraisa kaut ko tādu, kas nav pieejams jūtām. (a) Priekšstats vai pieņēmums ir prāta slēdziena centrs; tas iekļauj sevī pāreju no tā, kas dots, uz to, kā trūkst. Tāpēc tas ir lielākā vai mazākā mērā abstrakts un riskants. Tā kā secinājums iziet ārpus reālajiem faktiem, tas līdzinās lēcienam un tam piemīt īpašības, pret kuru ietekmi nevar būt nekādas garantijas nākotnē, lai kādi piesardzības pasākumi arī tiktu veikti. Secinājuma kontrole nevar būt tieša. No vienas puses, tas saistīts ar prāta darbības iemaņām vienlaikus būt uzņēmīgam un piesardzīgam, bet, no otras puses – ar atsevišķo faktu izvēli un paredzēšanu atbilstoši percepcijai, no kuras rodas priekšstats. (b) Tā kā tas netiek pieņemts, bet tomēr saglabājas eksperimentālos nolūkos, iztēlē radies secinājums veido ideju. Tā sinonīmi ir pieņēmums, atskārsme, hipotēze un (izstrādātā veidā) teorija. Tā kā aizkavētais apgalvojums jeb atliktais galīgais slēdziens uz tālāko pierādījumu izskatīšanas laiku ir daļēji atkarīgs no savstarpēji pretēju pieņēmumu eksistēšanas attiecībā uz labākā virziena izvēli tālākai darbībai vai iespējamāko izskaidrojumu, tad lielāka daudzuma savstarpēji neiespējamu priekšstatu jeb pieņēmumu attīstīšana ir svarīgs pareizās domāšanas faktors.

IV. Attiecību jeb tā dēvēto speciāli slēpto sakaru (*implications*) atklāšana starp kādu ideju un kādu problēmu tiek dēvēta par prātošanu. Tāpat kā ideja izriet no attiecīgajiem faktiem, tāpat spriedumi izriet no attiecīgās idejas. (..)

Prātošana iedarbojas uz radušos iespējamo risinājumu tāpat kā tuvāka un sīkāka analīze uz pašu problēmu. No priekšstata pieņemšanas sākotnējā formā pasargā tā pamatīgāka analīze. Pieņēmums, kas sākotnēji šķiet iespējams, bieži izrādās nepiemērots un pat neveiksmīgs, kad noskaidrojas visas tā sekas. Pat gadījumā, kad prātošana par pieņēmuma sekām neizraisa attiecīgā pieņēmuma noraidīšanu, tā attīsta ideju tādā veidā, kādā tā ir vispiemērotākā attiecībā uz šo problēmu. (..) Priekšstati, kas sākotnēji šķiet sveši un pat mežonīgi, bieži vien, analizējot no tiem izrietošās sekas, kļūst pielietojami un auglīgi. Idejas attīstīšana prātošanas veidā palīdz vismaz atrast starpposmus, kuri apvieno vienā veselā acīmredzot savstarpēji pretējas galējības.

V. Pēdējā un noslēdzošā pakāpe ir savdabīgs eksperimentāls apstiprinājums jeb tās idejas pārbaudīšana, kas balstījās uz pieņēmumu. Prātošana parāda, ka gadījumā, ja ideja tiks pieņemta, radīsies zināmas sekas. Līdz tam laikam slēdziens ir hipotētisks un nosacīts. Ja mēs aplūkosim un atklāsim visas nepieciešamās attiecīgās teorijas un noteiksim visas trūkstošās raksturīgākās iezīmes, kas nepieciešamas konkurējošām alternatīvām, tieksme noticēt un pieņemt kļūst gandrīz nepārvarama. Dažreiz tieša novērošana sniedz apstiprinājumu (..). Citos gadījumos (..) nepieciešama pieredze, respektīvi, tīšām tiek radīti idejas jeb hipotēzes prasībām atbilstoši apstākļi, lai redzētu, vai tiks iegūti teorētiski norādītie rezultāti. Ja izrādīsies, ka eksperimentālie secinājumi atbilst teorētiskajiem vai arī tie iegūti racionāli un ir pamats uzskatīt, ka vienīgi šādi apstākļi var nodrošināt attiecīgos rezultātus, apstiprinājums būs tik spēcīgs, ka ļaus izdarīt slēdzienu. Vismaz uz laiku, kamēr pretēji fakti nenorādīs uz pārskatīšanas nepieciešamību.

Novērošana tiek veikta gan procesa sākumā, gan tā nobeigumā: sākumā, lai precīzāk un skaidrāk noteiktu radušos grūtību raksturu, beigās, lai novērtētu hipotēzes veidā izvirzīto slēdzienu vērtību. Šo divu novērojumu robežās mēs varam visprecīzāk noteikt visa domāšanas procesa garīgo aspektu: (1) secinājums, priekšstats jeb izskaidrojuma vai atļaujas pieņēmums; (2) prātošana, attiecību vai atklāto sakarību attīstība, pamatojoties uz priekšstata vai pieņēmuma sekām. Prātošana nepieciešama eksperimentālo novērojumu apstiprināšanai, lai gan eksperimentu var veikt ekonomiski un auglīgi, vienīgi pamatojoties uz ideju, ko pieņemamā veidā attīstījusi prātošana.

Disciplinēts un loģiski attīstīts prāts – audzināšanas procesa mērķis – ir prāts, kas spējīgs noteikt, cik tālu jāattīsta katra no pakāpēm katrā atsevišķā gadījumā. Nav

iespējami negrozāmi noteikumi. Katrs notikums jāanalizē tad, kad tas rodas, pamatojoties uz tā svarīgumu un saistībām, kuru dēļ tas notiek. Veltīt kādam notikumam pārāk daudz pūļu ir tikpat muļķīgi un tikpat neloģiski kā veltīt pārāk maz pūļu citam gadījumam. Kādas galējības gadījumā gandrīz jebkurš slēdziens, kas izraisa ātru un noteiktu rīcību, ir labāks, nekā jebkurš cits slēdziens, kas atlikts uz ilgu laiku; starp citu, jebkuru slēdzienu, iespējams, var atlikt uz ilgu laiku – varbūt uz visu dzīvi. Disciplinētais prāts labāk uztver novērošanas, ideju veidošanās, prātošanas un eksperimentālās pārbaudes pakāpi, kas nepieciešama katrā atsevišķā gadījumā, un vislabāk izmanto pagātnes kļūdas domāšanas procesā. Svarīgi, lai prāts būtu jutīgs attiecībā uz problēmām un prasmīgi izvēlētos risinājuma metodes.

Septītā nodaļa

SISTEMĀTISKAIS SECINĀJUMS: INDUKCIJA UN DEDUKCIJA

1. §. Refleksijas divējādā darbība

...Kā redzējām, domu raksturīgākā izpausme ir izolētu, fragmentāru un savstarpēji nesaistītu faktū un noteikumu organizēšana, kas notiek, veidojot vienojošas saites vai vidējos locekļus. Mūsu rīcībā esošie fakti ir dati; refleksijas jēlmateriāls; saišu trūkums tajos rada apmulsumu un izraisa refleksiju. Pēc tam seko jēdziena jeb nozīmes rašanās, kas pierādāmības gadījumā veido kādu kopumu, kurā savu vietu atradīs dažādi fragmentāri un acīmredzot savstarpēji nesavietojami dati. Radušies jēdzieni aizvieto garīgo platformu, intelektuālo redzesviedokli, no kura iespējams rūpīgāk saskatīt un konstatēt datus, meklēt papildu novērojumus un eksperimentāli atrast izmaiņas noteikumos.

Tādējādi jebkura refleksija sastāv no divām darbībām: virzība no fragmentāriem un neskaidriem faktū datiem uz plašo (vai apjomīgo) vispārējo atziņu un otrādi – no izveidotā kopuma kā atvasinājuma, kas iemieso nozīmi jeb ideju, uz atsevišķiem faktiem, lai sasaistītu tos vienu ar otru un ar papildu faktiem, kuriem uzmanību pievērsis radītais priekšstats. Vispārīgi runājot, pirmā no šīm darbībām ir induktīva, bet otrā – deduktīva. Pilns domāšanas procesa akts ietver abas šīs darbības,

respektīvi – atsevišķi novērotos (vai atmiņā uzausušos) faktus un apjomīgo, plašo (vispārējo) nozīmi jeb jēdzienu.

Šīs divas darbības virzienā uz jēdzienu un atpakaļ tomēr var notikt nejauši jeb nekritiskā ceļā vai arī asprātīgā, pareizā veidā. Jebkurā gadījumā domāšana nozīmē pieredzes trūkuma kompensēšanu (..).

Piecpadsmitā nodaļa

MĀCĪŠANAS UN DOMĀŠANAS ATTĪSTĪŠANA

Mācot skolotājs veido vistuvākos kontaktus ar skolēnu. Mācību procesā kā fokusā sakopotas iespējas vadīt bērna darbību, ietekmēt viņa pierasto runu un pievērst viņa uzmanību noteiktam objektam. (..) Metode, ar kuru tiek veikta aptauja, ir skolotāja mākas galvenā pārbaude attiecībā uz savu audzēkņu garīgā stāvokļa noteikšanu un apstākļu radīšanu, kas izraisa piemērotas garīgās atbildes, īsi sakot, viņa skolotāja mākslas pārbaude.

Vārda *recitation* izmantošanu skolotāja visciešākajai garīgajai saskarei ar skolēnu un skolēnu savstarpējās attiecībās var uzskatīt par daudznozīmīgu faktu. *Re-cite* nozīmē – citēt, atkārtot, pārstāstīt vēlreiz. Ja mēs to nodēvētu par atkārtotšanu, tad šis termins diezin vai radītu lielāku skaidrību nekā vārds *recitation*, mācību process, kas gandrīz pilnībā balstās uz pastarpinātā veidā saņemtās informācijas atkārtotšanu, iegaumējot to, lai vajadzīgajā brīdī saņemtu pareizo atbildi. Visam šajā nodaļā norādītajam nav nekādas nozīmes salīdzinājumā ar galveno patiesību, ka atbilde ir vieta un laiks refleksijas ierosināšanai un virzīšanai, bet iemācītā materiāla atkārtošana, kaut arī tā ir neizbēgama, rada vienīgi sākotnējos apstākļus domāšanas procesa kultivēšanai.

1. §. Mācību procesa formālās pakāpes

Izdarīti tikai nedaudzi mēģinājumi formulēt mācīšanas metodi, kas balstīta uz vispārējiem principiem. Vienam no šiem mēģinājumiem, konkrēti – tieši mācību procesa iedalīšanai piecās secīgās pakāpēs, ko veica Herbart, bijusi īpaši liela nozīme, un tas, iespējams, būtiskāk un labvēlīgāk ietekmējis “stundu noklausī-

šanos” nekā visi citi mēģinājumi kopā. Šīs pakāpes ir vispārzināmas kā “mācīšanas formālās pakāpes”. To pamatu veido jēdziens, ka neatkarīgi no priekšmeta izmaiņām apjomā un detaļās eksistē tikai viens vienīgs labākais veids, kā apgūt šo priekšmetu, jo eksistē tikai viena vienīga “vispārējā metode”, kuru izmanto prāts priekšmeta veiksmīgai apguvei. Neatkarīgi no tā, vai tas būtu pirmklasnieks, kas apgūt elementāro aritmētiku, vai vidējo klašu skolēns, kas mācās vēsturi, vai koledžas students, kurš nodarbojas ar filoloģiju, visos gadījumos pirmā pakāpe ir sagatavošana, otrā – izklāstījums, pēc kura seko salīdzināšana un apkopošana, ko noslēdz vispārinājumu piemērošana atsevišķiem jauniem gadījumiem.

Ar sagatavošanu domāti jautājumi, kas skolēniem atgādina viņiem pierastos eksperimentus, kuri būs noderīgi jaunā materiāla apgūvē. Tas, ko cilvēks zina, rada iespēju apgūt vēl nezināmo. Tāpēc jaunā materiāla apguves process kļūs vieglāks, ja ar to saistītās idejas tiks atdzīvinātas skolēna prātā un izvirzītas apziņas priekšplānā. Ja skolēni mācās par upēm, viņiem sākumā jāpajautā par straumēm un strautiem, kuri viņiem jau zināmi; ja skolēni neko tādu nav redzējuši, viņiem jāpajautā par ūdens plūsmu notekā. Kaut kādā veidā “apercipētais” materiāls uzkrājas un palīdz apgūt jauno priekšmetu. Sagatavošanās pakāpe noslēdzas ar mācību stundas mērķa nospraušanu. Kad iepriekšējās zināšanas atdzīvinātas, skolēniem tiek “izklāstīts” jaunais materiāls. Tiek rādīti upju attēli un reljefi modeļi; tiek sniegti vārdiski apraksti; ja iespējams, bērnus aizved pie īstas upes. Šīs divas pakāpes pabeidz iepazīšanos ar atsevišķiem faktiem.

Divas nākamās pakāpes vērstas uz to, lai apgūtu vispārējo principu vai jēdzienu. Vietēja upe, iespējams, tiek salīdzināta ar Amazoni, Sentlorensu, Reinu; šādā salīdzināšanā atkritis nejaušās un nebūtiskās pazīmes un veidosies upes jēdziens: tiek savākti un formulēti elementi, kurus aptver upes jēdziens. Kad šis darbs paveikts, iegūtais jēdziens tiek apstiprināts ar prātu un noskaidrots, piemērojot to citām upēm, piemēram, Temzai, Po, Konektikutai.

Ja salīdzināsim šo pārskatu par mācīšanas metodēm ar mūsu pilnīgā domāšanas akta analīzi, mūs pārsteigs acīmredzamā līdzība. Mūsu izklāstā “pakāpes” ir problēmas jeb pārsteidzošās parādības atklāšana, pēc tam – novērošana, faktu analīze, lai noteiktu un noskaidrotu problēmu, pēc tam – iespējamā risinājuma hipotēzes jeb pieņēmuma izvirzīšana kopā ar risinājuma tālāko attīstību prātošanas ceļā, pēc tam – izstrādātās idejas pārbaude, izmantojot to kā instrukciju jauniem novērojumiem un eksperimentiem. Abos gadījumos vērojams (I) atsevišķo fakti

un parādību secīgums, (II) ideju un spriedumu secīgums un (III) izdarīto secinājumu piemērošana atsevišķiem faktiem. Abos gadījumos notiek induktīvi deduktīvā attīstība. Mūs pārsteidz vēl viena atšķirība: Herbarta metode nenorāda uz grūtībām un pretrunām, kas vēl jānoskaidro kā visa procesa cēlonis un stimul. Tāpēc bieži šķiet, ka Herbarta metodei ir darīšana ar domu kā vienkāršu papildu faktoru zināšanu ieguves procesā tā vietā, lai uzskatītu to par papildu faktoru domas attīstības procesā.

Pirms sīkāk analizēt šo salīdzinājumu, mums jāatbild uz jautājumu, vai mācībām vienmēr jāpārvar vienveidīgā pakāpju rinda pat gadījumā, ja pieļaujam, ka šīs rindas atspoguļo normālo loģisko kārtību. Atbilde varētu būt tāda, ka tieši loģiskā kārtība sniedz pārskatu par attiecīgo priekšmetu, kuru sastādījis zinošs cilvēks, un tas nav tāda prāta norādītais attīstības ceļš, kurš vēl mācās. Pirmais no viņiem var veikt šo ceļu pa taisnāko līniju, bet otrajam nākas veikt vairākus pagriezienus, kā arī zigzagveida kustības uz priekšu un atpakaļ. Īsi sakot, formālās pakāpes norāda punktus, kuri jāizpilda skolotājam, gatavojoties izklāstam, taču tas nenosaka mācību patieso gaitu.

Sagatavotības trūkums no skolotāja puses, protams, liek paļauties uz nejaušību, kuras panākums atkarīgs no iedvesmas attiecīgajā brīdī, kas var arī nebūt. Vienkārša materiāla sagatavošana ievieš stingru kārtību, turklāt skolotājs uzskata, ka skolēni precīzi zina tekstu. Tomēr skolotāja uzdevums ir nevis radīt iespēju materiāla apguvei, bet piemērot materiālu domas bagātināšanai. Bet formālās pakāpes lieliski atklāj jautājumus, kas jāuzdod sev skolotājam, izstrādājot priekšmeta mācīšanas problēmu. Kāda sagatavotība ir maniem skolēniem, lai uzsāktu attiecīgā priekšmeta mācīšanu? Kādi no viņu pierastajiem eksperimentiem ir visnoderīgākie? Kas no tā, ko viņi jau iemācījušies, var viņiem palīdzēt? Kā izklāstīt materiālu, lai tas ekonomiski un patiesi atbilstu viņu sagatavotībai? Kādus attēlus demonstrēt? Kam pievērst uzmanību? Par kādiem notikumiem pastāstīt? Kādus salīdzinājumus viņiem minēt, kādas līdzības likt atzīt? Kāds ir vispārējais princips, uz kuru kā secinājumu jāvirza visa prātošana? Ar kādiem piemēriem jācenšas apstiprināt, noskaidrot un realizēt šī vispārējā principa izpratni? Kas tieši no viņu pašu pieredzes var palīdzēt viņiem to apgūt kā patiesi svarīgu principu?

Jebkurš skolotājs mācīs kādu priekšmetu labāk, ja viņš ar šiem jautājumiem nodarbojas vairāk vai mazāk sistemātiski. Tomēr, jo vairāk skolotājs ir domājais par slolēnu iespējamo garīgo atsauksmi no dažādiem redzesviedokļiem, ko nosaka piecas

formālās pakāpes, jo labāk viņš būs sagatavots elastīgam un brīvam izklāstam, neļaujot materiālam sadalīties gabalos un pastāvīgi piesaistot skolēnu uzmanību, jo mazāk viņam būs jāievēro vienveidīgā shēma, lai saglabātu garīgās kārtības līdzību. Viņš būs sagatavots gūt labumu no jebkuras dzīvās atsauksmes pazīmes, kas atklājusies kaut kādā virzienā. Kāds no skolēniem varbūt ir kaut ko dzirdējis par vispārējo principu, acīmredzot kaut ko nepareizu. Šādā gadījumā tam jāparādās jau pašā sākumā, lai noskaidrotos, ka šis princips ir nederīgs, un tādējādi izraisītu jaunu faktu un jauna vispārinājuma meklējumus. Varbūt skolēnu iepazīstināšana ar kādu faktu vai objektu tā uzbudina skolēnu prātus, ka visa iepriekšējā sagatavošanās izrādīsies lieka. Ja skolēna prāts vispār darbojas, pilnīgi neiespējami, ka viņš gaidītu, lai skolotājs viņu apzinīgi vadītu pāri sagatavošanas, izklāsta un salīdzinājuma pakāpēm, pirms viņš izstrādā funkcionējošu hipotēzi vai vispārinājumu. Turklāt gadījumā, ja pierastā un nepierastā salīdzinājums netiek veikts sākumā, arī sagatavošana un izklāsts nebūs mērķtiecīgs un bez loģiskā pamatojuma nebūs vienojošs, tāpēc arī tam nebūs nekādas nozīmes. Skolēna prātu nevar sagatavot kaut kam vispārīgam, bet vienīgi kaut kam noteiktam, bet izklāsts parasti ir labākais veids asociāciju izraisīšanai. Tagad vajadzētu akcentēt pierasto jēdzienu, kas palīdzēs apgūt jauno, tos jaunos faktus, kuri veido problēmu; tomēr abos gadījumos tieši salīdzinājums un kontrasts ar cita pāra locekli dos spēku abiem. Vārdu sakot, loģiskās pakāpes no punktiem, ar kuriem skolotājam jārēķinās, izklāsta gaitā jāpārvērš secīgās pakāpēs, respektīvi, priekšmetu saprotošā prāta loģiskā shēma jāuzspiež prātam, kas cīnās, lai to izprastu, tādējādi aizkavējot paša skolēna prāta loģiku.

2. §. Faktori izklāsta procesā

Atceroties, ka formālās pakāpes ir skolēna attīstības savstarpēji saistīti faktori, nevis kilometru stabi minētajā lielajā ceļā, varam aplūkot tās atsevišķi. Šādi rīkojoties, ērti sekot daudzo herbartiešu paraugam un reducēt šīs pakāpes līdz trijām: pirmā – atsevišķo faktu izpratne; otrā – garīgais vispārinājums; trešā – piemērošana un pārbaude.

I. Procesi, kas saistīti ar atsevišķiem faktiem, ir sagatavošana un izklāsts. Labāko un patiesībā vienīgo sagatavošanu var nodrošināt iepazīstināšana ar kaut ko tādu, kam nepieciešami paskaidrojumi, ar kaut ko negaidītu, pārsteidzošu vai īpašu. Ja prātu pārņem patiesu grūtību sajūta (vienalga, kādā veidā tā rodas), prāts uzbudinās

un meklē atbildi, jo ir saņēmis kairinājumu no ārienes. Jautājuma izraisītais efekts liks prātam doties visos iespējamajos virzienos labāk par visiem atjautīgākajiem pedagoģiskajiem paņēmieniem, kas nav saistīti ar garīgām tieksmēm. Tieši problēmas jēga liks prātam pārskatīt un atcerēties pagātņi, lai noskaidrotu, ko apzīmē jautājums un kā pret to izturēties.

Skolotājam, uzmanīgi mēģinot iesaistīt darbībā pierastos elementus no skolēna pieredzes, jāizvairās no zināmām briesmām. (I) Sagatavošanas pakāpe nedrīkst turpināties pārāk ilgi un nedrīkst būt pārāk nogurdinoša, pretējā gadījumā tā iznīcinās savu mērķi. Skolēns zaudē interesi un pagurst, ja ievadam *in media res* jāsagatavo viņš darbam. Dažiem apzinīgākajiem skolotājiem izklāsta sagatavošanas daļa līdzinās zēnam, kurš ieskrējienu lēcienam izvēlēties tik garu, ka, pieskrienot pie līnijas, viņš bijis tik noguris, ka nespējis tālu aizlēkt. (II) Līdzekļi, ar kuriem mēs iepazīstam jauno materiālu, ir mūsu ieradumi. Pārāk liela sīkumainība attiecībā uz pierasto tieksmju pārvēršanu apzinātās idejās nozīmē iejaukšanos to labākajās funkcijās. Tāpat kā dažiem augiem labākai attīstībai nepieciešama pārstādīšana, arī daži parastās pieredzes faktori jāpakļauj apzinātai iepazīšanai. Tomēr būtu nāvējoši pastāvīgi atrakt šos augus, lai palūkotos, kā tie attīstās. Saspringtību, pašapziņu un neērtību varētu uzskatīt par šādas citīgas rakņāšanās sekām parastā pieredzē.

Stingrie herbartieši parasti uzstāj, ka skolotāja nospraustie mērķi ir sagatavošanas daļas nepieciešama sastāvdaļa. Šo mērķu iepriekšējai uzstādīšanai diezin vai piemīt intelektuālāks raksturs kā zvana skaņai vai kādai citai zīmei, kas domāta uzmanības koncentrēšanai un domu novēršanai no izklaides priekšmetiem. Skolotājam mērķa nosprausana ir nozīmīga, jo viņš jau ir bijis pie mērķa, bet no skolēna viedokļa mācību mērķa nosprausana līdzinās īru asprātībai. Ja pasniedzējs pārāk nopietni izturas pret mācību mērķi satura ziņā un neuzskata to vienīgi par signālu uzmanības pievēršanai, iespējamais rezultāts var būt skolēna paša reakcijas apsteigšana un viņa atbrīvošana no atbildības par problēmas attīstīšanu, tādējādi aizkavējot viņa garīgo iniciatīvu.

Д. Дьюи. Психология и педагогика мышления. Изд. 2-ое. (Перевод с английского Н. М. Никольской, под ред. Н. Д. Виноградова.) – Гос. из-во РСФСР, Берлин, 1922 – с. 67 – 73; 174 – 179.

Tulkojusi Natālija Čina.

RŪDOLFS ŠTEINERS



PIRMĀ LEKCIJA

Štutgartē

1921. gada 12. jūnijā

(..) Ja uz mūsu pedagoģisko pieredzi, mūsu sasniegumiem audzināšanā pavērties ar dvēseles skatu, rodas izjūta, ka mēs strādājām ar bērniem un pats darbs mūs virzīja uz to, lai aizvien labāk apgūtu šī darba metodes. Tomēr kaut kas atstāja mūsos arī slimīgu neapmierinātību: acīmredzot mums vieglāk bija dot bērniem mācību vielu, aizvadīt viņus līdz piedāvātā sapratnei; taču ar to nepietiek, lai mūsu dotais saaugtu ar visu bērna būtību, lai no mums saņemto viņš patiešām spētu paņemt līdzī visu dzīvei.

Mūsu mācīšanas metodei jābūt dzīvai, tas ir, mums jā rūpējas ne tikai par to, lai bērns apgūtu priekšstatus, iespaidus un iemaņas, bet arī par to, lai atbilstoši savām dotībām, atbilstoši to attīstībai viņš paņemtu sev līdzī šo dzīvo visam mūžam. Mums jāpiešķir bērnam iespējas, kas sevī ietver augšanas un attīstības potences, līdzīgas tām, kādas ir dzīviem organismiem, kuru locekļi augšanas periodā attīstās un pilnveidojas. Mācot bērnu, mums jā rūpējas par to, lai reiz apgūtais viņā nepaliktu nemainīgā veidā, bet augtu kopā ar viņu un pakāpeniski mainītos; lai tas, ko cilvēks apguvis astoņu gadu vecumā, būtu viņa rīcībā arī trīsdesmit un četrdesmit gadu vecumā, tomēr visu laiku augtu kopā ar viņu, tāpat kā aug un attīstās viņa ķermenis. Tātad mums visu laiku jā dod bērnam kaut kas, kas ir spējīgs gan dzīvot, gan atmirt. Nepieciešams, lai viņš to pārņemtu kā savu paša ieguvumu. Tieši no mūsu pedagoģiskās prakses izriet šis asais jautājums: kā mācīt, lai mācītais kļūtu par bērna paša ieguvumu? Atbildi saņemam, balstoties uz parastai pieejai diezgan negaidītiem priekšnoteikumiem.

Dārgie draugi! Mēs esam skolotāji, un tāpēc mums visu laiku jā cenšas iedziļināties cilvēka un bērna dabā, viņa garīgajā, dvēseliskajā un ķermeniskajā būtībā –

tā, lai aizvien pilnīgāk apzinātu visu, kas paslēpts cilvēkā. Tad mēs iegūsim pareizu priekšstatu par to, kas notiek ar bērnu, kad viņam kaut ko mācām. Un mēs paši iemācīsimies strādāt atbilstīgi šim pareizajam priekšstatam. Šodienas tikšanos veltīsim mācīšanai un audzināšanai.

Gribu sākt ar to, ka mūsdienās valdošais priekšstats par cilvēka dabu ir aplams. Daudziem skolotājiem ir raksturīgs šāds viedoklis: ar uzskates līdzekļiem, paskaidrojumiem un patstāvīgu darbu attīstām bērnam vajadzīgās iemaņas, sniedzam viņam dažus priekšstatus un izjūtas, kuras tad paliek viņa rīcībā. Taču īstenībā tā nemaz nenotiek. Pieņemsim, ka dodam bērnam dažus priekšstatus par vēsturi, literatūru, matemātiku vai ģeogrāfiju. Mēs paļaujamies uz to, ka šie priekšstati saglabāsies un kļūs par viņa dvēselisko ieguvumu. Parasti uzskata, ka bērnam nodotie jēdzieni nogulstas kaut kur garīgās dzīves dziļēs, viņa zemapziņā vai neapzinātajā; tur tie kaut kādā veidā saglabājas un, tiklīdz rodas vajadzība, atkal uzpeld virspusē, un tā tad arī ir atmiņa. Taču viss notiek citādāk. Priekšstats, kuru mēs dodam bērnam, kuru viņš ar mūsu palīdzību apgūst, pārstāj būt par to pašu priekšstatu, kāds tas bija mācību laikā, tiklīdz bērna domas ir aizklīdušas projām, tiklīdz viņš vairs nedzīvo tajā, nepārdzīvo tajā veidā, kāds tas bija priekšstata apgūšanas laikā. Priekšstats nepeld zemapziņā, gaidot brīdi, kad atmiņa to izvilks virspusē. Nav tādas vietas, kur atrasties bērna apgūtajam priekšstatam, ja viņš par to nedomā. Tas, kas notiek tajā brīdī, kad bērns atkal izraisa sevī reiz apgūto priekšstatu, nepavisam nelīdzinās pieņemtajam uzskatam.

Atmiņu ir likumsakarīgi salīdzināt ar uztveri, bet dažkārt ir lietderīgi tās aplūkot kā kaut ko vienotu. Kad bērns atceras un kad mēs viņa dvēselisko darbību virzām uz kādu ārēju priekšmetu un izraisām viņā atbilstīgu priekšstatu, tad būtībā notiek viena un tā pati darbība. Ja bērns kaut ko atceras, tas ir tas pats process, tikai vērsts uz iekšpusi, un tas, kas notiek iekšpusē, tiek pārveidots tieši tāpat, kā pārveidojas ārējo notikumu izraisītā uztvere. To, kas saglabājas dvēselē, kad priekšstats tajā vairs nedzīvo sev raksturīgajā formā, pavada visai sarežģīti iekšēji procesi, un dažkārt ir īpaši grūti raksturot procesus, kas cilvēkā norisinās tobrīd, kad priekšstats vairs nav aktuāls, kad tas gatavojas saaugt ar cilvēku, lai vēlāk atkal uzrastos atmiņu formā, tas ir, kad tiek sagatavots tas, kas ļaus uztvert iekšpusē notiekošo. Šāda iekšēji notiekošā uztvere pastāv, atceroties no ārpusē saņemto. Vārdu sakot, nav nepieciešams aprakstīt vai zināt visu cilvēkā notiekošo. Ir svarīgi zināt sekošo: priekšstatu dzīvē aizķeras kaut kas tāds, kas pēc tam izpaužas atmiņu veidā, bet

procesu kopums, kas izraisa atmiņas, ir koncentrēts tajā pašā dvēseliskajā laukā, kurā norisinās iekšējā jūtu dzīve. Iekšējā jūtu dzīve ar tās priekiem un bēdām, ar patīkamo un nepatīkamo, ar saspringumu un atslābumu utt., – šī iekšējo jūtu dzīve arī uztur to, ko cilvēks glabā sevī kā priekšstatus un atkal izsauc ar atmiņu starpniecību. Mūsu priekšstats pārveidojas jūtu kustībā, kuras vēlāk uztveram un izvedam atmiņu līmenī.

Pedagoģijā un didaktikā tam visam ir ārkārtīgi liela nozīme. Ja (kā iesaka kāds pilnīgi aplams mūsdienu pedagoģijas virziens) mēs tikai dosim bērnam uzskates materiālu un gādāsim par to, lai viņš visu rūpīgi apskatītu un tikai apskatītu, viņa rīcībā būs pārāk maz atbalsta punktu atmiņām. Un pretēji: bērnam būs daudz atbalsta punktu atcerei, ja mācīšanu saistīsim ar to, kas atbilst jūtu dzīvei; citiem vārdiem, ja mums izdosies novadīt stundu tā, lai no bērna lūpām ne mirkli nepazustu viegls, tikko jaušams, humora pilns smaids vai lai viņš izjustu rūgtumu un skumjas; ja neaprobežosimies tikai ar intelektuālām pasāžām, bet pacentīsimies mācīšanas procesā ielikt arī jūtas. Tas ir īpaši svarīgi, lai gan skolotājam tas var būt grūtāk, jo šajā gadījumā vajadzēs izvīrīt augstākas prasības savai atjautībai. Jūtu kustība nepavisam nav pedantiski un tieši saistāma ar mācību priekšmetu. Domāšanas vai izklāsta gaitā pieļaujamas atkāpes no pamattēmas, dažādi sānsoli, bet tiem vienmēr jāizraisa iekšējas izjūtas.

Atmiņa lielā mērā balstās uz šādiem aktīvu sajūtu brīžiem. Mācot fiziku un ģeometriju, mācot vissausākos priekšmetus, mums centīgi jāaktivizē bērnos iekšējo jūtu kustība. Izejot no tā, uz ko attiecīgajā brīdī koncentrējusies domāšana, mēs varam pievērsties kaut kam, kas atrodas turpat līdzās. Mācot mums vienmēr domāšanas procesam jāpievieno kaut kas, kas saistīts ar jūtām, ar sajūtām, jāpiejauc kas tāds, kas izraisa bērnam saspringumu vai gaidas, aiz kurām, kad spriedze tiek noņemta, jāseko atrisinājumam.

Vajadzētu novērtēt iedarbību, ko mācību procesa laikā atstāj nezināms vai daļēji zināms materiāls. Šai iedarbībai uz jūtām ir milzīga nozīme. Pieņemsim, ka ir aizvadīta parasta stunda, kuras beigās jūs sakāt: rīt mēs darīsim to un to. Nav svarīgi, vai bērns to saprot vai ne. Svarīgi, lai viņu pārņem tikšanās gaidas ar kaut ko vēl nepazīstamu, lai viņš vēlētos uzzināt, kas tad notiks rīt. Pieņemsim, ka stundā mēs apgūvām četrstūri un nodarbību gaitā to salīdzinājām ar trīsstūri. Bērns vēl neko nezina par trīsstūri, bet es saku: "Rīt mēs nodarbosimies ar trīsstūri." Viņam tas ir svešs, bet tieši šis nezināmais izraisa sava veida spriedzi; viņš dzīvo rītdienas

stundas gaidās. Tas ļoti stimulējoši atsaucas uz visu mācību procesu. Pazīstamo un puspaazīstamo mums jāizmanto tam, lai atvieglotu pilnīgu zināšanu apguvi. Tā mēs elementārā veidā sasaistām mācīšanu ar audzināšanu un attīstām sevī vajadzību pēc iespējas dziļāk un pilnīgāk izzināt cilvēka dabu, bērna dabu. Tik, cik mums, pateicoties antroposofiskajai izzīnai, atklājas cilvēka daba, cilvēciskā gudrība, tik arī kļūstam par meistarīgākiem pedagogiem. Ir ārkārtīgi svarīgi tiekties pēc tā – pagaidām mums tā vēl pietrūkst, lai mācītais patiešām kļūtu par katra bērna personisko ieguvumu. (..)

Рудольф Штейнер. Познание человека и учебный процесс. – М.: Парсифаль, 1998 – с. 5 – 10.

Tulkojusi Natālija Čina.

MARIJA MONTESORI



ĪETEIKUMI DARBĀ AR MANU METODI

(..) Manas metodes tehniku, kā tā izriet no bērna dabiskas fizioloģiskās un psihiskās attīstības, var iedalīt 3 daļās:

- muskuļu vingrinājumi,
- jūtu audzināšana (uztveres orgānu attīstība),
- valoda (..)

Muskuļu vingrinājumi

Muskuļu vingrinājumi ir ļoti sarežģīts process. Muskuļu vingrinājumi atbilst tām koordinētajām kustībām, kurām jāklūst par bērna fizioloģiskā organisma neatņemamu daļu. Haotiskas kustības ir raksturīgas agrai bērnībai... Vecākiem tās grūti izprotamas, tāpēc viņi bieži ir neapmierināti ar bērnu uzvedību. Viņi sāk ierobežot bērna kustības, izteikt nevajadzīgus monotonus aizrādījumus. Jāatceras, ka vecāku un skolotāju uzdevums ir pēc iespējas agrāk sākt palīdzēt bērnam koordinēt savas kustības. Ar muskuļu kustību mēs saprotam vingrinājumu kopu, lai palīdzētu bērnam normāli attīstīties.

Katru dienu bērns veic daudz dažādu kustību. Viņš iet, skrien, pārvieto priekšmetus utt.

Bērnā augot, rodas nepieciešamība iemācīties:

- kopt savu ķermeni,
- sakārtot savu rotaļu stūrīti,
- strādāt dārzā,
- nodarboties ar rokdarbiem,
- vingrot,
- ritmiski kustēties...

.. norādišu vispārējās prasības, no kurām jāiziet jūtu audzināšanā.

Visa procesa kārtība ir šāda:

1. Vienādu priekšmetu atpazīšana...
2. Atpazīšana pēc kontrastiem...
3. Tuvu pēc savas būtības priekšmetu atšķiršana.

Jāatceras, ka didaktiskie materiāli palīdz sekmēt bērna garīgo attīstību caur viņa vecumam atbilstošu viņa motorikas un sensorikas attīstību. Visi vingrinājumi kopā ļaus bērnam justies brīvākam, neatkarīgākam no pieaugušajiem, mācīs bērnu rīkoties saprātīgi.

Pirms piedāvājat bērnam veikt didaktiskos vingrinājumus, tie vispirms jāveic skolotājam pašam, jāizjūt, kā tie iedarbosies uz bērnu.

Koncentrēt bērna uzmanību uz sensoro stimulu, kas iedarbojas uz viņu dotajā mirklī, tas nozīmē izolēt vienu vai otru sajūtu. Tāda izolācija, piemēram, ir klusums vai acu aizsīšana bērnam tādu vingrinājumu laikā, kas nekalpo redzes sajūtai.

Runas attīstība un pasaules iepazīšana

Dzirdes orgānam ir īpaša nozīme, tāpēc ka tā saistīta ar runu (valodu). Tāpēc dzirdes attīstība, t.i., spēja asi (skaidri) uztvert apkārtējās vides skaņas un trokšņus, prast tos izšķirt – kalpo bērna uzmanības sagatavošanai.. valodas skaņu precīzākai atšķiršanai. Skolotāja, runājot ar bērnu, cenšas skaidri un artikulēti izrunāt visas vārda skaņas, viņa to dara arī tad, kad runā pavisam klusi, gandrīz čukstus. Bērnu dziesmas arī ļoti palīdz attīstīt pareizu izrunu. Skolotāja, izskaidrojot kaut kādu vingrinājumu, katru vārdu izrunā lēni un ļoti skaidri izdala visas vārda skaņas.

Īpaši piemērots moments skaidras un precīzas runas attīstībai ir nomenklatūras stundas, izpildot sensoros vingrinājumus. Katrā vingrinājumā, kur bērns ievēro starpību starp priekšmetu kvalitātēm, skolotāja nostiprina šīs kvalitātes ar vārdu. Tā, piemēram, spēlējoties ar rozā kubiem – kādā izdevīgā momentā – skolotāja pieiet pie bērna, ņem divus visvairāk kontrastējošus kubus – pašu lielāko un pašu mazāko – un, rādot tos bērnam, saka: “Tas ir liels!” “Tas – mazs!” Tikai divi vārdi “liels” un “mazs” tiek nepārtraukti atkārtoti vairākas reizes – ļoti uzsvērti un skaidri. “Tas – liels, liels, liels.” Pēc tam seko īsa pauze. Nākamajā momentā skolotāja, lai

pārbaudītu, vai bērns ir sapratis, saka: "Padod man lielo. Padod man mazo!" Un atkal: "Lielo." "Tagad padod mazo!" "Padod lielo!" Otra pauze. Beidzot skolotāja, norādot uz priekšmetiem pēc kārtas, jautā: "Kāds ir šis?" Ja bērns apguvis, atbild pareizi: "liels", "mazs". Skolotāja cenšas, lai bērni atkārtotu vārdus un lielumu, lai izrunātu tos skaidrāk un saprotamāk: "Kāds ir šis?" "Liels." "Kāds?" "Liels." "Nu, pasaki, kāds ir šis?" "Liels." Lielie un mazie priekšmeti atšķiras tikai pēc lieluma, bet ne pēc formas, t.i., visi trīs parametri izmainās proporcionāli. Var pateikt māja – "liela", būdiņa – "maza". Ja divi zīmējumi attēlo tos pašus priekšmetus, bet dažādos izmēros, mēs sakām, ka viens attēls ir otra palielinājums.

Ja tikai priekšmetu apjoms dažāds, bet augstums paliek vienāds, – runā par resno un tievo; ja mums ir 2 vienāda augstuma stabiņi, bet ar dažādu diametru, – viens būs "resns", bet otrs – "tievs". Skolotāja var vadīt stundu par "resno" un par "tievo", vingrinoties ar brūnām prizmām, izmantojot tos pašus trīs paņēmienus, līdzīgi kā ar kubiem.

Pirmais paņēmiens. Nosaukums: "Tā ir resna." "Tā ir tieva."

Otrs paņēmiens. Atpazīšana: "Padod man resno. Padod man tievo."

Trešais paņēmiens. Vārdu izruna: "Kāda ir šī?"

Šie paņēmieni palīdz bērnam atpazīt (izprast) lielumu starpību un izvietot priekšmetus noteiktā kārtībā.

Pēc iepriekš aprakstītās stundas, skolotāja var izmētāt uz paklāja, piemēram, prizmas un teikt bērnam: "Padod man pašu resnāko" un novieto pasniegto prizmu uz galda. Pēc tam lūdz mazuli izmeklēt pašu tievāko to starpā, kas palikušas uz paklāja, un novieto to uz galda līdzās pirmajai. Tieši tā novieto rindā vienu pēc otras visas prizmas, ko bērns izmeklējis. Tādā veidā bērns iemācās vienmēr meklēt pašu resnāko vai pašu tievāko no tām, kas palikušas – tas bērnam kalpo kā norāde, vingrinoties izvietot prizmas pēc biežuma.

Ja priekšmeti atšķiras tikai ar vienu parametru (izmēru), kā, piemēram, nūju sērija pēc garuma – nosaukums būs "garš", "īss"; ja starpība augstumā – nomenklatūra – "augsts", "zems"; starpība platumā – atbilstošie vārdi – "plats", "šaurš".

No šīm trim iespējamībām mēs dodam bērnam kā pamatu stundu par nūjām, kur mainās tikai garums. Stunda sastāv no 3 iepriekš aprakstītajiem paņēmieniem, pēc tam lūdzam izmeklēt no visas nūju kaudzes vai nu "pašu garāko", vai "pašu īsāko".

Tas viss radina bērņus būt precīzākiem vārdu izvēlē. Reiz skolotāja uzzīmēja uz tāfeles ļoti tievas līnijas. “Kāda maza līnija!” iesaucās kāds no bērņiem. “Ne maza, bet tieva,” tūlīt viņu izlaboja cits bērņs.

Krāsu vai formu nosaukumi, kur nav būtisks jautājums par kontrastiem, var būt minēti ne pa pāriem, bet, piemēram, 3 – 4 vienlaicīgi.

“Tas ir sarkans.” “Tas – debeszils.” “Tas – dzeltens” vai “Tas – kvadrāts.” “Tas – trijstūris.” “Tas – riņķis.”

Pie priekšmetu ranžēšanas (gradācijas) skolotāja atkal izmeklē (piemēram, iepazīstoties ar krāsām) kontrastējošākas – “tumšs”, “gaišs” – un liek bērņiem vienmēr sākt izvēli no “paša tumšākā” vai no “paša gaišākā”.

Ar šādu stundu palīdzību bērņi pamatīgi apgūst daudzus vārdus: liels, mazs; resns, tievs; garš, īss; tumšs, gaišs; nelidzens, gluds; smags, viegls; karsts, auksts, silts; kā arī daudzu krāsu un ģeometrisku figūru nosaukumus. Šie vārdi nav saistīti ar noteiktiem priekšmetiem, un to apguve ir bērņam jauns psihisks stāvoklis. Īstenībā nosaukumus bērņam paziņo pēc ilgstoša vingrinājumu perioda, kurā bērņs koncentrēja savu uzmanību uz priekšmetu dažādām īpašībām, salīdzināja tos, sprieda, secināja un tādā veidā attīstīja spēju atpazīt (izšķirt). Īsāk, bērņs attīstīja savas ārējās sajūtas, iemācījās precīzi novērot, izmainījās pats. Viņš tagad citādi skatās uz reālo pasauli, jo izauga viņa paša garīgās spējas, spējas novērot un atpazīt ļoti attīstījās. Viņa prāta tēli vairs nav haotiski, tieši otrādi, tie klasificējās: formas nejaucas ar izmēriem, un izmēri atšķiras atbilstoši mērījumu kombinācijām.

Visi šie jēdzieni ir pilnīgi atšķirīgi no gradāciju (rangu) kārtības. Krāsas sadalās pēc nokrāsām un toņiem, klusums skaidri atšķiras no ne-klusuma, troksnis – no skaņas, un visam ir precīzs un atbilstošs nosaukums.

Bērņs ne tikai attīstīja sevī specifiskas īpašības, kā spēju novērot, spriest, – priekšmeti, ko viņš novēroja, jāsaka, “paši nostājās savā vietā” tādā kārtībā, kāda izveidojusies viņa psihē, un izvietojās tur saskaņā ar precīzas klasifikācijas nosaukumiem.

Vai ne tādā pat veidā sagatavo sevi dabas pētnieks, gatavojoties novērot reālās pasaules fenomenus? Viņam dažkārt nākas saskarties ar vispretrunīgākajām parādībām, bet arī te viņš neapjūk, kā neizglītots cilvēks, tāpēc ka ir apguvis novērotāja speciālās īpašības. Ja viņš strādā ar mikroskopu, viņa acis spēj atšķirt to, kas citam ir pilnīgi neredzams; ja viņš ir astronoms, viņš teleskopā ieraudzīs daudz vairāk un skaidrāk nekā vienkāršs novērotājs vai diletants. Tos pašus augus

redz parasts garāmgājējs un botāniķis, bet botāniķim katrā augā būs tās īpašības, kas ir klasificētas viņa prātā; un viņš ierāda katram augam savu vietu vispārējā sistēmā un dod precīzu nosaukumu. Spēja vērot augu vienību noteiktā klasifikācijas kompleksā atšķir zinātnieku no dārznieka, un precīza zinātniska runa ir raksturīga sagatavotam novērotājam.

Zinātnieks ar viņa novērošanas specifisko talantu un "kārtību", kur viņš var izvietot reālās pasaule priekšmetus, ir spējīgs uz zinātniskiem atklājumiem. Uz to nav spējīgi sapņotāji, kas pastaigājas starp puķēm un augiem – bez sagatavotības un prasmēm. Tāda pat atšķirība ir starp mūsu bērniem un tiem mazuļiem, kas savus ārējos iespaidus gūst haotiski.

Bērniem liekas, ka viņi nepārtraukti "izdara atklājumus" pasaulē, kur viņiem jādzīvo: tas viņiem ir bezgalīgs prieks. Viņu prāts uzņem iespaidus, reālo pasauli tādā kārtībā, ka "Radošums", bet ne "Haoss", un viņu dvēselēs ieplūst dievišķīgais prieks.

Brīvība

Manas metodes panākumi ir cieši saistīti ar to cilvēku attieksmi, kam nāksies vadīt bērnus viņu attīstībā: direktore vada bērnu, nedodot viņam stipri izjust savu klātbūtni, viņa vienmēr ir gatava viņam palīdzēt, bet nekad bez vajadzības nenostājas starp bērnu un viņa personisko mēģinājumu.

Stunda mūsdienu izpratnē samazina bērna entuziasmu viņa izziņas vēlmē. Vadības uzdevums – saglabāt dzīvu šo entuziasmu. Un tas arī nav tik grūti, ja mēs attieksimies pret bērna darbību ar cieņu, mierīgumu un gaidām un atstāsim viņu brīvu savās kustībās, pārdzīvojumos un mēģinājumos.

Tad mēs pamanīsim, ka bērns ir individualitāte, kas meklē savas izaugsmes uzplaukuma ceļus.

Viņam ir iniciatīva, viņš izvēlas sev darbu, cīnās ar grūtībām, maina savas nodarbības harmonijā ar savām iekšējām vajadzībām. Bērns pēc dabas ir sabiedrīks, labprāt dalās ar saviem panākumiem, atklājumiem, uzvarām. Lūk, tāpēc arī nevajag iejaukties. "Gaidi un novēro" – lūk, audzināšanas pati vērtīgākā devīze.

Mums jāgaida un vienmēr jābūt gataviem dalīties bērna priekos un grūtībās. Viņš bieži meklē mūsu līdzjūtību. Būsim ļoti pacietīgi, vērojot viņa lēno virzību uz

priekšu, būsīm bezgalīgi priecīgi par katru viņa panākumu. Ja būtu mūsu spēkos attiecībās ar bērnu saglabāt cieņu un smalkjūtību, vērsties pie viņiem tā, it kā mēs vēlētos, lai saskarsmē mēs apgūtu svarīgus audzināšanas principus, liktu pamatus labai audzināšanai.

Mēs izjūtam laimi, ja cilvēki netraucē mūsu darbu, ja viņi priecājas kopā ar mums, un mēs jūtam sevi “līdzīgus” viņiem, ticam un uzticamies viņiem. Vai tad ar bērniem nav tāpat? Mūsu cieņai pret viņiem jābūt vēl lielākai, – viņu priekšā vēl ļoti daudz iespēju. Tas, kas vajadzīgs mums, vajadzīgs arī viņiem.

Bet parasti mēs necienām bērnu. Mēs liekam viņiem darīt pēc mūsu prāta, nerēķinoties ar viņu psihi. Mēs izturamies varmācīgi pret bērniem, mēs esam rupji pret viņiem, un pēc visa tā mēs gaidām no bērniem padevību un labu uzvedību, aizmirstot, ka bērnos ir stiprs atdarināšanas instinkts un cik aizkustinoša ir viņu ticība un cieņa pret mums. Viņi atdarinās mūs visur. Tāpēc, lūk, īpaši svarīgi izturēties pret bērniem ar iejūtību, maigumu un labsirdību, ko mēs vēlamies viņos attīstīt.

Parastie glāsti – tas vēl nav maigums un labestība... labestība, maigums – ieklausīšanās otra vēlmēs, piekāpšanās šīm vēlmēm, atteikšanās, ja nepieciešams, no savām vēlmēm. Tādu labestību un iejūtību gaida mūsu bērni.

Lai saprastu bērnu vēlmes, mums viņi jāpēta, jo bieži viņu vēlmes ir neapzinātas, neatrod sev izpausmi. Tas ir spēku iekšējais kliedziens, kas vēlas uzplaukt. Un mēs zinām maz, kā notiek šis process. Bērns veidojas par cilvēku tādā pat noslēpumainā ceļā, kā no nekā viņš kļuva par cilvēcisku būtni. Mūsu iejaukšanās dzīves uzplaukuma procesā nedrīkst būt tieša. Mūsu klātbūtne vajadzīga, lai dotu pasaulē ieejošajai jaunajai dzīvei līdzekļus tās attīstībai. Tē arī izbeidzas mūsu uzdevums, un mums jāgaida šī attīstība ar visu cieņu, uz ko mēs esam spējīgi.

Lai dzīve attīstās brīvībā – tikai vērosim šo iekšējo procesu. Tē arī visa mūsu misijas būtība.

Мария Монтессори. Руководство к моему методу. – Москва, 1916 – с. 9 – 32.

Tulkojusi Natālija Čina.

LEVS VIGOTSKIS



PSIHOLOGIJA UN SKOLOTĀJS

(..) Bet jaunā pedagoģiskās psiholoģijas sistēma, respektīvi, jaunie uzskati attiecībā uz audzināšanas procesa būtību, mēģinot izskaidrot pilnīgi visus tā aspektus un elementus no vienotās domas viedokļa, paši par sevi virza uz skolotāju darba jauno izpratni.

Kādā no ievadnodaļām mēs jau norādījām, ka skolotājs savās darba attiecībās būtībā ir tikpat divdabīga parādība kā jebkurš cits cilvēks. Konkrēti, no vienas puses, skolotājs ir vienkāršs zināšanu avots, rokasgrāmata jeb vārdnīca, mācību grāmata jeb demonstrators, vārdu sakot – palīglīdzeklis un audzināšanas instruments. Vienlaikus ļoti viegli pamanāms, ka tieši šis skolotāja darba aspekts, kā tika norādīts iepriekš, vecajā skolā aptvēra deviņas desmitdaļas no visa skolotāja darba apjoma. Patlaban šāda darba apjoms aizvien vairāk sarūk, un visādā veidā tas tiek aizvietots ar paša skolēna enerģiju, kuram pašam visur jāmeklē un jāiegūst zināšanas pat tad, kad viņš tās saņem no skolotāja, bet viņam nav “jānorij gatava barība”, kuru tam pasniedz skolotājs.

Mēs jau atvadījāmies no aizsprieduma, ka skolotājam it kā vajadzētu nodarboties ar audzināšanu. Mēs esam tikpat tālu no šiem uzskatiem kā no viedokļa, kas nosaka, ka cilvēkam pašam jāstiepj smagumi. Šajā jomā pilnīga taisnība ir Ellenai Kejai, kura saka, ka audzināšanas galvenais noslēpums ir neaudzināšanā. Attīstības process ir pakļauts tiem pašiem nesatricināmajiem nepieciešamības likumiem kā viss pārējais dabā. Tātad vecākiem un audzinātājiem “ir tikpat daudz varas jeb tiesību noteikt šai jaunajai būtnei likumus kā norādīt ceļu zvaigznēm”.

Skolēns audzina pats sevi. Lekcija, kuru skolotājs pasniedz gatavā veidā, var iemācīt daudz ko, bet ieaudzina vienīgi māku un vēlmi izmantot visu no svešām rokām, neko nedarot un nepārbaudot. Mūsdienu audzināšanas svarīgākais uzdevums nav palīdzēt apgūt zināmu daudzumu zināšanu, bet ieaudzināt māku iegūt un

izmantot šīs zināšanas. Kā jau viss šajā dzīvē, tas sasniedzams vienīgi pašā darba un zināšanu apguves procesā.

Tāpat kā nevar iemācīties peldēt, stāvot krastā, un šādā nolūkā ir noteikti jālec ūdenī, pat nemākot peldēt, tāpat arī kādu darbu, piemēram, zināšanu apguvi iespējams iemācīties, vienīgi darot šo darbu, citiem vārdiem – iegūstot šīs zināšanas.

Tādējādi skolotājam tiek iedalīta jauna atbildīga loma. Viņam jāklūst par tās sociālās sfēras organizatoru, kas ir vienīgais audzinošais faktors. Tur, kur skolotājs izpilda vienkārša sūkņa lomu, kas piesūknē skolēnus ar zināšanām, viņu veiksmīgi var aizvietot mācību grāmata, vārdnīca, karte vai ekskursija. Kad skolotājs lasa lekciju vai izskaidro mācību stundu, visos šajos gadījumos viņš tikai daļēji pilda skolotāja pienākumus, un tas notiek tieši tajā skolotāja darba jomā, kas nosaka bērna attieksmi pret vides elementiem, kuri iedarbojas uz viņu. Ja skolotājs vienkārši izklāsta gatavu materiālu, viņš vairs nav skolotājs.

Vislielākās briesmas, kas saistītas ar skolotāja psiholoģiju, slēpjas apstākļi, ka skolotāja personībā pārsvaru sāk gūt tieši šis otrais aspekts. Skolotājs sāk uztvert sevi kā audzināšanas instrumentu un iejūtas gramofona lomā, kuram nav savas balss un kurš dzied dziesmas, kuras viņam pasaka priekšā skaņuplate. Jāsaka tieši, ka jebkura skolotāja profesija vienlaikus veido sava izpildītāja rakstura iezīmes un rada nožēlojamas figūras, kas tēlo staigājošās patiesības apustuļu lomas. Ne velti skolotājs, šis dzīvais raksturs, vienmēr tika uzskatīts par humoristisku figūru, joku un izsmieklu objektu un vienmēr bijis komisks personāžs, sākot ar senajām komēdijām un beidzot ar mūsdienu sacerējumiem. Čehova “cilvēks futrāli” vai viņa varonis, kurš mūžīgi atkārtoja, ka “Volga ietek Kaspijas jūrā, bet zirgs ēd auzas un sienu”, tieši tāpēc ir atbaidošs, ka iemieso pilnīga bezpersoniskuma spilgtu paraugu, kurā galīgi izzudušas jūtas un domas.

Tas, ka Volga ietek Kaspijas jūrā, ir ārkārtīgi svarīgs zinātnisks fakts ar milzīgu audzinošu nozīmi, un smieklīgs jau nav pats šis fakts. Smieklīgi ir tas, ka šis fakts kļuvis par cilvēka futrāli, ka tas “aprijis” veselu dzīvi un cilvēks aiz šī fakta vispār pārstājis eksistēt. Kādā vecā komēdijā par šādu futrāļa skolotāju tiek teikti šādi vārdi: “Patiesība nav īpaši gudra lieta, ja tās sludinātāji lielākoties ir muļķi.”

Tas, kas šeit parādīts karikatūras veidā, būtībā ir skolotāja pastāvīgā rakstura iezīme līdz tam laikam, kamēr viņš pārvēršas audzināšanas instrumentā. Ļoti interesanti ir tas, ka šādus pašus skolotāju tipus Čehovs saskatījis arī starp profesoriem, kuri trīsdesmit gadus lasa estētikas lekcijas, neko tajā nesaprot un ir

pilnīgi pārlicināti, ka svarīgākas par Šekspīra darbiem ir piezīmes par tiem. Tātad lietas būtība nav zināšanu daudzumā, redzesloka ierobežotībā un pašu faktu nenozīmīgumā. Lietas būtība nav tā, ka cilvēks ir vienīgi sīks gariņš un maz zina, bet drīzāk jau apstākļi, ka cilvēka pārvēršana audzināšanas mašīnā pēc sava psiholoģiskā satura padara cilvēku par muļķi.

Tādējādi jaunajos apstākļos skolotājam izvirzāmā galvenā prasība: pilnīga atteikšanās no futrāļa un visu to jomu attīstīšana, kurās sajūtama aktivitātes un dzīves elpa. Jebkura iepriekšējā tipa skolotāja darbs līdzīgi stāvošam ūdenim nedaudz piesmacis. Un tam nav palīdzējis parastais skaidrojums par skolotāja svēto misiju, par savu ideālistisko mērķu apzināšanos.

Psihologi pieprasīja no skolotājiem audzinošo iedvesmu, ar kuru viņu acīs tika noteikta skolotāja personība. Runa gāja par skolotāja iekšējo siltumu. "Skolotājs, kurš neizjūt sava aicinājuma skaistumu un svētumu un sāk strādāt skolā nevis tāpēc, ka viņa sirdi pārpilda vēlēšanās mācīt jaunatni, bet vienīgi tāpēc, lai iegūtu darbu un iztikas līdzekļus, nodara vienīgi kaitējumu skolēniem un vēl lielāku ļaunumu sev pašam," saka Minsterbergs, visskaidrāk paužot šo viedokli. Skolotājam bija nepieciešama iedvesma, un ar šādu iedvesmu skolotājam bija jāpiepilda arī skolēni.

"Par skolotāju, sēdošu pie sava galda, var teikt to pašu, ko par garīdznieku katedrā: bez ticības sirdi viņš ir nosodīts. Kad dvēseli skar iedvesma, viss atdzīvojas un kļūst apgarots. Šādā nolūkā nav nepieciešama perspektīvas izkropļošana, nav nepieciešamības runāt par nepareiziem darbības vārdiem tā, it kā tie būtu garīgās pasaules centrs. Katra lieta var palikt savā vietā, lai tiktu izskaidrota tādējādi, ka kopumā iegūto zināšanu svarīgums jūtams katrā vissīkākajā daļiņā. Skolotājs, protams, interesējas par attiecīgā materiāla atsevišķajiem datiem tāpēc, ka apzinās to daudzveidīgo ietekmi uz globālākām problēmām. Skolotāja patiesās intereses saistītas ar to, ko viņš nevar parādīt skolēnam, bet kas viņa personīgajā apziņā kalpo par kopējo fonu atsevišķajiem elementiem. No otras puses, skolēna intereses gūst iedvesmu tāpēc, ka skolotāja iedvesma viņam tiek nodota ar pašu par sevi bezkaislīgo mācību materiālu.

Šos vārdus teicis Minsterbergs, viens no psihotehnikas dibinātājiem, un arī viņš skolotāja darba pamatošanai nav atradis neko labāku par iedvesmojošu ticību cilvēka ideālu vērtībai. Šajā viedoklī patiesība sajaukta ar meliem. Viņam ir pilnīga taisnība, kad, runājot psiholoģiskā valodā, pieprasa no skolotāja zināmu iedzimtu emocionālo temperamentu. Tas, kurš nav ne karsts, ne auksts, bet vienīgi silts, nekad nekļūs par labu skolotāju. Viņam ir taisnība arī tad, kad viņš norāda uz

briesmām, kuras draud, nododot skolotāja darbu sieviešu rokās. "Ja zēnu audzināšana tajā vecumā, kad attīstās viņu vīrišķīgās rakstura iezīmes, atrodas sieviešu rokās, tas nevar neradīt draudus sabiedrībai."

Taisnība ir arī tā, ka, pateicoties dažādo spēku ekonomiskajām attiecībām, skolotāja profesija kļuvusi par vietu, kur saplūst viss nepiemērotais, neveiksmīgais, katastrofu piedzīvojušais visās dzīves jomās. Skola ir piestātne, kur dzīve pietauvo sadragātos kuģus. Tāpēc skolotāja profesijai tiek veikta vājā, nederīgā un sakropļotā cilvēku materiāla dabīgā atlase. Tas ir simboliski, ka kādreiz par skolotājiem gāja strādāt atvaļinātie karavīri. Arī tagad vēl dzīves atvaļinātie karavīri aizpilda trīs ceturtdaļas skolotāju rindu. "Tas ir šausmīgi," rakstīja kāds no pedagogiem, "ka skolotāju vidū ir tik daudz vecmeitu un vecpuišu, un vispār visāda veida neveiksminieku. Kā var uzticēt bērnu dzīves tam, kuram nav izdevusies pašam sava dzīve?" Jāsaka tomēr tieši, ka par skolotāju nevar kļūt jebkurš, bet vienīgi vispiemērotākais.

Ar to visu sakrīt arī pašreizējais redzesviedoklis. Tas sakrīt arī attiecībā uz to, ka skolotājam daudz kas jāzina. Skolotājam pilnībā jāpārvalda priekšmets, kuru viņš pasniedz. "Skolotājam jāsmel no pārpilna avota," saka Minsterbergs, "nepietiek ar to, ka viņš zina to, kas saskaņā ar viņa prasībām jāzina skolēniem, un ka viņš vakarā steigā sagatavo atbildes uz jautājumiem, kurus viņam varbūt uzdos no rīta.

Vienīgi tas var sniegt interesantas atbildes, kurš var dot simtiem reižu vairāk, nekā viņam patiesībā nākas dot. Kad skolotājs izskaidro kādu vienkāršu dzejolīti, milzīga atšķirība ir atkarīga no tā, vai viņš vispār pārzina visu literatūru.

Viņa dabaszinātnes stundas var notikt klasē ar visvienkāršākajiem elementiem, un tomēr šie elementi prasa, lai viņa acīm būtu atvērtas mūsdienu zinātnes milzīgās perspektīvas."

To varētu salīdzināt ar iešanas procesu, kad mēs varam droši spert soli vienīgi gadījumā, ja redzam uz priekšu tūkstoš soļu attālumā un mums nav pavērts ceļš vienīgi nākamajam solim. Šis piemērs lieliski ilustrē to lomu, kādu pašreizējā pedagogijā jāierāda speciālajām zināšanām. Reālam solim, lai mēs varētu novietot savu pēdu, nepieciešama ārkārtīgi maza platība. Kādēļ tad mums nepieciešams plats un atklāts ceļš? Tas nepieciešams ne tik daudz kājām, cik acīm, lai varētu virzīt un regulēt kājas kustību. Tāpat arī skolotājam, kuram tiek noņemts pasniedzēja pienākums, jāzina daudz vairāk, nekā iepriekš. Galu galā, lai pasniegtu kādu mācību priekšmetu, var zināt arī ārkārtīgi maz, bet tikai precīzi un skaidri. Lai virzītu paša skolēna zināšanas, jāzina daudz vairāk.

Līdz šim skolēns vienmēr stāvējis uz skolotāja pleciem. Viņš visu uzlūkoja ar skolotāja acīm un sprieda ar skolotāja prātu. Pienācis laiks nostādīt skolēnu uz savām kājām un saprast, ka skolotājs tikpat maz var iemācīt skolēnam, kā nevar iemācīt bērnu staigāt ar lekciju lasīšanu un visrūpīgāko skolotāja artistiskās gaitas demonstrēšanu. Bērns jāpiespiež staigāt un krist, paciest sāpes un izvēlēties virzienu. Tas, kas ir pareizi attiecībā uz staigāšanu – to var iemācīties vienīgi uz savām kājām un no saviem kritieniem, ir pareizi arī visās citās audzināšanas jomās.

Tomēr dziļas domstarpības radušās starp vecās un jaunās pedagogijas nostāju attiecībā uz skolotāja ideālistisko iedvesmošanu. Pilnīga taisnība ir Minsterbergam attiecībā uz katra atsevišķā fakta saistību ar visa priekšmeta kopējo vērtību un to, ka par vērtības pārdzīvošanu jāinformē skolēns, arī mācoties nepareizus darbības vārdus. Kļūda ir vienīgi to līdzekļu noteikšanā, ar kuru palīdzību psihologi cerēja gūt vēlamos panākumus.

Šo panākumu ķīlu viņi saskatīja sajūsmā, kas uzlādē skolotāju, un fonā, kas veidojas skolotāja apziņā, kā arī interesē, kas rodas skolēnam par sajūsminātu skolotāju. Lūk, tie ir lielākie psiholoģiskie maldi. Pirmkārt, sajūsma ir psiholoģiski tik rets un tik grūti regulējams process, ka neiespējami balstīt uz to kādu reālu pasākumu. Rodas viltus sajūsma, viltus patosa tēls, kad skolotājs runā par nepareizajiem darbības vārdiem tā, it kā tie patiešām būtu visuma centrs. Tā ir sajūsma, kas neaizrauj klausītājus. Tas ir kā aktierim, kurš uz skatuves patiesi pārdzīvo un raud ar istām asarām, bet skatītāji smejas. Cik gan bieži skolotājam jānonāk šādā situācijā.

Jebkurš no mums var atcerēties arī cēlsirdīgā skolotāja tipu – ideālistu Donkihotu, kurš varēja bezgalīgi apjūsmot Lībijas stilu vai Madagaskaras apveidus – par milzīgu uzjautrinājumu saviem skolēniem.

Galū galā nav nemaz tik svarīgi, lai skolotājs būtu iedvesmots. Šī iedvesma tomēr reti kad tiek nodota skolēnam. Svarīgāk būtu piespiest skolēnu jūsmot par to pašu. Vēl sliktāk bija tad, kad iedvesmošanās neizdevās, un skolotājam līdzīgi kā sliktam aktierim parādījās retorisks patoss, kas lieliski izpaudās dažu senāko mācību grāmatu stilā, kad vēsture vai ģeogrāfija tika izklāstīta ar dižu pacilātību, lai aizsniegtu skolēna jūtas un iztēli. Tomēr arī tad, kad šī iedvesma aizgāja līdz skolēna apziņai, tā vienmēr kļūdījās ar adresātu un pārvērtās skolotāja dievināšanā, kas ieguva pilnīgi nepedagoģiskus apveidus.

Nekur mūsu iepriekšējās pedagogijas slimības neizpaudās tik skaidri kā tieši tajos gadījumos, kad atklātas karadarbības vietā starp skolēnu un skolotāju

izveidojās draudzīgas attiecības. Šī iemīļotā skolotāja dievināšana, kas izpaužas arī viņa pielūgsmē, patiesībā rada nopietnu psiholoģisko problēmu un līdzinās stāvoklim, ko psihoanalīzē pieņemts dēvēt par pārnese. Ar šo vārdu psihoanalītiķi apzīmē īpašās viltus attiecības, kas izveidojas starp neirotiķi un viņu ārstējošo ārstu, kad slimīgā neirotiskā interese koncentrējas uz ārsta personību, kad ar viņu tiek saistītas intereses, kas izraisa šo neurozi, un kad šī personība veido starpsienu starp vidi un slimnieka iekšējo pasauli.

Tāpēc drīzāk jau skolotāja uzdevums būtu izraisīt skolēnā viņa paša iedvesmu, nevis likt viņam, kā tas, šķiet, tika darīts Prūsijā, sajūsmināties, izklāstot tēvijas vēsturi.

Iedvesma līdzinās šarlatānismam, bet sajūsma – avantūriskam. Iedvesmošanās gadsimts pārņēmis pat poēziju, šī tumsas spēka mūžīgo patvērumu. Diezin vai kāds amerikāņu fabrikants uzticētu sava uzņēmuma pārvaldi direktora iedvesmai un kuģa vadīšanu – sajūsminātam kapteinim. Viņš vienmēr labāk uzticēsies pieredzējušam inženierim un izglītotam jūrniekam. Arī pedagogijā pienācis laiks iet šo ceļu un meklēt tādus cilvēkus, kuri precīzi zinātu likumus un tehniku, ar kuras palīdzību bērnu dvēselēs tiek radīta viņu pašu sajūsma.

Tādējādi audzināšanas **likumu precīza zināšana ir tas, kas visvairāk nepieciešams skolotājam**. Šajā nozīmē piemērojams Minsterberga izteiciens, ka jābūt vairāku tipu skolotājiem, tomēr īstais skolotājs vienmēr ir viens un tas pats. Tas ir skolotājs, kurš veic savu audzināšanas darbu, balstoties nevis uz iedvesmu, bet zinātniskām atziņām. Zinātne ir pareizākais dzīves ceļš.

Nākotnē visiem skolotājiem jāveido savs darbs, balstoties uz psiholoģiju, un zinātniskā pedagogija kļūs par precīzu zinātni, kas attīstās uz psiholoģijas bāzes. Zinātniskajai pedagogijai jābalstās uz zinātnisku, respektīvi, uz biosociālo pedagogisko psiholoģiju, saka Blonskis. Tādējādi pūšlotāja vietā mēs saņemsim zinātnieku.

Tāpat pirmā prasība, kuru mēs izvīrām skolotājam: viņam jābūt zinātniski izglītotam profesionālim, lai viņš varētu kļūt par īstu skolotāju, pirms vēl viņš kļuvis par matemātiķi, valodnieku utt. Vienīgi precīzas zināšanas, precīzs aprēķins un skaidra doma var kļūt par pedagoga īstajiem instrumentiem. Šajā nozīmē pirmatnējais pedagoga aukles tēls, kas pieprasīja no viņa siltumu, maigumu un rūpes, galīgi neatbilst mūsu gaumei. Gluži pretēji, no psihologa viedokļa iepriekšējā skola jau pelnījusi nosodījumu tikai par to vien, ka padarījusi pedagoga profesiju par netaļantīgu. Tā reducējusi audzināšanas procesu līdz tādām vienveidīgām un nenozīmīgām funkcijām, ka vistiešākajā veidā sistemātiski demoralizēja pedagogu.

Tas nav psiholoģiskais paradokss, ka atzīmes un karceris, eksāmeni un uzraudzība lielākā mērā negatīvi iedarbojās uz pedagogu, nevis skolēnu. Ģimnāzijai bija lielāka audzinošā iedarbība uz skolotājiem, nekā skolēniem. Psihologs varētu sarakstīt daudzas interesantas lappuses, ja ķertos pie agrāko laiku skolotāju psiholoģijas izpētes. Tagad psihoanalīzes aspektā mēs varam tieši paziņot, ka iepriekšējā veidā organizētā pedagoģiskā sistēma bija vieta, kur skolotājam ieaudzina visneiedomājāmākās anormālības un vārda pilnā nozīmē izraisīja skolotāju neirozes. Šajā ziņā Sologuba varonis Peredonovs nav nekāds muļķīgs un šausminošs izdomājums.

Patlaban, kad ar katru dienu pieaug skolotājiem izvirzāmo uzdevumu sarežģītības pakāpe, nepieciešamo paņēmienu klāsts kļuvis tik bezgalīgi daudzveidīgs un sarežģīts, ka gadījumā, ja skolotājs vēlas kļūt par zinātniski izglītotu pedagogu, viņam jāapgūst ārkārtīgi daudz.

Senāk vajadzēja zināt vienīgi savu priekšmetu, programmu un bija jāmaks uzkliegt klasei grūtākā brīdī. Tagad pedagoģija kļūst par īstu un sarežģītu mākslu, kas veidojas uz zinātniskās bāzes. Tādējādi no skolotāja tiek prasītas paaugstinātas zināšanas priekšmetā un paaugstinātas zināšanas par savā profesijā pielietojamo tehniku.

Turklāt pati mācīšanas metode prasa no skolotāja tieši to aktivitāti, tieši to kolektīvismu, kam jāveido skolas gaisotne. Skolotājam jādzīvo skolas kolektīvā kā neatņemamai tā sastāvdaļai, un šajā ziņā skolotāja un skolēna attiecības var sasniegt tādu spēku, caurspīdīgumu un augstumu, ka tās neatradīs neko līdzīgu sev visā cilvēcisko attiecību sociālajā diapazonā.

Tomēr tas viss ir tikai puse no darāmā. Otra puse ir tā, ka skolotājam jāatbilst arī tieši pretējām prasībām. Viņam jābūt skolotājam līdz galam, un vienlaikus viņam jābūt ne tikai skolotājam vien, pareizāk sakot, viņam jābūt vēl kaut kam. Lai cik dīvaini tas neizklausītos, no psiholoģijas viedokļa skolotāja profesija ir viltus fakts. Nav šaubu, ka drīzumā tā izzudīs. Protams, tas nenozīmē atteikšanos no iepriekš teiktā par skolotāja speciālo zināšanu neparasto sarežģītību. Kaut arī nākotnes skolotājs neapšaubāmi nebūs pasniedzējs, bet inženieris, jūrnieks, aģitators, aktieris, strādnieks, žurnālists, zinātnieks, tiesnesis, ārsts utt., tas nenozīmē, ka nākotnes skolotājs būs diletants pedagoģijā. Runa ir tikai par to, ka pašā audzināšanas procesa būtībā, tā psiholoģiskajā aspektā ietverta prasība attiecībā uz ciešāku kontaktu un tuvināšanos dzīvei.

Galū galā audzina vienīgi dzīve, un, jo vairāk dzīve ienāks skolā, jo dinamiskāks un pilnasinīgāks kļūs audzināšanas process. Skolas lielākais grēks bija noslēgšanās un

norobežošanās no dzīves ar augstu žogu. Audzināšana ir tikpat neiedomājama ārpus dzīves kā degšana bez skābekļa vai elpošana bezgaisa telpā. Tāpēc pedagoga audzināšanas darbam jābūt obligāti saistītam ar viņa radošo, sabiedrisko un ikdienas darbu.

Vienīgi tas, kurš dzīvē pieņēmis radošu lomu, var pretendēt uz jaunradi pedagogijā. Lūk, kāpēc nākotnē pedagogs būs arī aktīvs dzīves dalībnieks. Vienalga vai teorētiskās zinātnes, darba vai sabiedriski praktiskās darbības jomā ar sava pasniezdamā priekšmeta starpniecību viņš vienmēr sasaistīs skolu ar dzīvi. Tādējādi pedagogiskais darbs noteikti būs savienots ar plašu zinātnieka vai politiķa, ekonomista vai mākslinieka sabiedrisko darbu.

Nākotnes pilsētā acīmredzot nebūs nevienas mājas, kuru rotātu uzraksts “skola”, jo skola vārda tiešajā nozīmē ir “vaļasbrīdis”. Atlasījusi īpašus cilvēkus un īpašas ēkas “vaļasbrīžu” nodarbībām, visa skola kopumā iekļausies darba dzīvē, un tā būs atrodama gan fabrikā, gan pilsētas laukumā, gan muzejā, gan slimnīcā un pat kapsētā.

“Visās klasēs ir logi,” saka Minsterbergs. “Īsts skolotājs no sava galda raudzīsies plašajā pasaulē un saskatīs cilvēku raizes, prieku un dzīves pienākumu. Arī nākotnes skolā šie logi būs plaši atvērti, un skolotājs ne vien skatīsies, bet pats aktīvi piedalīsies dzīves pienākuma pildīšanā. Tas, kas izraisīja sasmakumu un maitāja gaisu mūsu skolā, notika tāpēc, ka logi uz plašo pasauli bija galīgi noslēgti un vispirms tie tika noslēgti skolotāja dvēselē.”

Daudziem šķiet, ka jaunajā pedagogijas sistēmā skolotājam ierādīta pārāk maza loma, ka tā ir pedagogija bez pedagogiem un skola bez skolotājiem. Uzskats, ka jaunajā skolā skolotājam nebūs ko darīt, līdzinās viedoklim, ka mašīnu ražošanas procesā cilvēka loma ir mazinājusies vai pat līdzinās nullei. Viegli ir uzskatīt, ka jaunajā skolā skolotājs pārvērtīsies mehāniskajā manekenā. Patiesībā notiks gluži pretējais – viņa loma bezgalīgi pieaugs, tā pieprasīs no viņa dzīves augstāko eksāmenu, lai viņš varētu audzināšanu pārvērst dzīves jaunradē.

Л. С. Выготский. Педагогическая психология. – М.: Работник просвещения, 1926 – с. 335 – 343.

Tulkojusi Natālija Čina.

ALEKSANDRS DAUGE



AUDZINĀŠANAS IDEĀLS UN ĪSTENĪBA

(..) Pestalocijs brīdināja no visiem tādiem mācības paņēmieniem, kur kaut kas paliek nepilnīgi noskaidrots un nepilnīgi padarīts, kur redzami robi, kur ir pārlekts pāri pār kādu nepieciešamu posmu, kur jaunais cieši nesaistās ar veco, kur nav ievērota dziļi organiska pakāpenība. Bet tas tikai tad var būt, kad ir dziļa cienība pret katru vismazāko sīkumu. Patiesībā, tā P. saka, pēdīgajā nemaz nav tādu sīkumu, kurus drīkstētu neievērot. ("In der Pädagogik gibt es keine Kleinigkeiten").

Pestalocijs nevarēja beigt teikt un sumināt mazu un vismazāku darbu ideālu izpildīšanu. Darīt pilnīgas visas mazās un vismazākās lietas tam šķita esam ne tik vien svarīgs un nepieciešams, bet arī skaists darbs, ja to dara ar mīlestību un apgarotību un tā, ka tamī liek nojaust tālākus sakarus un tā būtisko radniecību ar lielo un vispārīgo. Viņš pats stāsta par savām stundām ar bērniem un par to, cik tas skaisti bijis un kāds prieks visiem, kad sirsnīgā darbā kaut kāds uzdevums, kaut arī gluži maziņš, ticis labi veikts, vai kad kaut kas ideāli pilnīgi ticis pataisīts: "Bērni gribēja, varēja, izturēja, nobeidza un smējās."

Šī pilnība viņam galvenais. Tādēļ viņš noliedz mācībā visus tādus darbus un uzdevumus, kas pārkāpj bērnu spējas un kompetenci un ko tie tādēļ nemaz nespēj labi izpildīt, tā ieronot vispār pavirši strādāt.

Kad skolotājs-audzinātājs bērnam uzdod pilnīgi viņa spēkiem piemērotus un šos spēkus uz jaunu tālāku darbību ierosinošus objektīvus uzdevumus un ja viņu iemāca pie tiem strādāt ar koncentrētu interesi un uzmanību un pieradina šos darbus ideāli un pilnīgi līdz galam izvest, tad un tikai tad viņā mostas paša spēku priecīga un lepna apziņa un reizē viņu aplaimojoša skaistuma un kārtības sajūta ("ein beglückendes Schönheits- und Ordnungsgefühl").

Tad, kad cilvēks mazus darbus pildīgi dara, saka Pestalocijs, un arvienu tā dara,

tad un tikai tad viņā pamostas nojauta par to, kā vispār dzīvē viss darāms. Katrā līnijā, kuru bērns pareizi novelk, saka Pestalocijs, katrā burtā, kuru glīti uzraksta, viņš kaut ko nojauš no mūžīgās kosmiskās kārtības un likumības. Šinī mūžīgajā kārtībā un likumā cilvēkam taču apzinīgi reiz jāiekļaujas iekšā, bet to nekad neprātis tas, kas no paša sākta gala, katrā darbā jau nebūs uztvēris un izpratis tās “pašus elementus” un to likumīgo nepārtraucamo sakarību. Pestalocijam mazais un lielais, tuvais un tālais, sīkais un plašais ir dziļi savstarpēji saistīts. Tā viņš māca, ka tas, kas ieron pareizi skaitīt un rēķināt, tas arī ieron vispār būt patiesīgs, un “rēķināšanas saprašana” un “patiesības saprašana” viņam šķiet esam cieši saistīta. (..)

Jāsāk ar vienkāršo, jāpāriet uz komplicēto, jābeidz ar totālo. Un tā visur. Ne tikai visās zinātnēs, bet arī cilvēku savstarpējās dzīves attiecībās. Tuvākās attiecībās izveidotais spēks, saka Pestalocijs, arvienu ir dzīves gudrības un spēka avots tālākām attiecībām. Ģimene – skolas klase – skola – biedru pulciņš – sabiedrība – tauta – cilvēce: tādā virzienā jāiet dzīves līnijai. Un Pestalocijs ir pārliecināts, ka nekas netiks sasniegts, nekur nekas pilnīgs netiks padarīts, ja kaut kāds dabīgs attīstības posms un arī katrs nepieciešamais darba posms nebūs dziļi un pilnīgi izdzīvots. (..)

Pestalocijs katras lietas pilnīgi skaidrā izpratnē un katra darba ideālā izpildījumā redz garantiju tam, ka visa cilvēku dzīve kļūs pilnīgāka, un reizē ar to rāda, kā cilvēki nokļūs uz neceļiem un apmaldīsies tad, ja ieradīs visu darīt nepilnīgi. Bērni tādēļ no mazām dienām jāpieradina visu ne tik vien acīm redzēt, ausīm dzirdēt, rokām taustīt, bet arī garīgi, dvēseliski, ar dziļu iekšīgu aizgrābtību uzņemt. (..)

..kur mūsu audzināšanas un skolu lietās ir vislielākās kļūdas un visdziļākie robi, tur visbiežāk tāpēc, ka mēs visu vēl pārāk viegli diletantiski uztveram, iztulkojam un izmantojam. Mēs bieži par daudz gribot un, naivā optimismā, par daudz sagaidot gan no bērniem, gan no dažādu principu vai organizēšanas veidu brīnumspēka, bieži arī par augstu vērtējot paši savas spējas un tad pārāk daudz tikai par lielām lietām vien sapņojot, aizmirstam daudz mazas, bet bez gala svarīgas lietas, no kuru teicamas izpildīšanas gandrīz viss atkarājas.

Tā daudzi no mums ir aizmirsuši, vai arī pietiekoši dziļi vēl nav izpratuši, līdz galam to vēl nav izdomājuši – kāda jēga, vērtība un varen liela loma audzināšanā piešķirama stingri pamatīgi metodiskam mācības darbam. (..)

Un jaunā godā atkal jāceļ šī pamatīgās skolas mācības ideja, jaunā godā arī jāceļ

mācošā skolotāja persona, pats mācības amats un jāmodina griba šo amatu labi iemācīties un kļūt par tiešām labu mācības meistarū, par skolas meistarū jeb, kā senāk runāja, par labu "skolmeistarū". (..)

Protams, mēs šo vārdu nedrīkstam uztvert viņa vulgārā un vulgarizētā nozīmē, jo tiešām: pedantiskais mehaniskas zināšanu iekalšanas meistarš nav un nedrīkst būt mūsu ideāls, bet mums šis vārds jāsaprot tādā nozīmē un garā, kādā to uztvēra pats Pestalocijs, kad viņš, jau vecāks vīrs būdams, dzīvi un cilvēkus pazīdams, daudz piedzīvojis un vīlies un nu kā visaugstāko un visvajadzīgāko karstā sajūsmā tomēr nolēma: "Ich wil Schulmeister werden!" tas ir, kļūt par cilvēku, kas pa drošu ceļu, pa drošiem kāpšļiem jaunus cilvēkus droši varētu vest no apakšas uz augšu un arvien augstāk.

Pestalocijam tiešais mācības darbs, protams, nebij visas paidagoģiskās darbības gala mērķis, tūrā didaktika vien, protams, nekādā ziņā nav uzskatāma par viņa paidagoģijas augstāko ideju. Viņam, šim lielajam cilvēku draugam, nevienū acumirkli nezuda no skata visa totālā cilvēka audzināšanas ideāls. Bet viņš bij pārliecināts, ka mēs šim ideālam nekad netuvosimies, bet taisni otrādi: novirzīsimies no ceļa, kurš uz to ved, ja būsīm paviŗši arī vismazākos mācības darba sīkumos.

Pestalocijs ar plašu skatu redzēja cilvēku visās viņa sakarībās un atkarībās, sevišķi arī viņa saimnieciski-sociālās saistībās. Viņš ik brīdi skaitījās ar visiem cilvēka būtības un tapšanas sakariem, un tāpēc mēs izdarītu lielu kļūdu, ja viņā redzētu tikai didaktiķi, kam galvenais vai pat vienīgais ceļš, kā cilvēku uz augšu vest, varētu būt tikai skolas mācības ceļš. Bet vēl lielāku kļūdu mēs izdarītu, ja neredzētu šāda dziļi pamatīga mācības darba nepieciešamību, ja to uztvertu viegli un paviŗši, ja aizmirstu, ka katrs skolas darbinieks jo labāk pildīs savu audzināšanas uzdevumu, jo labāk, apzinīgāk, metodiski pareizāk viņš darīs savu mācības darbu.

A. Dauge. Audzināšanas ideāls un īstenība. – R.: O. Jēpes izdevn., 1926. – 50. – 59. lpp.

20. GADSIMTS

EDUARDS PĒTERSONS

KĀRLIS DĒĶENS

JŪLIJS ALEKSANDRS STUDENTS

SERGEJS HESENS

DŽEROMS BRUNERS

VASILJS SUHOMĻINSKIS

MIHAILS SKATKINS

ISĀKS LERNERS

VINCENTS OKOŅS

MIRZA MAHMUTOVS

ŠALVA AMONAŠVILI

AELITA MARKOVA

MIHAILS KLARINS

DAVIDS ARMSTRONGS

KENETS HENSONS

TOMS SEVEDŽS

KARLS RODŽERS

EDUARDS PĒTERSONS



I. IEVADS

Viens no audzināšanas darba svarīgākajiem uzdevumiem ir mācīšana. Šis uzdevums no vispārīgā audzināšanas darba grūti atdalāms. Tamdēļ var rasties jautājums, vai, šķirot didaktiku kā priekšmetu, kas nodarbojas ar mācības darba likumību, no paidagoģijas kā vispārīga audzināšanas atziņu sakopojuma, nedraud zināma vienpusība Piešķirot didaktikai patstāvības tiesības, varētu rasties tāds stāvoklis, kur mācības darbs zaudē dabisko sakarību ar vispārīgo audzināšanas darbu un izpaužas tīri teorētiskā izveidojumā, nedomājot par attiecībām ar vispārīgajām paidagoģijas atziņām. Tādām bažām var būt zināms pamats, jo paidagoģijas vēsture mums vairākkārt norāda uz gadījumiem, kur mācības darbs nesaskan ar vispārīgo audzināšanas zinātņu prasībām. Tamdēļ didaktikai kā mācības darba teorētiskajam pamatojumam arvien jāuztur visciešākie kontakti – no vienas puses – ar vispārīgās audzināšanas zinātnes atziņām, no otras puses – ar tagadnes sabiedriskās un sociālās dzīves prasībām. Šādās attiecībās nostādāmās, didaktika nebūt nezaudē savas patstāvības. Ar to tā pat iegūst plašāku darba lauku un rada sev iespēju attīstīt un izveidot savu īpatnēju jautājumu aplūkošanas kārtību, savu īpatnēju novērošanas un pētīšanas metodoloģiju. Tamdēļ šī didaktikas kursa uzdevums būs atvieglināt pāreju no vispārīgās paidagoģijas uz metodisku skolas darbu, kas pielāgots tagadnes dzīves prasībām. Šāds starploceklis teorētisko un praktisko paidagoģijas priekšmetu virknē ir nepieciešams kā patstāvīgs mācības priekšmets, kas, pirmkārt, rāda, **kā izlietājamas mācības darba sistemātiskās paidagoģijas un modernās psiholoģijas atziņas, un, otrkārt, kā metodiski normējams skolas darbs vispār un savā tālākajā izveidojumā arī atsevišķos mācības priekšmetos.**

Paidagoģiskos rakstos nereti sastopamas domas, ka mācības darbs ir māksla, kas neprasa nekādas, lielas speciālas didaktiskas zināšanas, bet tikai iedzimtas audzinātāja spējas un īpatnēju mākslinieka talantu. Pēc pirmā acu uzmetiena šādas

domas var likties pareizas, bet, tiklīdz jautājumā iedziļināties, tad redzam, ka mācīšana un mākslinieciska radīšana nojaušamā kārtā atšķiras viena no otras: īsts mākslinieks, radīdams mākslas darbu, ieliek tajā savu subjektīvo ideju, nedomādam daudz par apkārtnes prasībām; skolotājs savā mācības darbā ir saistīts pie objektīva mērķa – sava laikmeta dzīves normām un kultūras vērtību prasībām. Nav noliedzams, ka skolotāja un mākslinieka darbā ir daudz kopēju pazīmju. Tiklab skolotājs, kā arī mākslinieks izpauž darbā savus cēlākos un vērtīgākos pārdzīvojumus, un, jo dabiskāka ir šo pārdzīvojumu sakarība ar veidojamo objektu, jo pilnīgāks būs darba rezultāts. Lai strādātu sekmīgu skolas darbu, protams, ir nepieciešamas iedzīmtas dāvanas, īpatnēja gara dzīve, kas grūti analizējama un ietverama racionālās formās. Tomēr jāsaprot, ka īsti apdāvinātu skolotāju, kas **dzimuši** savam darbam, ir maz, daudz mazāk, nekā to prasa skolas darba organizācija, jo mācības darbs norisinās ne tik vien skolās, bet arī mājās un ģimenēs. Tāmdēļ mācīšanas darbs zināmā mērā jāstrādā katram cilvēkam un jāieskata par vispārīgu, dabisku cilvēces pienākumu. Didaktikas kursā mums tomēr jārunā par **plānveidīgu** mācības darbu, kas pamatojas uz zinātniskām atziņām. Tā kā neviens nevar apgalvot un par sevi liecināt, ka viņš ir **īstais** skolotājs un audzinātājs, ko pati daba jau rotājusi visām mācības darbā nepieciešamajām spējām un veiksmēm, tad, lai sekmīgi pildītu savu pienākumu, vajadzīga iedziļināšanās atziņās, ko sniedz didaktika kā mācības darba zinātne. Nodarbojoties ar didaktiku, mēs pakāpeniski iepazīstamies ar īpatnēju likumību, kas nepieciešama mācības darba mērķu sasniegšanai. Še vispirmajā kārtā jānoskaidro **mācības jēdziens** un jāmeklē atbildes uz šādiem jautājumiem: 1) **kamdēļ** jā mācā? 2) **kas** jā mācā? 3) **kā** jā mācā? Meklējot atbildi uz pirmo jautājumu, noskaidrosim **mācības mērķi**; meklējot atbildi uz otru jautājumu, iepazīsimies ar **mācības vielu**; meklējot atbildi uz trešo jautājumu, iedziļināsimies **metodes problēmā**.

1) Vispārīgs mācības jēdziens. “Didaktikas” vārds ir atvasināts no grieķu valodas vārda – **didachē** – mācība. Tātad tulkojumā didaktika ir – **mācība par to, kā jā mācā** jeb, citiem vārdiem izteicoties, **mācības darba mācība**. Pirms runājam par to, kā jā mācā, centīsimies tuvināties pašam **mācības jēdzienam**.

Vecākajās didaktikas rokas grāmatās neatrodam īsta izskaidrojuma, ko nozīmē jēdziens – **mācība**. Mūsu laikos ar šo jēdzienu pašā sākumā būtu jātiek skaidrībā. Tikai jānozēlo, ka arī tagadnes skolas darba mācība nedod pilnīga un noteikta

paskaidrojuma, **kas ir mācība**. Tamdēļ ar šo jautājumu mums jānodarbojas kā ar problēmu, lai, novērodami un salīdzinādami, pakāpeniski tiktu pie skaidrības un atrastu pareizo ceļu, kas ved uz mērķi. Ar šo nolūku stādamies pie darba, centīsimies vispirms noskaidrot, ar ko atšķiras agrāko laiku mācība no mūsu dienu mācības darba ideāliem.

Raugoties uz mācības darbu vispār, redzam, ka pēc jaunāko laiku didaktikas atziņām mācība nav vairs **pašmērķis**, kā tas bija agrāk, bet **līdzeklis mērķa sasniegšanai**; tas nozīmē, ka mācības uzdevums ir kalpot audzināšanai, jo mācība, kā to redzējām ievadā, ir tikai audzināšanas darba sastāvdaļa. Šo likumību pirmais nojauta Herbarts (1776 – 1841), kas atzina tikai tādu mācības darbu, kas reizē arī audzina, bet šādas audzināšanas īsto vērtību visā pilnībā atrada **darba skola** ar saviem centieniem vienlīdzīgi izveidot bērna fiziskos un garīgos spēkus. Darba skolas dažādo virzienu pamatā arvien ir saskatāma ideja, lai mācības darbs ierosinātu nevis zināšanu **piesavināšanos**, bet zināšanu iegūšanu, lai bērns neuzņemtu zināšanas kā svešu vielu no ārienes, bet, **pašdarbībā pakāpeniski vingrinādams un attīstīdams savus spēkus**, pats tiektos pēc zināšanām un skolotāja vadībā šīs zināšanas **iegūtu**, padarīdams tās par savu garīgo mantojumu. Šāds mācības darba uztvērumš arī pasargā bērnus no mācības vielas pārpilnības un rada skolotājam iespēju pielāgoties bērna īpatnējām spējām un tieksmēm. Tamdēļ jaunā skola agrāko laiku daudzkārt vienpusīgā **intelektuālisma** vietā piekopj **voluntārismu**, kas attīsta ne tik vien prāta, bet arī gribas un jūtu darbību. Sākumā mājas un skolas uzdevums ir piegriezt vislielāko vērību katram atsevišķam bērnam, audzinot to par miesīgi un garīgi veselu, darba spējīgu un tikumīgu cilvēku, lai tas sasniegtu savu iedzimto spēju augstāko izveidojumu un vēlāk dzīvē un darbā izvērstos par pilnvērtīgu personību. Bet skolas uzdevums ar to vēl nav pilnīgi atrisināts. Mācība un audzināšana sprauž vēl plašākus mērķus un cenšas panākt, lai katra personība redz savu augstāko dzīves saturu kalpošanā citiem cilvēkiem un vispārīgajai tautas kultūras dzīvei. Jaunā skola savos tālākajos centienos saista **individuālo** pedagogiju ar **sociālo**, rūpēdamās par audzēkņa spēku **harmonisku** attīstību un **indivīda** pārveidošanu par tādu personību, kuras augstākais mērķis ir – darboties citu labā un kalpot savas tautas kultūras dzīvei.

Bet jauno laiku skola atšķiras no agrāko laiku skolas, raugoties ne tikai no mērķu viedokļa. Liela atšķirība novērojama arī mācības darba praktiskajā izveidojumā. **Primitīvajā** mācībā, kādu lietāja agrākajos laikos un arī vēl tagad daudzos

gadījumos lietā, ir šāda kārtība: atsevišķas darbības vai kustības parādīšana, tās novērošana, mēģinājums atdarināt, audzinātāja piepalīdzība, izlabojums un atkārtots paraugs, vingrinājumi, pakāpeniska palīdzības izpalikšana, patstāvīgs vingrinājumu turpinājums līdz zināmai gatavības sasniegšanai darbības izpildīšanā. Tāpat norisinās arī pirmie vingrinājumi runāšanā, valodas izkopšanā, lasīt un rakstīt mācīšanā. Sākumā priekšā sacīšana, priekšā rakstīšana vai zīmēšana, parādīšana, tad atkārtošana un vingrinājumi, līdz viela paturēta un sasniegta zināma izveicība. Solis uz priekšu mācības izveidojumā novērojams jau tajos gadījumos, kur mācību sāk saistīt pie uzskatāmiem objektiem, to īpašībām un pazīmēm, grieza vērību uz vienādību un dažādību, cēloni un sekām, tādā kārtā tuvinot bērnu īstenībai. Bet arī te vēl bērns palika pasīvs un vingrināja tikai vienu gara spēju – **atmiņu**. Šī gara spēja ir ļoti svarīga, bet tomēr tā nav vienīgā, tamdēļ mācībai jābūt tādai, kas gara spējas attīsta vispusīgi. Tādu skolu, kas izkopj **tikai** atmiņu un rūpējas **tikai** par to, lai skolēniem iemācītu zināšanas kā gatavu vielu, sauc par **grāmatu skolu**. Šo vārdu zīmīgi lietā Minhenes paidagogs Keršenšteiners. Tikai te nav jāiedomājas, ka jaunajā skolā nemaz grāmatas nevajaga un ka no grāmatas nekas nav jāmacās. Arī jaunajā skolā ir jāmacās un jācenšas iegūt zināšanas un izveicības, jaunā skola izmanto arī grāmatas vēl daudz plašākos apmēros nekā agrāk, bet šī darbība notiek citādā kārtā: te pārsvarā nav vairs bērnu pasivitāte, bet aktivitāte, te mācīšanās norisinās ne tik vien garīga darba veidā, bet daudzos gadījumos **fiziska un garīga darba apvienojuma** veidā. Blakus vielas un satura uzņemšanas principam, ko jaunā skola nebūt neatmet un arī nedomā atmest, tā noliek **spēku attīstības** principu, kas audzē un vairo bērna garīgo enerģiju, tuvinādams bērnu ne tik vien mācības vielai, bet arī vielas izglītojošajam saturam. Tādā kārtā bērns pats pakāpeniski tuvojas kultūras pasaulei un attīsta visas savas spējas, ne vien prātu, domāšanu un spriešanu, bet arī patiku, prašanu un izveicību, jūtas un gribu. Šāds mācības darbs nodrošina bērnam pašdarbību un vispusīgu fizisko un psihisko spēju attīstību, pārveidodams veco laiku vielas un mācīšanās skolu par jaunlaiku **dzīves un darba skolu**.

Raugoties vispār no tagadnes paidagoģiskās zinātnes viedokļa, **mācība ir bērna ievadišana kultūras vērtību pasaulē, attīstot bērnam snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, lai izglītotu personību vispārības kalpībai.**

II. MĀCĪBAS MĒRĶIS

Strādājot mācības darbu, skolotāja uzmanību saista vairāki faktori, kas noteic viņa darbības veidu. Šo faktoru starpā novērojama zināma sakarība, jo citādi mācības darbs kļūtu vienpusīgs. Katra vispusīgi un didaktiski pareizi nostādīta mācības darba sakarībā varam saskatīt **subjektu un objektu, formu un matēriju, spēku un vielu**. Skolotāja saistības ar mācības programmu un rūpes par to, lai bērns iepazītos ar vielu un iegūtu zināšanas, apzīmē par mācības darba **materiālo uzdevumu**. Ja vēriību piegriež subjektam, lai attīstītu bērna spēkus, tad runā par mācības darba **formālo uzdevumu**. Ja pie tam psihiskajiem spēkiem dod zināmu tikumisku gribas virzienu un cilvēka zināšanas ētiski izveido par sirdsapziņu, tad mācība tiecas uz savu uzdevumu atrisinājumu arī **audzināšanas ziņā**.

2) Mācības materiālais uzdevums. Mācības materiālā uzdevuma pamata likums ir šāds: **māci tā, lai bērns iegūst zināšanas!** Jau, pirmkārt, vecāki prasa, lai bērns skolā manto zināšanas. Bērni nāk skolā, lai mācītos. Izglītības gaitu arī sabiedrība vērtē, raugoties no tā viedokļa, cik daudz iespējas skola rada jaunatnei mantot zināšanas. Visur redzam, ka materiālo izglītību vērtē augstu, tamdēļ arī skolai jāpilda materiālā uzdevuma prasības. Zināšanām jābūt vispusīgām, bet ne izplūstošām, un pie tam tādām, kas būtu drošas un izlietājamas tagadnes dzīvē. Bez zināšanām cilvēks paliktu novārtā, neraugoties uz viņa nesavtīgajiem centieniem un labajiem nodomiem, jo ikkurā katrā dzīves darbā ir vajadzīgas zināšanas, un zināšanas padara katru dzīves darbu sekmīgāku, ražīgāku un nozīmīgāku.

Mācības materiālā uzdevuma sasniegšanu veicina:

A) **tiešā interese.** Jau agrajā bērnībā novērojam, ka bērna uzmanība ir saistīta pie apkārtnes lietām un parādībām. Bērns visu grib redzēt un dzirdēt, ar visu iepazīties, visu aplūkot. Tā ir dabas dota tieksme, kas normālā bērņā jau pati no sevis izpaužas centienos iegūt un paplašināt savas zināšanas. Šo tieksmi sauc par **tiešo interesi**. Šī interese sākumā izpaužas uz ārieni bērna patikā visu tvert, visu apskatīt, uz klausīt ritmiskas skaņas, trokšņus, runāšanu, dziesmas un pasakas. Vēlāk bērna uzmanību lielā mērā valdzina rotaļu lietas, zīmējumi un bildes. Tikko iemācījies runāt, viņš sāk jautāt un prasīt atbildes pat uz tādiem jautājumiem, uz kuriem atbildes atrašana daudzkārt pieaugušiem nav pa spēkam. Visās šajās parādībās izpaužas tieksme pēc iespējas vairāk zināt un visu pārbaudīt. Šī bērna tiešā

interese skolotājam jāizmanto visplašākajos apmēros un jāsargās no tiešās intereses apspiešanas un ierobežošanas, lietājot bērna labai nepielāgotus mācības un audzināšanas pajēmienu. Mācības darba iedalījumam un vielas sakārtojumam jābūt saskaņotam ar bērna attīstības likumību, kas to pakāpeniski virza uz priekšu un vada uz sprauto mērķi.

B) **Netiešā interese.** Jau pirms skolas laika un vēlāk arī skolas gados vecāki mēdz pamudināt bērnus uz mācīšanos ar aizrādījumiem, ka bez izglītības nekas nav sasniedzams. Arī šādu pamudinājumu nolūks ir veicināt mācības materiālā uzdevuma sasniegšanu. Še pamatā ir ne tik vien dabiskās centības pastiprināšana, bet arī nodoma stiprināšana ar savām zināšanām iegūt stāvokli un sasniegt dzīvē cienījamu vietu. Šādu mācības ierosinājumu sauc par netiešās intereses modināšanu. Šim motīvam nav jāļauj virskundzība, un tas nav jāpadara par vadītāju ideju. Katrs dziļāk domājošs paidagogs to sapratīs un mēģinās šo egoistisko un utilitāro noskaņu pārveidot ideālos centienos. Tomēr pilnīgi neievērotu šo noskaņu arī nevar atstāt. Tai ir sava nozīme. Skolēns, kas mācās cerībā uz ienesīgu vietu un nodrošinātu stāvokli, tomēr mācās un soli pa solim virzās uz priekšu. Pie tam viņš nebūt nav aprobežots egoists, bet tikai praktiski noskaņots cilvēks, kas arvien patur acu priekšā sprauto mērķi.

C) **Atdarināšanas dziņa.** Arī šī dziņa novērojama jau agrā bērnībā. To pastiprina latviešu sakāms vārds: ābols nekrīt tālu no ābeles. Strādīgi un centīgi vecāki pieradina pie darba arī savus bērnus, jo bērni cenšas atdarināt vecāku dzīvesveidu. Čakls skolēns skolā noder par paraugu slinkajam un bezdarbīgajam, ierosinādams arī pēdējo uz strādāšanu. Skolas dzīvē nereti ir sastopamas klases, kur visi skolēni neatlaidīgi strādā. Te liela nozīme kopējam klases garam un vispārīgajai darba apgarotībai, kas izaug no atdarināšanas dziņas. Tamdēļ šīs dziņas ierosinājums pilnā nozīmē, sevišķi pirmajos skolas gados, ir ļoti svarīgs, jo tā vieno skolēnus kopējā saimē, kur neviens negrib būt nesekmīgāks par otru, kur valda darba gars un nodrošina katram par sevi mācības darba sasniegumus.

D) **Skolotāja personība.** Jau mājas dzīvē novērojam, ka dažu vecāku bērni labprāt mācās, un vecākiem ir izdevies viņus ierosināt ne tik vien uz fizisku, bet arī jau uz bērniem pielāgotu garīgu darbu. Te svarīga nozīme audzinātāju personībai. Tas pats novērojams arī skolas dzīvē un darbā. Vispirmajā kārtā skolotājam ar savu personību jāiemanto bērna simpātijas: viņam labi jāsagatavojas uz klases darbu, jābūt attiecībās pret skolēniem laipnam un draudzīgam, priekšzīmīgam izteiksmē,

valodā un kustībās, izpalīdzīgam un līdzjūtīgam bērnu priekos un bēdās. Ja visa skolotāja būtība izstaros sirsnīgu un neatlaidīgu vēlēšanos vest bērnus uz priekšu, uzturot dzīvu darba prieku, tad skolotājs ar laiku iemantos skolēnu simpātijas, kas noder par zelta tiltu uz paraugveidīgiem darba panākumiem.

3) Mācības formālais uzdevums. Mācības formālā uzdevuma pamata likums ir šāds: **māci tā, lai aug bērna fiziskie un psihiskie spēki!** Šis likums prasa, ka mācībā pirmā vieta ierādāma bērna spēju attīstībai. Ne tas mācības darbs būs vērtīgāks, kas sniedz visplašākās zināšanas, bet kas nodrošina to spēku attīstību, kas kā asni snauž bērna dvēselē. Šo iedzimto un dabas doto spēju sakopojumu sauc par individualitāti. Mācības formālais uzdevums ir individualitātes izkopšana un izveidošana par personību. Tādā mācības darbā viela top tikai par līdzekli mērķa sasniegšanai. Formālo izglītību un sevišķi mācības darba formālo uzdevumu pirmais uzsvēra Pestalocijs (1746 – 1827) un šajā ziņā savā darbā nonāca pat līdz vienpusībai. Tomēr par pareizām jāatzīst Pestalocija domas, ka zināšanas bez spēku attīstības, bez prasības un spēju izveidošanas jāuzskata par mazvērtīgu ieguvumu. Šo teoriju var apzīmēt ar vārdu – **funkcionālisms**, jo tā ieskata par mācības darba pirmo un galveno uzdevumu funkcionālās iespējamības attīstību pienākumu pildīšanā, kur mērķis ir oriģinalitāte un spontanitāte. Pēc šī ieskata formālā izglītība veicina mācības vielā ietilpstošo spēku fermentu līdzdalību rosīgas dzīves veidošanā un attīsta ne tik vien prāta, bet arī gribas un jūtu darbību.

Mācības formālā uzdevuma atrisināšanu veicina:

A) **gādība par veselību un pareizu miesas kopšanu**, lai attīstītos normālas veģetatīvās, motoriskās un sensitīvās funkcijas. Skolas higiēnas uzdevums ir radīt skolas dzīvē un skolas apkārtnē tādus apstākļus, kas veicina normālas veģetatīvās funkcijas, tas ir – **veselīgas miesas attīstību**, jo veselīga miesa ir augstāko garīgo funkciju pamats. Organiski vārgs cilvēks nespēj attīstīt nedz spēcīgas fiziskas, nedz garīgas darbības. Visu veiksmju un māku pirmnoteikums ir motoriskās funkcijas. Pēc savas dabas tās ir gribas funkcijas, kas saistītas ar jūtām un, izdarbodamās uz ārieni, nonāk pie jaunām atziņām, veicinādamas pie tam arī jaunu veiksmju un prasības piesavināšanos. Ar to veiksmes un prasība atšķiras no zināšanām. Zināšanas balstās uz kailiem priekšstatiem. Veiksmes un prasību noteic vai nu kustības pašas par sevi, vai kustības, apvienotas ar priekšstatiem. Zināšanas ir pasīvas, veiksmes un prasība prasa aktivitāti. Vistīrākajā veidā aktivitāte izpaužas miesas kustībās un

vingrošanā. Roku darbos miesas kustībām pievienojas jau priekšstatu darbība. Sarežģītāks kļūst stāvoklis lasot, rēķinot, dziedot, zīmējot utt. Te kustībām pievienojas visas cilvēka garīgās spējas, pie kam ar laiku pašas kustības mehanizējas un novirzās pie malas it kā otrā vietā, atbrīvodamas spēkus un atstādamas priekšrocību garīgajai darbībai. Tā redzam, ka garīgās spējas var attīstīties visā pilnībā, tikai saistoties ar jutekļu orgānu darbību. Tamdēļ mācības formālajā uzdevumā ietilpst arī sensitīvo funkciju, jutekļu orgānu darbības vingrināšana un izkopšana. Jo vairāk sensitīvo funkciju un asāka jutekliskā uztvere, jo bagātāks priekšstatu krājums, jo vairāk iespējamības mantot jaunas atziņas un vairot savu garīgo saturu.

B) **Gādība par gara darbības vispusīgu izkopšanu.** Ko apzīmē ar vārdu gara darbība? Parastajā kārtā gan tikai domāšanu. Runājot par gara darbības attīstību no mācības formālā uzdevuma viedokļa, domāšanai, resp., prāta darbībai jāpievieno arī gribas un jūtu dzīve. Formāli izglītots ir tas, kas katros apstākļos viegli un ātri orientējas, nojaus lietu un parādību loģisko sakarību un bez traucējumiem nonāk pie atrisinājuma un slēdzieniem, bet dažreiz arī pavisam pie jaunām atziņām. Vundts izšķir **aperceptīvu** un **asociatīvu** domāšanu. Aperceptīvā domāšanas kārtība izpaužas loģiskajā un mākslinieciskajā domāšanā, pakāpeniski virzot apziņas saturu un skaidrību. Asociatīvā – priekšstatu saistīšanā un apvienošanā laika un telpas, līdzības un pretstatu kārtībā. Garīgajā darbā jo bieži viens domāšanas veids otru aizvieto un papildina, pie kam nav jāaizmirst, ka gara darbības vispusīgā attīstībā nepieciešama arī laba **atmiņa, uzmanība un fantāzija**. Šo spēju izkopšana tamdēļ arī pieder pie mācības formālā uzdevuma atrisinājuma.

Ja atmiņas, uzmanības un fantāzijas izkopšanā šad un tad varam novērot nepilnības, tad daudzkārt pavisam novārtā paliek jūtu un gribas attīstība. Kamēr mācības darbs nepiegriezīs vajadzīgās vērības jūtu un gribas dzīvei, tikmēr nevarēs runāt par voluntāro pedagogiju. Tamdēļ katrā darbības un mācības priekšmetā jāierosina jūtu līdzdarbība. Bērnam jāieaudzina vairāk patikas uz savu darbu, vairāk prieka visa labā, daiļā un patiesā meklēšanā. Dažreiz jāatzīst pat visniecīgākie panākumi un sasniegumi, lai indivīds varētu spontāni attīstīties un sāktu arvien vairāk pats sev uzticēties. Par vadītāju principu mācības darbā jātop bērna iekšējai aktivitātei. Protams, nav jāatver par daudz plaši durvis subjektivitātei, kas dažreiz cenšas izvairīties no pienākumiem un nopietna darba. Mūsu laikos nav vajadzīgi vieglās dzīves baudītāji, bet pienākuma cilvēki, nav vajadzīgi arī mīkstcauļi un glēvuļi, bet cieta darba ļaudis.

4) **Materiālā un formālā uzdevuma savstarpīgās attiecības.** Iepazīnušies ar mācības darba materiālo un formālo uzdevumu, redzam, ka abiem uzdevumiem ir svarīga nozīme skolas darbā, tamdēļ pareizs mācības darba izveidojums būs meklējams lietderīgā abu uzdevumu sintēzē. Grūti noteikt, kurš no šiem uzdevumiem ir vērtīgāks, jo tie viens no otra nemaz nav īsti atdalāmi. Ja pazīstam cilvēku, piemēram, ar labu formālu matemātisko izglītību, tad reizē ar to mums ir skaidrs, ka viņš nevar būt bez materiālajām zināšanām: viņam jāzina matemātikas likumi un formulas, jāprot ar tām rīkoties. To pašu varam teikt arī par materiālo un formālo izglītību citās mācības priekšmetu nozarēs.

Še jāievēro daži aizrādījumi. Formālisms novirza redzes viedokli par daudz uz subjekta pusi. Protams, izglītots cilvēks ir attīstīts savās spējās, un tādām viņam jābūt. Bet blakus izglītojamam subjektam atrodas objektīvo vērtību pasaule. Tā prasa zināmu pieskaņošanu un objektīvās kultūras atdzīvināšanu atsevišķa cilvēka garā. Lai nonāktu līdz kultūras vērtību izpratnei, tad šīs vērtības zināmā mērā jāpadara par mūsu īpašumu. Nepietiek ar to vien, ka literatūrā, matemātikā, mākslā, reliģijā, vēsturē, tikumības mācībā utt. **ir un pastāv** šīs vērtības un ka mēs par tām mācības darbā runājam. Šīs idejas grib dzīvot, un mācības darba uzdevums ir rūpēties par to, lai garīgās vērtības augtu un attīstītos cilvēka garā. Mācības darbā arvien jāpatur prātā, ka katra vērtību nozare arvien ir kaut kas apvienots. Tā, piemēram, zinātne nebūt nav daļu agregāts, dažādu izteicienu, gudru pamācību un priekšrakstu sakopojums, bet kaut kas pēc vienības principa sakārtots **vesels**. Kas zinātnē grib iedziļināties, tam daudz kas jāzina un jāpazīst zinātnes attīstības principi. Tikai tad viņš varēs saprast dažādo zinātņu nozaru sasniegumus, kur katrām atsevišķām domām un katram atsevišķam teikumam ir sava nozīme un savas attiecības ar visu **veselo**. Tamdēļ nevienā mācības priekšmetā **nevar iztikt bez zināšanām**. Pat visšaurākajā specialitātē ir vajadzīgs zināms krājums zināšanu. Ja kaut ko grib prast, tad arī kaut kas jāzina, jo zināšanas veicina arī formālo attīstību.

Pestalocija laikā kļuva pazīstams izteiciens "**gara ģimnastika**", kas pārgāja un ko attiecināja sevišķi uz ģimnāzijas izglītību. Deviņpadsmitajā gadu simtenī šis izteiciens ieguva nozīmi mācības darbā. Vingrinājumus, atdarinājumus pārnesa no miesas attīstības uz gara attīstību. Šādai gara ģimnastikai piešķīra nozīmi jau pašai par sevi, neraugoties uz vielu. "Ja nazis būs asināts, tad tas būs ass visos gadījumos." Šīs domas visi atbalstīja. Domstarpības radās tikai jautājumā, kurš

mācības priekšmets atzīstams par tādu, kas visvairāk veicina formālo attīstību. Šis jautājums ir tikpat vecs, cik veca pedagogiskā interese par mācības darbu. Tā Platons slavēja matemātiku, jo tā asinot garu. Viņam pievienojās Romas didaktiķis Kvintiliāns, kas sevišķi cildināja ģeometriju. Viduslaikos uzsvēra gramatiku un retoriku. Šajā jautājumā tagad jāieņem cits stāvoklis: **katram mācības priekšmetam saskaņā ar tā raksturīgo struktūru ir sava īpatnēja formālās izglītības vērtība.** Pie tam daži priekšmeti ierosina noteiktu gara darbību zināmā virzienā: mākslas priekšmeti un literatūra attīsta aistētiskās jūtas un fantāziju, zinātniskie priekšmeti – loģiskās domāšanas spējas, tehniskie priekšmeti – tehnisko izveicību utt.

Ja mācības darbā par daudz uzsver vielas principu, tad ieviešas **didaktiskais materiālisms**, ja cenšas tikai sasniegt psihisko spēku attīstību, tad – **didaktiskais formālisms**.

5) Mācība kā audzinātāja. Audzināšanas uzdevums ir – padarīt audzēkni par derīgu sabiedrības locekli, par tikumisku raksturu, par spēka pilnu un darba spējīgu personību. To cenšas panākt skola ar savu apkārtni un saviem audzināšanas līdzekļiem. Par ļoti svarīgu audzināšanas līdzekli skolā uzskatāma mācība. Tomēr audzināšanas uzdevuma atrisināšanu, kā to jau redzējām agrāk, nenoteic zināšanas vien. Zināšanas neaug paralēli ar tikumību. Dzīvē jāstopas ar gadījumiem, kur zināšanas nebūt neizslēdz zemus un neizkoptus tikumības jēdzienus. Īsta izglītība nav meklējama tikai zināšanās un prāta attīstībā, bet visa iekšējā cilvēka izkopšanā, lai sev radītu patiesu, labu un daiļu gara pasauli. Pašdarbība šajā virzienā atsvabina no zemāko dziņu un kaislību virskundzības un nodrošina ceļu uz pilnvērtīgu personību.

Lai mācības darbu ievadītu šādā virzienā, tad audzinātājam vispirms jāpiegriež vērība pašam uz sevi, jo audzinātājs kā paraugveidīga personība šajā gadījumā ir svarīgākais audzināšanas faktors. Tamdēļ saprotams, ka glēvi un vienpusīgi cilvēki ar vāju raksturu neder par skolotājiem, jo mācības darbā audzināšanas uzdevums tiem nav pa spēkam.

Pildot šo uzdevumu, vispirmajā kārtā jāgriež vērība uz **jūtu un gribas funkciju attīstību.** Zināšanas vien vēl nenoteic cilvēka vērtību. Ja zināšanas ir pasīvas un neierosina uz darbību, tad šādām zināšanām personīgajā dzīvē nav nekādas nozīmes. Atmiņā uzkrātās zināšanas tikai tad noderēs par stipru pamatu tālākajā attīstības gaitā, ja tās būs apvienotas ar jūtām un modinās gribu aizvien uz jauniem

centieniem un pasākumiem. Indiferenti cilvēki, kaut arī ar lielām zināšanām, dzīvē ir mazvērtīgi, jo viņi ir vienaldzīgi pret savas apkārtnes dzīves parādībām. Tamdēļ jārūpējas par to, lai mācības viela un mācības darba veids atraisītu bērna jūtas un modinātu gribu, tad bērns pieķersies saviem pienākumiem ar visu savu būtību, tādā kārtā nodibinādams tuvas attiecības ar mācības vielas saturu. Bērna jūtu dzīve viegli ierosināma, piemēram, valodas mācībā ar kādu fabulu, dzejoli vai lasāmu gabalu, vēsturē – ar nostāstiem par cēlu varonību, reliģijā – ētikā – ar tēlojumiem par uzupurēšanos un pienākuma pildīšanu. Pateicīgu vielu šajā ziņā sniedz arī mākslas priekšmeti, bet bērna patiku un gribas darbību var valdzināt un ierosināt arī matemātikas un gramatikas likumība, novērojumi un apraksti ģeogrāfijā un ģeoloģijā, praktiski darbi dabas zinībās utt. Skolotājam jābūt labam psihologam, lai novērotu bērna gara dzīvi un pielāgotu tiklab mācības vielu, kā arī darbības veidu bērna attīstības procesam.

Tālāk – bez šiem individuālās dabas motīviem mācības darba audzināšanas uzdevums ir – izkopt augošajā bērņā **sociālās dabas tieksmes** uz **ētikas** un **reliģijas** pamatiem. Lai to panāktu, tad jārūpējas par egoistisko motīvu vājināšanu un sociālo, ētisko un reliģisko motīvu stiprināšanu. Te pēc iespējas izmantojama mācības viela, kā arī klases sabiedrības locekļu savstarpīgās attiecības. Pašmīla un iedomība, citu nicināšana, skaudība un godkārība, ar ko skolas dzīvē bieži jāastopas, pa daļai jāapkaro, pa daļai jāizdaiļo. Katra izturēšanās un katrs darbs jāapsver no personības vērtības viedokļa. Audzināt var tikai tāda mācība, kas veicina individualitātes attīstību personības virzienā. Tomēr arī uzmanības saistīšana pie savas izturēšanās, savām spējām un savas attīstības nav pilnīgi brīva no egoistiskas noskaņas, tamdēļ individuāli ētiskajām tieksmēm jādod sociāls virziens. Izglītojot indivīda spējas, tās jāaskaņo ar cēlajām tieksmēm, kas valda apkārtnes sabiedrībā un virza to arvien uz augstākiem mērķiem. Sabiedriskās tieksmes nojaušamas jau skolēnu savstarpīgajās attiecībās. Skolas dzīve uz katra soļa dod skolotājam iespēju novērot skolēnu vēlamās vai nevēlamās attiecības. Viss nevēlamais jāizskauž, vēlamais jāatbalsta, lai skolēnu uzvešanos un izturēšanos saskaņotu ar mācību darba audzināšanas uzdevumu un veidotu spējīgus, sociāli izkoptus pilsoņus nākotnes sabiedrībai.

Bet blakus valsts un pašvaldības, kā arī privātām organizācijām, kas prasa lielākā vai mazākā mērā saskaņotu kopdarbību, par sociālās dzīves vienībām uzskatāmas arī reliģiskas apvienības un draudžu dzīve. Tamdēļ mācības darbā ētikas motīvi

jāapvieno ar reliģijas motīviem. Kur beidzas eksaktā zinātniskā darbība un loģiskā domāšana, tur rodas metafiziska nojauta, ka cilvēka tieksmi uz pilnību un viņa mūža centienus noteic kāda augstāka likumība, kas nav cilvēka prātam pieietama un paliek neatrisināma mīkla, ja cilvēkam trūkst reliģiskās pārlicības. Tamdēļ ētikas saistīšana ar reliģiju var tikai veicināt mācības darba audzināšanas uzdevuma atrisināšanu.

6) **Interese.** Interese ir **vienaldzības** pretstats. Tas, kas mūs interesē, mums nav vienaldzīgs, un tas, kas mums ir vienaldzīgs, mūs neinteresē. Ja kāda lieta mums nav vienaldzīga, tad tas nozīmē, ka priekšmets vai priekšmeta saturs, uz ko zīmējas šis jautājums, ir mūs saviļņojis, iekšķīgi modinājis, radījis patikas sajūtu un saistījis pie sevis uzmanību. Interese zināmā mērā līdzinās pasīvai uzmanībai, tikai ar to starpību, ka interese ir tāds stāvoklis, pie kura jūtām liela nozīme. Jūtas uztur dzīvu uzmanību un rada interesi. Ja bērni kādu lietu un parādību, vai arī klases darbā pavadītu stundu atzīst par patīkamu, tad še jau ir novērojami intereses pasākumi. Tikai bieži būs jāstopas ar jūtu saviļņojumiem, kas turpinās tikai īsu brīdi un drīz izzūd. Šajos gadījumos par īstu interesi vēl nevar runāt. Mācības darbā šādai īsu brīdi uzliesmojošai patikai ir maz nozīmes. Tamdēļ par interesi didaktiskajā nozīmē var runāt tikai tad, ja stāvoklis ir ilgstošs. Še rodas arī jautājums, vai interese mācības darbā ir līdzeklis vai mērķis. Patiesībā – abi, jo interese var lielā mērā veicināt mācības darba sekmību, bet reizē tā var noderēt arī par visas mācības un audzināšanas gala mērķi kā dzīva un atsaucīga gara ieaudzināšana ne tik vien uz zinātni un mākslu, bet arī uz apkārtnes dzīves parādībām. Tātad – **interese ir ilgstošs prieks, kas saista pie kāda priekšmeta, un tieksme ar to tālāk nodarboties.** Šis ilgstošais prieks var pastāvēt tikai tad, ja patikai pievienojas **gribas darbība.** Patika ierosina uz darbību un, apvienodamās ar gribu, rada dzīvas attiecības ar mācības vielu un skolas uzdevumiem. Tātad interese, kas sākumā uzliesmo kā jūtu darbība, arvien vairāk iegūst gribas noskaņu un vēlāk uzskatāma galvenajā kārtā kā gribas darbība. Interese, kas spēj saistīties tikai pie viena darba un pie viena priekšmeta, būs vienpusīga, tamdēļ mācības darba uzdevums ir interesi, kas modusies vienā priekšmetā, pārnest arī uz citiem priekšmetiem, lai sargātu jaunatni no vienpusības un izaudzinātu vispusīgus cilvēkus.

Herbarts interešu modināšanā un izkopšanā redz drošāko ceļu uz mācības gala mērķi – **tikumību.** Tuvākais ceļš un daļu mērķis, kas ved uz tikumību, pēc Herbarta

domām, ir **interesešu daudzpusība**. Interese šē apzīmē vispār darbības veidu un dzīvu mācīšanās garu, kas nav samaināms ar kailo zināšanu kultu, jo zināšanu apmērs vien ļoti maz noteic cilvēka vērtību. Zināšanas tikai tad ir īstas un tām tikai tad ir nozīme, ja tās ierosina uz tālāku darbību un modina interesi, kas patīkamā kārtā saista un valdzina cilvēka apziņu. Prasība pēc interesešu daudzpusības izskaidrojama ar to, ka garīgajā darbā, īpaši skolas laikā, ir nepieciešama dažādība. Katras mācības uzdevums ir iekārtot dažādu priekšmetu vielu un mācīšanas veidu tā, lai attīstītu rosīgu garīgu darbību un dzīvu vispusīgu interesi.

Izšķir šādus interesešu veidus:

A) **Empīriskā** interese izpaužas tieksmē visu redzēt, dzirdēt, visu novērot, visur būt klāt. Augstākā pakāpē – centienos mācīties un iedziļināties dažādos priekšmetos un zinātņu nozarēs. Jau agrajā bērnībā mazs bērns tīri neapzinīgi cenšas iedzīvoties savā apkārtnē un pie tam **ļoti** daudz uzņem savā dvēselē. Empīriskā interese skolas dzīvē vislabāk novērojama ekskursiju laikā, kur rodas tieksme mantot pēc iespējas vairāk ietekmju, lai tās vēlāk pārstrādātu un padarītu par savu garīgo mantojumu.

B) **Spekulatīvā** interese neapmierinās ar uztveri, priekšstatu mantošanu un novērošanu. Tā meklē cēloņa un darbības, cēloņu un seku, līdzekļu un mērķu sakarību. Spekulatīvā interese nojaušama patikā domāt, pētīt un noskaidrot jautājumus, kas zīmējas uz dzīvi, dabu, zinātni, mākslu utt. Spekulatīvā interese stāv augstāk par empīrisku, var būt pēdējās turpinājums un prasa vairāk ģenialitātes. Tai nepieciešami vajadzīgs arī vairāk gribas spēka un enerģijas, tamdēļ spekulatīvā interese nevar būt tik ilgstoša kā empīriskā. Spekulatīvā interese mācības darbā vērtējama ļoti augstu, bet tas vēl nenozīmē, ka skolēniem vienmēr un visur iespējams nodoties nepārtrauktai spekulatīvai domāšanai.

C) **Aistētiskā** interese novērojama patikā nodarboties ar mākslas priekšmetiem vai arī tieksmē uz visu daiļo, skaisto, cēlo. Aistētiskā interese saistās pie jaukiem dabas skatiem, visa varenā un lieliskā. To valdzina varonība un uzpurēšanās, augstas pienākuma apziņas, sirds skaidrības un cēlas tikumības paraugi, turpretim atbaida viss neglītāis, riebiģais, zemiskais. Pastāvīgi salīdzinot savu izturēšanos un darbības veidu ar apkārtnes paraugiem, rodas aistētiskais spriedums un tikumiska nojauta par to, kā jāizturas personīgajā dzīvē, attiecībās pret citiem cilvēkiem un savu apkārtni.

D) **Simpātiskā** un **sociālā** interese. Pirmā izpaužas tuvā līdzdalībā atsevišķa cilvēka liktenim, otra zīmējas uz vispārību un sabiedrību. Simpātiskās intereses

sākums meklējams draudzībā, uzticībā un tuvā, vaļsirdīgā domu izmaiņā. Protams, šie darbojas līdz arī jūtas, kas var izpausties labvēlībā un mīlā. No simpātiskās intereses var rasties pāreja uz sociālo interesi, pārnesot simpātijas no atsevišķiem cilvēkiem uz vispārību. Sociālā interese ierosina uz darbību sabiedrības labā, novēršot dzīves ēnas puses un cenšoties izlīdzināt pretrunas un nesaskaņas šķiru savstarpīgajās attiecībās. Sociālā interese veido sabiedrību, vadīdama to virzienā uz cēlu cilvēcību un tautas ideālo spēku apziņas kopsajūtu.

E) **Reliģiskā** interese meklē cilvēka būtības pirmsākumus un pamatus, neapmierinoties šajos jautājumos ar zinātnes atziņām un slēdzieniem. Tā jūt cilvēka atkarību no kādas augstākas varas, kas paceļas pāri dzīves un vēstures maiņām un kā augstākās likumības paudēja ar savu gribu spēj grozīt un ietekmēt dzīves un vēstures parādības. Jūtot un apzinoties sakarību ar šo augstāko likumību, cilvēks arī sevī atrod šīs likumības daļu un, pēdējai padodoties, tuvojas pilnībai.

7) **Izglītības ideāls.** Cilvēks savā garīgās attīstības gaitā nav pielīdzināms materiālās dabas vielai, kas veidojama pēc patikas. Viņš ir dzīva būtība ar imanentām tieksmēm. Tamdēļ mācības darba uzdevumu atrisināšanā nevar turēties vienmēr un visos gadījumos pie vienas un tās pašas likumības. Katrs skolēns ir īpaša problēma, iracionāla vienība, kas jāietver mācības darba uzdevumu kopībā, lai pēc iespējas panāktu dabas doto spēku pilnīgu izveidojumu kā īpatnējo, atsevišķam indivīdam atbilstošo izglītības ideālu. Novērojot un iedziļinoties atsevišķu skolēnu īpatnībās, skolotājam tomēr jāpatur acu priekšā galvenās un vispārīgās izglītības pazīmes, kas lielākā vai mazākā mērā kopējas visiem attīstības tipiem.

Vispirmajā kārtā katram izglītotam cilvēkam vajadzīgas zināšanas. Šīm zināšanām jābūt vispusīgām un dzīvām, kas katrā laikā un katrā gadījumā izlietājamas, kalpojot ar tām vai nu savas, vai arī citu cilvēku dzīves vajadzībām un prasībām. Īsti izglītoti cilvēki centīsies ar savām zināšanām un savu izveicību, cik spēdams, visur pakalpot. Viņš nebūs sevī noslēgts, bet pastāvīgi jutīs kopsakarību ar savu apkārtni un citiem cilvēkiem. Cenšoties pēc izglītības un krājot zināšanas, viņš būs pakāpeniski un soli pa solim gājis cauri nopietnai gara skolai, kas veido spēkus un stiprina gribu. Viņš būs mantojis modru gara dzīvi, tieksmi uz lietu un parādību pareizu izpratni, vērtēšanu un loģisku domāšanu. Acumirkļa pārdzīvojumus un dienas intereses viņš uztvers tikai savas apziņas perifērijā. Tās neapdraudēs un nesatricinās viņa personības vienoto būtību. Katrs, kas sevi apzinās par izglītotu, saprot

un nojauš, ka viņš kā cilvēks ir vērtība pati par sevi un ka viņam ir sava vieta vēstures notikumū, kā arī sabiedriskās dzīves sociālo un transcendentu parādību sakarībā. Tādēļ patiesi izglītots cilvēks ir brīvs no laika un acumirkļa parādību virskundzības, jo izglītība bez tam arī vēl ir spēks, kas palīdz panest dzīves grūtības un sargā no vienpusīgas aizraušanās.

Otrkārt, izglītots cilvēks vai nu tieši, vai netieši, pašam to zinot vai nezinot, arvien ir savas apkārtnes un citu cilvēku **izglītotājs**. No patiesi izglītota cilvēka izstaro spēks, kas saista, valdzina un ierosina. Viņš jau savās ārējās dzīves un uzvedības formās jūtas brīvs un neierobežots, pie tam dzīvi uztver arī apkārtnes parādības un tās cenšas loģiski analizēt un objektīvi novērtēt, izvairoties no paviršības un pārsteidzīgiem slēdzieniem. Galvenās izglītota cilvēka dzīves centienu pazīmes ir – patiesības meklēšana un tieksme uz daiļumu un ētisku pilnību, kas ārēji izpaužas glītās sadzīves un uzvešanās formās, paraugveidīgā dzīves kārtībā un apzinīgā pienākumu pildīšanā, bet iekšēji – savas personības veidošanā, nesaudzīgā paškritikā un nerimstošā cīņā, lai sasniegtu savu ideālo “es”. Tamdēļ visas izglītota cilvēka spējas apvienojas tikumiskā gribā uz darbību, kur izmantojamas iegūtās zināšanas un pārveidojamas lietderīgā prašanā, kalpojot vai nu praktiskās dzīves vajadzībām, vai garīgo vērtību krāšanai un nostiprināšanai. Tādā darbībā izglītota cilvēka personība iegūst arvien augstāku vērtību. Bet zināšanas, uzskati un iegūtās atziņas tikai tad top par personības vērtībām, kad tās pārveidojas pārliecībā. Tamdēļ izglītota cilvēka dzīves un pasaules uzskats arvien ir saistīts ar noteiktu **pārliecību** par kultūras attīstībai nepieciešamu dzīves kārtību, cilvēka augstākajiem pienākumiem un absolūto dzīves mērķi.

III. MĀCĪBAS VIELA

Līdz šim esam nodarbojušies ar mācības mērķa jēdziena noskaidrošanu. Tagad dabiski rodas jautājums, pa kādiem ceļiem ejot un kādiem līdzekļiem šis mērķis sasniedzams. Mācības darba uzdevums ir – vadīt bērnu pa taisnāko ceļu uz mērķi, sniegt bērnam tādu mācību, kas pēc iespējas intensīvi un īsā laikā veido un attīsta viņa spēkus. Viss vērtīgais saturs, ar ko gribam pildīt bērna dvēseli, lai modinātu viņa garīgos spēkus, ir mācības viela. Tamdēļ saprotams, ka mācības vielai skolas darbā ir vissvarīgākā nozīme. Tā aug un attīstās reizē ar mūsu skolu ne tik vien

savā kvantitatē, bet arī kvalitātē saskaņā ar attiecīgā laikmeta paidagoģiskajām un didaktiskajām prasībām. Tā redzam, ka dažureiz viena vai otra mācības priekšmeta viela pārveidojas, klāt nāk jauni mācības priekšmeti, kuru nepieciešamību diktē kultūras dzīve un pārdzīvojamā laikmeta prasības.

8) Mācības vielas izvēle. Jau redzējām, ka mācības viela pastāvīgi aug un attīstās. Mūsu tautas skolu pirmie pasākumi, protams, apmierinājās ar īsu mācības laiku un visnepieciešamāko mācības vielu. Skolai attīstoties, pieauga mācības priekšmetu skaits un paplašinājās arī mācības viela. Sākumā mācības vielas apmēri bija šauri: reliģijas mācība, lasīšana, rakstīšana, rēķināšana un dziedāšana, pie kam īsais skolas laiks atļāva piesavināties tikai svarīgākos vielas elementus un nepieciešamo izveicību lasīšanā un rakstīšanā. Ar laiku nāca klāt citi priekšmeti, bet to vajadzību diktēja daudzkārt ne tik vien paidagoģiskās un zinātniskās prasības, bet arī citi visai svarīgi ārēji faktori. Par tādiem uzskatāmi:

a) **baznīca**, kas rūpējas par ticības mācības izkopšanu un šī priekšmeta pienācīgu nostādīšanu, lai veicinātu draudzes locekļu reliģisko un tikumisko audzināšanu;

b) **valsts**, kas centās ieaudzināt pilsoņu pienākumu apziņu un šajā nolūkā skolām uzlika pienākumu mācīt vēsturi un ģeogrāfiju;

c) **praktiskā dzīve** un nepieciešamās attiecības ar pārvaldes un tiesu orgāniem nostiprināja pārliecību, ka katram jāprot lasīt, rakstīt un rēķināt, bet pēdējos gadu desmitos, kur skola it kā sāka novērsties no praktiskās dzīves vajadzībām, radās prasība skolās mācīt rokdarbus;

d) **aroda izglītība** prasīja dabas zinības, fiziku, ķīmiju, rasēšanu;

e) **augstākās skolas** – matemātiku, gramatiku, vecās un jaunās valodas, kas vajadzīgas tālākai izglītībai;

f) **aistētiskās gaumes izkopšana** – mūziku, dziedāšanu, zīmēšanu, mājturību;

g) **veselības kopšana** – higiēnas mācību, vingrošanu, dažādus sportus, fizisko audzināšanu.

No paidagoģiskiem principiem katra priekšmeta mācības vielas izvēlē jāievēro:

A) **dzīves princips**, kas tuvina bērnu apkārtnes dzīvei un dabai, pie kam jārūpējas par to, lai šī tuvošanās un iepazīšanās notiek nevis tikai pēc grāmatām un attēliem, bet radot attiecības ar pašu dzīvi, cilvēka darbu, dabas lietām un parādībām.

B) **Apercepcijas princips.** Bērni jānodarbina tikai ar tādu vielu, kas vada tos virzienā uz skaidrību un atbilst viņu garīgajām uztveres spējām. Vielas izvēlē arvien jādomā par skolēnu attīstības pakāpi, kā arī par mērķi, ko ar attiecīgo vielu gribam sasniegt. Visrupjākā kļūda būs bērna sasniegumu vērtēšana no pieauguša cilvēka viedokļa. Bērns jānodarbina tikai ar tādu vielu, kas spēj modināt viņa interesi. Tādā kārtā apercepcijas princips kļūst par intereses principu, kas atviegļina bērnam jaunu zināšanu iegūšanu un veicina arī mācības darba formālā uzdevuma sasniegšanu.

9) **Mācības vielas kārtošana.** Mācības vielas vispārīgo iedalījumu noteic skolas darba raksturs. Ja skola noteikti turas pie priekšmetu sistēmas, kā tas pa lielākai daļai novērojams Latvijas skolās, tad nepieciešami vajadzīgs vielas iedalījums atsevišķos mācības priekšmetos. Pārejot uz klašu sistēmu, mācības vielas koncentrāciju un apvienoto mācību, iedalījumam atsevišķos priekšmetos nav vairs tik svarīga nozīme. Tē tikai skolotājam pašam jābūt nomodā, lai viņa darbs saskan ar skolas programmu un normālo mācības plānu. Parastais skolas mācības vielas iedalījums atsevišķos priekšmetos ir šāds:

A) **humanitārie priekšmeti:** reliģija-ētika un ticības mācība, mātes valoda, vispārīgā un literatūras vēsture, svešās valodas, dziedāšana, zīmēšana un veidošana, vingrošana un rotaļas;

B) **reālie priekšmeti:** matemātika, dabas zinības, ģeogrāfija un ģeoloģija, kooperācija, mājturība, rokdarbi un rasēšana.

Kas zīmējas uz darbību vienā vai otrā mācības priekšmetā un atsevišķu priekšmetu vielas sakārtojumā, tad šē jau no Komenska laikiem (1592 – 1670) didaktika turas pie pamata likumiem: **ej no vienkāršā uz salikto, no tuvā uz tālo!** Pēc pirmā acu uzmetiena šīs prasības liekas neapšaubāmas un absolūti pareizas, bet, dziļāk ieskatoties, redzam, ka tās gan ietver sevī zināmu patiesību, bet, burtiski tulkotas, nav atzīstamas par itin visur un visos gadījumos noderīgām. Ievērojot pirmo likumu, piemēram, dabas zinībās vajadzētu sākt ar šūniņām, molekulām un elektroniem, valodās mācīšanu – ar skaņām. Otrs likums varētu zīmēties uz iedalījumu **telpā, bet ne laikā.** Vēsturi, piemēram, būs grūti iesākt ar tagadnes notikumu aplūkošanu, jo tie visgrūtāk analizējami. Ja tagadnes notikumu objektīva noskaidrošana rada grūtības un ir neiespējama pat vēsturniekam, tad, protams, šāda viela skolas programmā nav ietilpināma. Rūpējoties par pareizu vielas iedalījumu atsevišķos

priekšmetos, jāpatur prātā divi viedokļi: **bērna spējas un priekšmeta daba.**

Zīmējoties uz **bērna spējām** skolas darbu strādājot, mācības viela arvien jāpielāgo skolēnu attīstībai un jārūpējas par to, lai tā būtu **radniecīga** (kongeniāla) bērna garam. Jāsargās no steigšanās, nesamērīgi liela vielas vairuma, augstām, pārmērīgām prasībām un pārāk agras mācīšanas. Lasīt un rakstīt jāmača nevis sestā, bet astotā dzīves gadā. Līdz tam jārada izdevība, lai bērns varētu dzīvot intensīvu gara dzīvi dabiskajā rotaļu pasaulē.

Stājoties pie vielas kārtošanas, jāgriež vērība uz **priekšmeta dabu**. Viena priekšmeta viela ietilpst laikā, otra – telpā, pie kam būs gadījumi, kur laika un telpas attiecības mainīsies. Valodas mācību sāk ar vienkāršām, bērnam pazīstamām formām. Apkārtnes mācības un ģeogrāfijas mācīšanas kārtība rodas dabiski: dzimtene un tēvzeme, tuvākie un tālākie novadi, kaimiņu valstis, svešas zemes; dabas zinībās jāapskata sākumā bērnam tuvās un pazīstamās dabas parādības, apkārtnes dzīvnieki, minerāli, puķes, tad – svešais un tālāk stāvošais. Vēstures mācīšanu nesāk ar tagadni, bet ar pagātņi, jo bērnu iepazīstināšana ar vēsturi jāsāk no tautu bērniecības. Viela, kas še laika ziņā liekas tāla, psiholoģiski bērnam ir tuva. Bērni labprāt klausās mītus par varoņu darbiem, nostāstus par senām tautas parašām un tautu primitīvo dzīvi. Matemātika visās savās nozarēs prasa tīri kauzālu iekārtu, lai attīstītu loģisko domāšanu. Tas pats sakāms arī par valodas formu un teikumu mācību. Reliģija-ētika pakāpeniski modina bērnu jūtas un stiprina gribu uz labiem darbiem. Mākslas priekšmeti izveido un ievada pareizā virzienā bērna aistētisko gaumi un pakāpeniski vada pie daiļuma un patiesības.

10) Graduālais un parciālais vielas iedalījums. Pēc graduālā iedalījuma mācības priekšmeta kursu iziet visās pakāpēs, pie kam katrā nākošajā pakāpē priekšmeta viela paplašinās un ietver sevī visu iepriekšējo pakāpju vielu. Graduālo iedalījumu sauc arī par mācības vielas **iedalījumu koncentriskos riņķos**. Ja, piemēram, mācības sākumā iziet visas četras aritmētikas darbības pirmā desmita apjomā, vēlāk darbību apjomu paplašina līdz simtam, pēc tam – līdz tūkstošim utt., tad še jau redzam graduālo vielas iedalījumu. Šādu iedalījumu visos priekšmetos ieteica herbartieši, bet graduālā iedalījuma sākumi atrodami jau Komenska rakstos un viņa skolas praktiskajā darbā. Graduālā vielas iedalījuma priekšrocības ir tās, ka šis iedalījums **pakāpeniski** ievada skolēnu priekšmeta saturā, jo pēc šī iedalījuma zināšanas paplašinās dabiskā apersepciju kārtībā, agrāk izieto atkārtotot,

paplašinot un jauno vielu pievienojot iepriekšējai vielai. Labums arī vēl tas, ka skolēni, kas izstājas no skolas, kursa nepabeiguši, iepazīstas ar visiem mācības priekšmetiem, kaut arī saīsinātā veidā.

Pret graduālo iedalījumu var celt dibinātus iebildumus, ka tas sadala to, kam patiesībā jābūt apvienotam un saistītam, un tādā kārtā rada zināmu nekārtību pašā mācības priekšmeta būtībā. Bez tam graduālais iedalījums vairāk uzsver mācības materiālo uzdevumu, atstājot formālā uzdevuma atrisināšanu otrā vietā, pie kam augstākajās pakāpēs sakrājas ārkārtīgi daudz vielas, kas nomāc skolēna patieso interesi.

Runājot par graduālo jeb koncentrisko vielas iedalījumu, jātiek skaidrībā, kuru priekšmetu viela šādu iedalījumu pieļauj. Protams, ka te daudz ko noteic skolotāja pдагогiskā gaume un metodiskā izveicība. Ģeogrāfijas un dabas zinību pirmajā koncentrā ietverama tuvākā apkārtnē; vēlākajos centros viela paplašināma. Valodu koncentriski mācot, vispirms jāiepazīstina skolēni ar svarīgākajām vārdu šķirām, īsiem teikumiem un galvenajiem valodas likumiem; turpmākajos centros jāpaplašina vārdu krājums, jāizkopj izteiksme un jāievada pakāpeniski valodas likumībā. Nav grūti izlietāt koncentrisko iedalījumu arī reliģijā-ētikā un mākslas priekšmetos: dziedāšanā, zīmēšanā, vingrošanā un rokdarbos. Tikai vēstures priekšmetu mācīšanā graduālā iedalījuma pēdējā laikā neatzīst, kaut gan, pakāpeniski paplašinot kursu un pārejot, piemēram, no pirmās pakāpes uz otro, no pamatskolas uz vidusskolu, arī šē graduālais iedalījums rodas itin dabiski, tāpat kā visos citos mācības priekšmetos.

Parciālais iedalījums prasa mācības vielas iziešanu noslēgtos priekšmetos secības kārtībā, pie kam reiz izjemtās daļas turpmākajā darbībā vairs neatkārtojas. Šādā kārtībā mēdz iziet vēstures priekšmetus un pēc tam, kad skolēni iepazīstināti ar skaitļiem un četrām aritmētikas darbībām, kur, kā redzējām, parasts ir graduālais iedalījums – arī turpmākās matemātikas nozares. Vispār jāsaka, ka parciālais iedalījums nepieciešams visur tur, kur jāpiegriež vērība cēloņiem, tapšanai un loģiskai sakarībai. Pie tam redzams, ka graduālā un parciālā vielas iedalījuma starpā nemaz nav novelkamas noteiktas robežas, jo katrs koncentrā savā apjomā reizē būs arī parciālā vienība, bet parciālais iedalījums atkal pats par sevi atļauj iziet vielu šaurākos un plašākos apmēros, un katrs vielas papildinājums var atgādināt graduālo kārtību. Skolas darbā mazāk nozīmes jautājumam, pie kāda iedalījuma skolotājs turas, bet galvenā prasība ir tā, ka jāatrod pareizais, mācības

pierādīts. Patlaban zinātne var atzīt par patiesību tikai to, ka bērna attīstība zināmā mērā atgādina cilvēces attīstību. Bet tamdēļ vien vēl šādu principu mācības vielas idealījumā nevar ieskatīt par negrozāmu likumību.

b) Ja arī zinātne kādreiz atzītu noteiktu paralēlismu bērna un cilvēces attīstībā, tad taisni šī atziņa laika un enerģijas ekonomijas principu dēļ neatļautu didaktikai pieņemt un praksē izlietāt kultūras pakāpju teoriju, lai bērnus audzinot un mācot vadītu uz priekšu pēc iespējas pa taisnāko ceļu, bet neliktu tiem velti izstaigāt visus cilvēces attīstības maldu ceļus.

11) Mācības vielas koncentrēšana. Dzīvē daudzkārt nepieciešami visas darba spējas sakopot un nodarbināt vienā virzienā, lai drošā gaitā tuvotos spraustajam mērķim. Šāda veidotāju spēku sakopošana un saistīšana nepieciešama arī mācības darbā. Katram skolotājam arvien jāpatur prātā, ka visu mācības nozaru uzdevums ir veidot cilvēka iekšējās un ārējās spējas un vadīt tās virzienā uz pilnvērtīgu cilvēcību, kas panākams tika, noliekot visu mācības vielu šīs augstākās attīstības idejas kalpībā un novēršot sakarības trūkumu atsevišķo mācības priekšmetu starpā. Darbības virzienu, kas cenšas apvienot dažādu nozaru vielu, sauc par mācības vielas koncentrēšanu. Šādas darbības mērķis ir, apvienojot un saistot kopā nevienādo vielu, panākt gara vienību, kas lai savukārt tālākajā attīstībā pakāpeniski novestu bērnu pie vienības **tikumiskā gribā** un **tikumiskā darbībā**. Vienību tikumiskā gribā mēdz apzīmēt par **psiholoģisku**, bet vienību tikumiskā darbībā – par **ētisku** koncentrāciju. Protams, ka ētiskā koncentrācija vērtējama augstāk par psiholoģisko, bet šī otra un augstākā koncentrācijas pakāpe bez pirmās, psiholoģiskās pakāpes nemaz nav domājama. Jau garam pašam, kā to māca psiholoģija, lielā mērā piemīt koncentrēšanas spējas. Tikai šīs koncentrēšanas spējas dod iespēju nonākt pie sava “es” vienības priekšstata. Bet, tā kā bērna gara darbība šajā virzienā ir vēl vāja, tad tā jāstiprina no ārienes audzināšanas līdzekļiem, lai bērnu atbalstītu un pavadītu ceļā uz tikumisku personību.

Bieži novērojams, ka bērna attīstību ļoti traucē nesagatavota pāreja no mājas uz skolu. Ja arī tad vēl novērojams pārāk neparasts lūzums bērna dzīvē, kad bērni jau sagatavojas uz iestāšanos skolā bērnu dārzos, tad vēl vairāk šī straujā dzīves kārtības maiņa sajūtama, iestājoties no ģimenes tieši skolā. Šis svarīgais gadījums bērna dzīvē skolai jāievēro, un skolas darbs nav jāsāk ar norobežotiem mācības priekšmetiem, bet bērni pamazām jāpieradina pie sistemātiska darba. Tē vislabāk

pakalpo mācības vielas koncentrēšana, tuvinot to bērna ikdienišķās dzīves interesēm. Tādā kārtā nojauta par atsevišķiem priekšmetiem bērnam radīsies dabiski un pakāpeniski, netraucējot pie tam bērna attīstības. Nav tomēr jāiedomājas, ka vielas koncentrēšana katrā ziņā prasa visas mācības vielas apvienošanu vienā priekšmetā. Radniecīgus priekšmetus, protams, ieteicams saistīt savā starpā, bet vielas koncentrēšana iespējama arī atsevišķos priekšmetos, izraugoties tematus, kas tuvi bērna dzīvei un apkārtni. Visstiprākais spēks koncentrēšanas ziņā meklējams **personības vienībā**. Tamdēļ pamatskolas pirmajā pakāpē pēc iespējas vajadzētu visus mācības priekšmetus nodot viena skolotāja rokās. Šādu mācības iekārtu sauc par **organizatorisko** koncentrāciju, kas nepieciešama, lai nodrošinātu sekmes **didaktiskajai** mācības vielas koncentrācijai.

Apvienotā mācība. Ja mācības vielas koncentrēšanas mērķis bija novērst sakarības trūkumu atsevišķo mācības priekšmetu starpā, tad apvienotā mācība šajā virzienā iet vēl tālāk. Pamatodamās uz vielas koncentrāciju, apvienotā mācība grib pēc iespējas pavisam iztikt bez iedalījuma atsevišķos priekšmetos, sakārtojot vielu uzdevumos, tematos un darba vienībās un radot tā saucamos interešu mezglus. Daudzie mācības priekšmeti, sevišķi skolas pirmajos gados, var tiešām bērnos radīt sajukumu, novirzot un sadalot uzmanību uz dažādām pusēm. Tā, mācoties vienā stundā matemātiku, otrā – mātes valodu, trešajā – reliģiju, ceturtajā – dziedāšanu, bērna darbībā nav nekādas sakarības. Priekšmetiem mainoties, bērns ir spiests vienmēr koncentrēt savu uzmanību atkal pavisam citā virzienā, pie kam atsevišķu priekšmetu stundas ir izkaisītas pa visām nedēļas dienām. Bērns iegūst zināšanas, bet šīs zināšanas nav sakarīgas. Viņš pat neizprot, kamdēļ viņam viss tas jāmacās. Trūkst saites, kas vieno skolu ar dzīvi. Bērnam slīd garām vienmuļā rindā cita pēc citas dažādas mācības stundas, kur katrs skolotājs uzstāda prasības un cenšas saistīt bērna uzmanību. Dzirdam žēlošanos, ka bērnos nav novērojama visos priekšmetos vienāda uzmanība, trūkst vajadzīgās intereses un darba noskaņas. Pārdomājot šo jautājumu, tomēr vairāk jāiedziļinās bērna dabā. Īsts darba prieks bērnā mostas tikai tad, ja viņam ļauj ilgstoši nodarboties ar to, kas viņu interesē, nodrošinot šādai darbībai sakarību ar bērna dzīvi un apkārtni. Pa šādu bērna dabai un dzīvei pielāgotu attīstības ceļu grib vadīt bērnus apvienotā mācība. Apvienotā mācība nav metode, bet mācības vielas mērķveidīga sakārtošana un organizēšana. Strādājot pēc apvienotās mācības, bērni nodarbojas ar zināmu tematu, kas saistās ar viņu interesēm, bērnu īpatnējo dzīvi un apkārtni. Iztirzājot tematu, pa lielākai

daļai rodas vajadzība pakāpeniski nodarboties ar visiem skolas mācības priekšmetiem un rādīt iegūto zināšanu pielietāšanu dzīvē. Te rodas vajadzība un nepieciešamība runāt, lasīt, rakstīt, rēķināt, zīmēt, dziedāt, strādāt rokdarbus, uzpost savu apkārtni, būt izpalīdzīgam, līdzjūtīgam utt. Kur pietrūkst zināšanu, izveicības, prasības, tur jāvingrinās, jāmacās, ziedojot laiku atsevišķo disciplīnu tehniskās izveicības un attīstības iegūšanā. Te vieta mācības darba metodēm un skolotāja personīgajai izveicībai. Tātad – **apvienotā mācība ir tāds darbību sakārtojums, kas apvieno skolas programmas priekšmetu saturu un šo priekšmetu īpatnējās mācīšanas metodes, nodarbinot bērnus ar viņu dzīvei pielāgotiem uzdevumiem.**

Apvienotā mācība jau diezgan plaši pazīstama pirmskolā un pamatskolas zemākajās klasēs. Ar zināmām grūtībām apvienotās mācības izveidošanā jāsastopas pamatskolas augstākajās klasēs. Te rodas nepieciešamība ilgāku laiku nodarboties ar atsevišķiem mācības priekšmetiem un dažus priekšmetus, kas nav apvienojami viena skolotāja rokās, pat pavisam atdalīt. Šāda atdalīšana tomēr vēl nenozīmē attiecīgo priekšmetu izslēgšanu no apvienotās mācības. Arvien jāpatur prātā vielas koncentrācijas didaktiskā likumība. Šajā ziņā būtu daudz panākts, ja arī mūsu pamatskolu vecākajās klasēs būtu iespējams apvienot radniecīgus priekšmetus viena skolotāja rokās, tādā kārtā radot pāreju no priekšmetu sistēmas uz klašu sistēmu. Tas būtu pirmais organizatoriskais solis uz vielas koncentrāciju un apvienoto mācību.

Pret apvienoto mācību var celt dažus iebildumus. Pirmais iebildums būtu, ka apvienotā mācība **izjauc mācības vielas zinātnisko sakarību**. Šo iebildumu varētu atspēkot ar to, ka pamatskolas galvenais uzdevums ir izveidot **dzīvei** pielāgotu mācības darbu, pie kam pareizi ievadīta apvienotā mācība nebūt netraucē iedziļināšanos atsevišķos priekšmetos un ilgstošu nodarbošanos tiklab ar šo priekšmetu teoriju, kā arī ar praktiskajiem vingrinājumiem.

Otrkārt, aizrāda, ka, tagadējam prāvajam stundu skaitam pastāvot ne tik vien pamatskolas vecākajās, bet arī jau vidējās klasēs, nemaz nav iespējams apvienot visus mācības priekšmetus viena skolotāja rokās, kā to prasa apvienotā mācība. Jau redzējām, ka dažu priekšmetu atdalīšana un nodošana citu skolotāju rokās vēl nenozīmē atkāpšanos no apvienotās mācības principa. Jāievēro tikai tas, ka skolotājiem, kas strādā vienā klasē, jābūt vienotiem arī savā darbā, bieži jāizrunājas, jāaskāņo mācības plāni un vienotiem spēkiem jārada kopīga darba gaita, kas tiecas uz vienotu mērķi.

Treškārt, baidās no tā, ka, mainoties skolotājiem vai klasei pārejot cita audzinātāja rokās, būs grūti turpināt darbu, ko iesācis iepriekšējais skolotājs. Tē jau redzama apvienotās mācības nepareiza saprašana. Apvienotajai mācībai jau vispirms noteikti jāpilda programmas prasības, paturot tikai brīvību līdzekļu izvēlē, kā sekmīgāk sasniegt mērķi, bez tam katram skolotājam ir jāstrādā pēc klases spējām pielāgota mācības plāna un jāsniedz par savu darbību rakstīts pārskats pedagogu padomei, kas mācības gada beigās skolotāju maiņas gadījumā jānodod pēcnācējam. Ideāls stāvoklis būtu sasniegts tad, ja skolotājs mācītu un audzinātu savu klasi no sākuma līdz beigām, bet mazākais līdz otrai pakāpei. Bieža skolotāja maiņa, protams, traucē audzināšanas darbu un klases attīstības gaitu, tamdēļ no tās, cik iespējams, jāizvairās.

Apvienotās mācības tematu paraugi. Pamatskolas I. un II. klasē kā ļoti pateicīgi temati var noderēt gadalaiki. Apskatīsim, piemēram, īsumā tematu "Rudens kā labdaris". Tē darbība var norisināties ap šādiem uzdevumiem: druva, labība, sakņu dārzs, augļu dārzs, rudens puķes, mežs, lauks un pļava rudenī. Šajos uzdevumos var atrast vielu visiem mācības priekšmetiem:

1) **apkārtnes mācībai** tē kā viela noder labības novākšana, kulšana, graudu un salmu izlietāšana, graudu malšana, milti, maizes cepšana; dažādas saknes, augļi un to novākšana, ogošana, sēņošana; rudens puķes, mežs un parks rudenī, dzeltenās lapas, rieksti, kastaņi utt.;

2) **latviešu valodai**, kur kā lasāmu vielu var pievienot F. Jansona "Rudens atnācis", "Darba reize", Doku Ata "Kūlēji", A. Brigaderes "Tēva palīgs", Valda "Kartupeļu laukā", Birznieka-Upīša "Brūklenes", Plūdoņa "Zvirbuļa dziesma", Saulieša "Balodītis", tautasdziesmas "Kūlējas", "Darbs", "Tupeniši", "Sēnes" u.c.;

3) **aritmētikai** var rasties viela, runājot par labības, augļu un sakņaugu pirkšanu, pārdošanu, mērošanu, svēršanu, skaitīšanu utt.

4) **relīģijai-ētikai** šē viela saistās ar Bībeles stāstiem: Paradīzes dārzs, Jāzeps un viņa brāļi, Mozus izglābšana, tautasdziesmas par rosību un gādību, garīgās dziesmas par Dieva svētību utt.;

5) **zīmēšanai, veidošanai un aplikācijai** kā paraugi noder vārpas, ogas, augļi, sēnes, sakņaugi, rudens ainavas; izkrāsošanai – zaļas un dzeltenas lapas, ziedi utt.;

6) **dziedāšanai** – tautasdziesmas un rotaļas, piemēram: "Puri, puri, meži, meži", "Es tik esmu bagāts vīrs" u.c.;

7) **vingrošanai** – dažādas kustības sakarā ar lauku un dārza darbiem.

Augstākajās pakāpēs var aplūkot, piemēram, šādus tematus, kas lielākā vai mazākā mērā apvieno vairākus priekšmetus:

Kā cilvēki sev sagādā uzturu?

Kā rodas apģērbs?

Kā ražo dažādas preces?

Kā apmaina preces?

Kā cilvēki sargā un uztur savu spēku un veselību?

Kā cilvēki attīsta savas spējas un izveicību?

Kā radusies cilvēku sadzīves likumība? utt.

Apvienotajā mācībā vispār darba kārtību lielā mērā noteic skolotāja centība, izveicība un paidagoģiskās spējas mācības plāna sastādīšanā, bērnu intereses modināšanā, kā arī pastāvīga modrība tematu vielas izvēlē un darba gaitas veidošanā.

12) Mācības plāns. Jautājumā par mācības plānu valda liela domu dažādība. Principā gan mācības plāna vajadzības neviens nenoliedz, bet nereti dzirdamas domas, ka vecākajiem skolotājiem, kam ilggadīga prakse, mācības plāna sastādīšana esot tikai lieks un nevajadzīgs darbs. Tātad, turoties pie šādām domām, mācības plāna sastādīšana būtu nepieciešama tikai jaunākajiem skolotājiem. Novērojumi un piedzīvojumi tomēr liecina, ka noteikta kārtība vielas iedalījumā ievērojamā kārtā atviegļina darbu katram skolotājam. Diezgan bieži jāsastopas ar gadījumiem, ka arī vecākie skolotāji bez iepriekšēja vielas iedalījuma līdz mācību gada noslēgumam nenobeidz programmā paredzētā kursa, bet nav izslēgtas arī pretējas parādības: paviršība un sasteigta mācības gaita, par ko nereti liecina skolēnu vājās zināšanas un attīstības trūkums. Tamdēļ neviens īsts skolotājs sava darba neatstāj gadījumam, bet sakarā ar uzticēto darbu sprauž noteiktā laikā noteiktus mērķus, kas atviegļina darba gaitu un nodrošina mācībai vajadzīgos panākumus, jo katrs mērķis ierosina un veicina darba sekmību.

Skolas praksē jāizšķir vispārīgais jeb normālais un speciālais jeb individuālais mācības plāns. Par vispārīgo jeb normālo mācības plānu parasti sauc skolu mācības priekšmetu programmu, ko izdod katras valsts izglītības iestāžu pārvalde saskaņā ar pastāvošo skolu likumu. Šie vispārīgie mācības plāni norāda pakāpenību, kādi mācības priekšmeti, cik gadus un ar cik nedēļas stundām jā māca katra tipa skolā, kādi mērķi un kādi viedokļi jāievēro, lai skola pildītu savu uzdevumu, kādi mācības palīga līdzekļi jālietā minēto mērķu un uzdevumu sasniegšanai. Vispārīgie mācības

plāni iedala paredzēto vielu plašos vilcienos, bet metodiskus aizrādījumus, kā arī rokas grāmatu sarakstu atsevišķiem priekšmetiem sniedz tikai retos gadījumos.

Katras skolas uzdevums ir, turoties pie vispārīgā jeb speciālā mācības plāna, vielas iedalījumu specializēt savām vajadzībām. Tā rodas speciālais jeb individuālais mācības plāns, kas pielāgots atsevišķas skolas un klases prasībām, bet pa daļai arī katra skolotāja individuālajai noskaņai un paidagoģiskajām spējām. Speciālo mācības plānu saviem priekšmetiem vai savai klasei izstrādā priekšmetu vai klases skolotājs, ievērojot attiecīgās klases attīstības līmeni, kā arī skolas un skolas apkārtnes īpatnības un prasības. Plānā jāuzstāda mērķi, jāiedala viela, jāparedz mācības gada stundu skaits katrā priekšmetā un katrā klasē, jāizraugās mācības grāmatas, uzskatāmības līdzekļi, jāierāda vieta ekskursijām, praktiskajiem darbiem, atkārtošanai utt. Tā, piemēram, latviešu valodā un reliģijā-ētikā bez parastā vielas iedalījuma sīkāk jāuzrāda arī dzejas un prozas paraugi, kas jālasa, jāaplūko un jāmacās atsevišķās klasēs; vēsturē – karšu un zīmējumu izmantošana, kā arī vēstures avotu lasīšana; dabas zinībās un ģeogrāfijā – praktiskie darbi un ekskursijas; matemātikā – teorijas saistīšana ar praksi, raksturīgu uzdevumu atrisināšana utt.

Speciālos mācības plānus apstiprina skolas paidagogu padome, pie kam, ievērojot vielas koncentrācijas principu, nepieciešama visu attiecīgās skolas mācības plānu saskaņošana. Par dažiem mūsu laiku mācības plāniem sakāms, ka tajos uzņemts par daudz vielas, kas nenāk par labu ne skolēniem, ne skolotājam, jo, pārāk apkraujot darbiem, izglītības slāpju vietā skolēnā var rasties trulums un vienaldzība. Pareizi darīs tas skolotājs, kas ar vielas minimumu centīsies savā darbā panākt spēka maksimumu, tamdēļ speciālie mācības plāni katru gadu rūpīgi jārevidē un jātuvina skolēnu dabiskajai attīstības gaitai.

Stājoties pie speciālā mācības plāna sastādīšanas, viela vispirms jāparedz pusgadiem vai trešdaļām, pēc tam mazākām vienībām un beidzot, atsevišķām stundām. Vajadzības gadījumā mācības plāns darba laikā jāgroza, pieskaņojoties reālajām iespējamībām. Jāpanāk tas, lai mācības gada laikā bez sevišķas steigas, neuzkraujot skolēniem pārāk daudz darba, nonāktu pie spraustā mērķa. Katras dienas izieto vielu rūpīgi ieraksta klases dienasgrāmatā. Ja mācības gada beigās šos ierakstus savēlk kopā, tad rodas skolas darba **gada pārskats**.

Turoties pie mācības plāna un saskaņā ar klases darba gaitu, skolotājam rūpīgi jāsaģatavojas uz savām stundām, iepriekš sastādot katras dienas darbam īsus konspektus, kas hronoloģiskā kārtībā ierakstāmi īpašā burtnīcā vai kārtējo darbu

grāmatā. Tā kā daudzos gadījumos skolotājam nemaz nav iespējams demonstrēt skolas pārlūku priekšā sava darba gaišās puses, jo var gadīties, ka skolas revīzijas dienā vai stundā, kad skolotāju apciemo skolu pārlūks, darbība norisinās pie nepateicīgas vielas, skolēni ir uztraukti un jāstrādā neparastos apstākļos, tad tādos gadījumos kārtīgi sastādītie mācības plāni un rūpīgi sagatavotie konspekti nodod gaišāko liecību par skolotāja centību darbā un noder kā spilgta ilustrācija, kas raksturo skolotāja darba labās puses un daudzos gadījumos izklaidē pārpratumus un nepamatotus aizspriedumus. Galvenais motīvs, kas ierosina un noteic rosību šajā virzienā, tomēr ir un paliek skolotāja paidagoģiskā sirdsapziņa un morāliskās atbildības sajūta sava augstā uzdevuma priekšā.

13) Stundu iedalījums. Viens no grūtākiem skolas darba organizācijas uzdevumiem ir stundu sadalīšana, jo, sastādot stundu sarakstu, jāievēro daudzi visai svarīgi motīvi, kas noteic skolā kārtīgu darba gaitu. Pie tādiem pieskaitāmas tiklab paidagoģijas, kā arī higiēnas prasības – grūtākajiem priekšmetiem ierādīt rīta stundas un mācības darbu sadalīt pēc iespējas vienlīdzīgi visām nedēļas dienām. Jāievēro arī skolas ārējie apstākļi un dzīves kārtība, klašu skaitlis, skolotāju vēlēšanās, mācības darba sistēma utt. Skolotāja personīgās intereses respektējamas tikai tad, ja tās apvienojamas ar skolas interesēm un netraucē mācības gaitu. Skolotāja blakus nodarbošanās ārpus skolas nedrīkst radīt grūtības stundu iedalījuma sastādīšanā.

Varētu iedomāties, ka visideālākais darba iedalījums rastos tad, ja katru dienu būtu iespējams nodarboties ar savu priekšmetu. Bet, tā kā skolas mācības priekšmetu ir daudz vairāk nekā nedēļai dienu, tad šīs domas nav realizējamas. Ir izdarīti mēģinājumi nedēļām un mēnešiem nodarboties ar vienu un to pašu priekšmetu, bet tāda kārtība izrādījās par nederīgu. Bērna gars prasa pārmaiņas, tamdēļ mūsu dienu didaktika atzīst par ieteicamu atkārtotu nodarbošanos ar visiem mācības priekšmetiem, lai nezustu sakarība atsevišķu mācības darba vērtību starpā. Šo sakarību, kā to jau redzējām agrāk, nodrošina nepieciešamā vielas koncentrācija.

Pamatskolā un vidusskolā visvairāk stundu piešķirts latviešu valodai un matemātikai. Pārējiem priekšmetiem ierādītas 2 – 3 stundas nedēļā. Ir parasts šīs stundas novietot puslīdz vienādā atstatumā citu no citas. Daudzi mēģinājumi un novērojumi tomēr pierāda, ka divu nedēļas stundu priekšmetā sekmes nebūt nav vājākas, ja abas stundas novieto blakus dienās. Jautājums vēl nav galīgi atrisināts, bet gandrīz

noteikti jau var apgalvot, ka paraugveidīgs stundu iedalījums nebūt neprasa, lai viena priekšmeta stundas būtu novietotas cita no citas simetriskā attālumā.

Parastais mācības stundas garums mūsu skolās ir 40 – 45 minūtes. 40 minūšu garas stundas ieteicamas pēcpusdienas un vakara skolās. Ja agrāk, kur bija parastas 50 un 55 minūšu garas stundas, skolotāja ierašanās klasē dažas minūtes pēc zvana bija vēl attaisnojama, tad tagad novēlota ierašanās klasē nav pieļaujama. Darbs klasē jāsāk un jābeidz līdz ar zvanu. Dažās V.-Eiropas skolu zemākajās klasēs veselu stundu vietā iekārtotas pusstundas. Arī mūsu pirmskolās mācības darbā būtu ieteicamas 30 minūšu garas laika vienības. No didaktikas viedokļa raugoties, nodarbošanās ar atmiņas vielu būtu jāsadala īsākās laika vienībās, turpretim vielas apstrādāšanai, kas prasa iedziļināšanos un iedzīvošanos, vajadzētu ziedot nepārtrauktā gaitā vairāk laika. Francijas vidusskolās diezgan bieži divu nedēļas stundu priekšmetos notiek abas stundas blakus un strādā pusotras stundas no vietas. Šī kārtība ieteicama sevišķi tādos priekšmetos, kas saistīti ar praktiskajiem darbiem. Nodarbojoties 2 stundas no vietas ar kāda priekšmeta teoriju, nepieciešami iekārtot pārtraukumu.

Mācības priekšmeti ir ļoti dažādi pēc sava satura. Teorētiskas dabas priekšmeti prasa daudz garīgas enerģijas un nogurdina skolēnus daudz vairāk nekā tie priekšmeti, kas saistās, no vienas puses, ar jūtu dzīvi un fantāziju, no otras puses – ar praktiskajiem vingrinājumiem. Bet skolotājs var ievērojamā kārtā atvieglināt darbību arī visgrūtākajā priekšmetā, lietājot savā darbā metodiskus pajēmienu. Tomēr, neraugoties uz metodisku izveicību, arī vislabākajam skolotājam viens priekšmets būs grūtāks par otru. Raugoties no fiziskās un garīgās enerģijas patēriņa viedokļa, didaktika pēdējā laikā atzīst apmēram šādu mācības priekšmetu rindu, ejot no grūtākajiem uz vieglākajiem: vingrošana, matemātika, svešās valodas, reliģija-ētika, mātes valoda, dabas zinības, ģeogrāfija, vēsture, dziedāšana, zīmēšana, mājturība, rokdarbi. Var rasties šaubas, vai vingrošana ir visgrūtākais priekšmets, jo bērniem nereti vingrošanas stunda ir vispatīkamākā. Tomēr, ja ievērojam, ka bērni pēc intensīvas vingrošanas stundas, pat 10 minūtes atpūtušies, nav vēl nākamās stundas sākumā spējīgi koncentrēties un uzsākt klases darbu, tad minētajām šaubām nebūs reāla pamata, jo novērojumi bez tam vēl apstiprina, ka vingrošana prasa visvairāk fiziskas, bet paralēli arī visvairāk garīgās enerģijas patēriņa.

Sastādot stundu sarakstu, jāievēro, ka bērni ir visspirgtākie otrā un trešajā rīta stundā. Še tad arī, pēc iespējas, ievietojami grūtākie teorētiskie priekšmeti. Vingrošanas stundas jau noskaidroto iemeslu dēļ jānoliek kā pēdējās pirms lielā

starpbrīža jeb arī kā pēdējās dienas stundas. Šīs stundas nekādā gadījumā nav uzskatāmas par skolēnu atpūtu. Eksperimentāli mēģinājumi noguruma pakāpes mērošanā pierāda, ka miesas kustības nebūt nepastiprina garīgās darbības enerģiju. Ideālāks mācības darbs priekšmetu sakārtošanas ziņā iespējams tur, kur skolas darbs organizēts pēc klašu sistēmas, resp., kur viss klases mācības un audzināšanas darbs uzticēts vienam skolotājam.

Mācības sākums pamatskolās un pirmskolās laikā no 1. novembra līdz 1. martam parocīgāks mūsu apstākļos plkst. deviņos, bet pārējos darba mēnešos – plkst. astoņos. Daudzas skolas sāk darbu viscaur gadu vai nu plkst. astoņos, vai deviņos. Agrāka stunda neērta ziemas mēnešu īsajās dienās apgaismošanas ziņā un bez tam sagādā zināmas grūtības tiem skolēniem, kam, ejot uz skolu, jāmēro tālāks ceļa gabals.

Pie pārrunām par stundu iedalījumu vēl pieder jautājums par dalītu un nedalītu mācības laiku. Par dalītu mācības laiku ir runa tur, kur mācības darbs notiek priekšpusdienā un pēcpusdienā ar pārtraukumu pusdienas laikā. Tāda darba kārtība pastāvēja pirms kara gandrīz visās lauku skolās, pie kam parastais skolas darba laiks bija priekšpusdienās no 8 – 12, pēcpusdienās no 2 – 4. Jau toreiz bija dzirdamas balsis no pēcpusdienas darbu nevēlamību, pie kam norādīja, ka pēcpusdienas darbs radot traucējumus gremošanā, liekot skolēniem sēdēt klasē tad, kad viņiem vajadzētu izkustēties un atpūsties brīvajā dabā, traucējot rotaļas, spiežot skolēnus, kas nedzīvo skolas internātā, noiet ceļu no mājas uz skolu četras reizes dienā utt. Latvijas patstāvības laikā ne tik vien pilsētās, bet pa lielākais daļai arī uz laukiem visur iekārtots nedalīts mācību laiks, kā parocīgāks tiem, kas nedzīvo skolas namā. Te tomēr būtu jāievēro arī higiēnas prasības, ka, strādājot pēc nedalītā mācības laika, nedrīkst nodarbināt skolēnus vairāk kā piecas stundas no vietas. Patlaban vēl nedalītās skolas dienas lielais stundu skaits norāda, ka sevišķi mūsu pamatskolu vecākajām klasēm vēl arvien ir par daudz nedēļas stundu.

Daltonas plāns. Jau redzējām, ar kādām grūtībām, strādājot pēc priekšmetu sistēmas, lielākajās skolās savienota mācības stundu sadalīšana. Iepazīstoties ar atsevišķas klases dienas darbu, te arvien sastapsimies ar parādībām, kas neatbilst didaktikas un higiēnas prasībām. Neraugoties uz to, no šīm nevēlamajām parādībām tomēr nav iespējams izvairīties. Izdevīgākus apstākļus skolas darba iekārtā rada klašu sistēma. Te skolotājs tiešām var sarindot stundas pēc visām pēcpusdienas

zinātņu prasībām. Bet pilnīga klašu sistēma būs iespējama tikai pirmskolās un, varbūt, pamatskolas zemākajās klasēs. Paraugveidīgu stāvokli mācības priekšmetu iedalījumā un vielas sakārtojumā domā sasniegt, organizējot skolas darbu apvienotajā mācībā. Apvienotās mācības mērķis, kā to redzējām, bija mācības vielas koncentrācija un sakarības trūkumu novēršana atsevišķu mācības priekšmetu starpā, tuvinot pie tam vielu bērna dabai un attīstot pašdarbību. Bet bērnu spējas nav vienādas. Vieni traucas straujā gaitā uz priekšu, citi attīstās gausāk, pie kam sastopami arī tādi, kam pastāvīgi vajadzīga palīdzība un vadība. Lai pielāgotu mācības darbu skolēnu individuālajām spējām un visaugstākā mērā veicinātu skolēnu patstāvību, tad kāda amerikāņu skolotāja Helena Parkhurste sāka savā skolā strādāt īpatnējā kārtībā, lai pēc iespējas sadalītu iniciatīvu un atbildību skolotāju un skolēnu starpā un lai pie tam atsevišķam indivīdam dotu vislabāko attīstības brīvību. Parkhurstes radīto mācības darba kārtību nosauca par Daltonas plānu, jo viņas skola atradās Daltonas pilsētā Z.-Amerikā.

Daltonas plāna galvenie principi ir: **brīvība, kopdarbība un atbildība.**

Strādājot pēc Daltonas plāna, skolēns pēc patikas var nodarboties ar to mācības priekšmetu, kas viņu visvairāk interesē. Skolā nav parastā stundu iedalījuma atsevišķiem priekšmetiem, nav arī tādas nodarbošanās, kur visi klases skolēni **obligatoriski** nodarbināti ar vienu un to pašu vielu. Skolēns uz vēlēšanos var pavadīt visu dienu pie reiz uzsākta darba. Arī zvans viņu netraucē. Darbība pēc patikas var norisināties, strādājot pa vienam jeb vairākiem kopā, pie kam skolēni savus mājās izpildītos darbus var salīdzināt, papildināt un kontrolēt. Tāda mācības iekārta neļauj skolēniem atsvešināties un uztur arvien dzīvu kopdarbību, nodrošinādama audzināšanu sabiedriskā un demokrātiskā garā. Bet, lai skolēns pieradinātos pats sevi audzināt un nest atbildību par savu darbību tiklab skolas, kā arī savas tuvākās apkārtnes priekšā, tad mācības gada sākumā jādod skolēnam iespēja pārredzēt visu darbu, kas tam gada laikā jāpadara. Tā dabiskā kārtā rodas nojauta par darba plānu, darba iespējas perspektīvu, darba iedalījumu mēnešos, nedēļās, dienās.

Daltonas plāns patur parasto skolas iekārtu: klases, grupas vai nodaļas, bet pie tam noteic katrā vienībā minimālos un maksimālos programmas apmērus, norādot mērķus, kas skolēnam jāsasniedz. Darbus skolēns var izpildīt tādā kārtībā, kādā viņš pats to vēlas, bet reizē ar to visa atbildība par darbu pareizu izpildīšanu jānes pašam skolēnam. Šāda atbildība attīsta pienākuma apziņu un stiprina raksturu. Lai šāds pašaudzināšanas process varētu sekmīgi norisināties, tad mācības sākumā

viss gada darbs jānoliek skolēna acu priekšā. Tā rodas nojauta, kas jādara, lai sasniegtu mērķi. Tāds priekšstats par veicamo darbu ir nepieciešami vajadzīgs tiklab skolotājam, kā skolēnam.

Tiklīdz mācības viela ir sadalīta uzdevumos un skolēns ir skaidrībā, kas viņam zināmā laika sprīdī katrā atsevišķā priekšmetā jādara, viņš noslēdz ar skolotāju kontraktu solījuma veidā – mēneša laikā izpildīt attiecīgo uzdevumu. Cik zināms, tad kontrakta slēgšanu vairāk praktizē Amerikas skolās, bet arī tur pa laikam vecākos skolēnus, kas kārtīgi pilda uzdevumus, no kontrakta slēgšanas atsvabina.

Mācības priekšmetus ērtības labā sadala **lielajos** un **mazajos**. Pie pirmās grupas pieder: matemātika, vēsture, dabas zinības, mātes valoda, reliģija-ētika, ģeogrāfija un svešās valodas. Pie otras grupas pieskaita: dziedāšanu, mūziku, zīmēšanu, vingrošanu, rokdarbus, kooperāciju un mājturību. Pirmās grupas priekšmeti nav svarīgāki par otrās grupas priekšmetiem, bet **lielajos** priekšmetos pa laikam jāiztur pārbaudījums, tamdēļ tiem jāziedo vairāk laika. Mazie priekšmeti turpretim prasa mazāk faktu zināšanas, bet attīsta mākslas gaumi un stiprina daiļuma izjūtu.

Strādājot pēc Daltonas plāna, klases pārvēršas par laboratorijām un bibliotēkām, kas jāiekārto ar nepieciešamajiem uzskates līdzekļiem un grāmatām atsevišķu mācības priekšmetu vajadzībām. Katrā laboratorijā ir klāt skolotājs, kas vajadzības gadījumos dod skolēnam padomus, aizrādījumus un paskaidrojumus. Pēc noteikta laika skolēns iesniedz priekšmeta vai klases skolotājam rakstītu pārskatu par darba izpildīšanu, pie kam skolotājs var prasīt arī atbildes un paskaidrojumus vārdiem. Ja skolēns kādā priekšmetā vai priekšmeta daļā darbu izpildījis, viņš var pāriet uz citu priekšmetu vai uz turpmāko darba tematu, vai arī, ja laiks to atļauj, padziļināt savas zināšanas vēl tajā pašā priekšmetā. Ja skolēns nespēj noteiktā laikā darbu veikt, tad termiņš pagarināms. Strādājot pēc Daltonas plāna, gada laikā nenobeigtos priekšmetus var atļaut turpināt arī nākošajā mācības gadā, un skolēns, raugoties pēc saviem sasniegumiem, var atrasties vienā un tajā pašā laikā dažādās klasēs.

Lai ievadītu skolēnus šādā mācības sistēmā, tad skolotājs darba posmu sākumā noskaidro skolēniem darba raksturu un mācības mērķus, norādot uz līdzekļiem un ceļiem, pa kuriem ejot minētie mērķi vieglāk sasniedzami. Lai sistematizētu mācības priekšmetu vielu, tad skolotājs pa laikam var iekārtot arī parastās mācības stundas. Šajās stundās piedalās tādu grupu skolēni, kas ar savu darbību atrodas apmēram uz vienādu sasniegumu līmeņa. Lai skolēnu darbības gaita dažādos priekšmetos būtu pārredzama, tad šim nolūkam iekārto trejādas grafikas: pirmo izpilda skolotājs

kā attiecīga priekšmeta vai laboratorijas vadītājs, atzīmēdams katra atsevišķa skolēna sekmes, otru izpilda skolēns par katra atsevišķa uzdevuma nobeigšanu, trešā grafikā atzīmē visas klases kā veselas darba vienības gaitu.

Daltonas plāns pēc savas būtības vairāk atbilst pamatskolas vecākajām klasēm un vidusskolai. Pirmskolas un pamatskolas zemāko klašu mācības darbā tas nepārkārtotā veidā mazāk ieteicams jeb pat pavisam nav lietājams.

Modernā didaktika paredz mācības darbam, kas organizēts pēc Daltonas plāna, šādas priekšrocības:

- a) skolēns pakāpeniski ievingrinās patstāvīgi strādāt un iedziļināties grāmatās;
- b) skolēns pieradinās īsi un skaidri izteikt savas domas un zināšanas rakstā;
- c) skolotājs ir spiests izdarīt noteiktāku un pamatīgāku uzdevumu sadalīšanu un formulēšanu;
- d) tiklab skolēnam, kā arī skolotājam arvien par savu darbu ir acu priekšā viegli pārredzams pārskats, kas dod iespēju spriest par padarīto un iedalīt laiku turpmākajai darbībai;
- e) Daltonas plāns attīsta veselīgu sacensības garu bez mākslotiem pajēmieniem un disciplinārās varas;
- f) Daltonas plāns veicina pašdarbību un patstāvību.

Daltonas plāna trūkumi:

- a) darbs pēc Daltonas plāna pārāk ierobežo skolotāja personīgo piedalīšanos mācības gaitā un ierāda ļoti maz vietas skolotāja dzīvajam vārdam, kam neatsverami liela nozīme audzināšanā;
- b) skolēnam bieži jāapmierinās ar nepilnīgiem norādījumiem un paskaidrojumiem, jo daudzos gadījumos paskaidrojumi jādod atsevišķiem skolēniem, bet ne grupai un klasei;
- c) skolotājam nav iespējams pietiekošā mērā pārliecināties par skolēna zināšanām un sasniegumiem, jo sastādītie pārskati un rakstu darbi, trūkstot kopdarbības iespējamībai un ilgākai domu izmaiņai, vēl neatspoguļo īstās skolēna zināšanas un viņa attīstību;
- d) strādāšana pēc Daltonas plāna iespējama tikai tādos priekšmetos, kur skolēnam pie rokas bagātīgā izvēlē labas mācības grāmatas un priekšzīmīgi uzskates līdzekļi. Trūcīgi apgādātās skolās Daltonas plāns neattaisnos cerības.

KĀRLIS DĒKENS



III. MĀCĪBA

27. Vispārīgas prasības.

Pēc latviešu skolotāju kongresa ieskata tautskolas uzdevums ir ar mācību un darbu bērņus ievadīt savas tautas un vispārīgā kultūras dzīvē, piemērojoties viņu miesas un gara vajadzībām un spējām, un ar to dot viņiem iespēju nevien izlietot kultūras mantas, bet arī ražīgi piedalīties pašā kultūras veicināšanas un sekmēšanas darbā (Latv. skol. del. kongr. 10. l.p.).

Kultūras dzīvē ne atsevišķam indivīdam, ne tautai, ne arī visai cilvēcei uz vietas stāvēšanas nav: katra apstāšanās ir jau atpakaļpalikšana. Katra paaudze atrod jau savu apkārtni, savu tautu zināmā kultūras stāvoklī, kurā viņa iedzimst un ieaug jau no mazām dienām. Bet ne visas tautas daļas, ne visi novadi, ne visas mājas, ne visas ģimenes bauda visus sava laikmeta kultūras augļus. Daudziem lielākā, vēl vairākiem liela daļa no kultūras ieguvumiem paliek nepieejama, un daudzi neprot izmantot pat to, kas pieejams. No tam zaudējums nāk ne tikai tiem, kas no augstākas un plašākas kultūras atstumti, bet arī pašai kultūrai un līdz ar to vispārībai. Kultūru veicina un sekmē katrā tās nozarē tikai tie, kas tās labumus bauda. Ja it visiem taps pieietama visa savas tautas kultūra, tad līdz ar to lieliski pieaugs arī tās veicinātāju un sekmētāju skaits, un tautas kultūras dzīve ātri pacelsies uz augstāku pakāpi un līdz ar to veicinās visas cilvēces kultūrelo progresu. Tātad skolai uzdots par pienākumu izplatīt kultūru uz visiem augošajiem tautas locekļiem un tos visus izaudzēt par kultūras darbiniekiem.

Mūsu kultūras dzīve ir ļoti daudzpusīga un plaša, tādēļ daudzpusīgam un plašam jābūt arī skolas darbam, lai panāktu to, ka augoša paaudze iemācās palikt, ieaug sava laikmeta kultūrā un prot izmantot savā labā visu to, ko tā sniedz. Ikkatram tautas loceklim jātop par **izglītotu cilvēku**, kam pārskats par savu laikmetu visās dzīves un zinātnes attiecībās, kas ar sapratni var sekot visiem jaunizgudrojumiem

un jaunievedumiem, kas zin, ko mēs mantojuši no pagātnes, kas prot cienīt un baudīt mākslu un kas prot runāt un savas domas pareizi izteikt rakstiski. Izglītotam cilvēkam jāvar pašam savu spriedumu nodot par visu, kas pasaulē notiek, un jāprot orientēties ikkatrā vietā un lietā. (..)

Kad viņa spēki būs atspirguši, tad viņš taps par spirtu skolēnu. Cik bieži slimus bērnus soda par neuzmanību un par slinkumu! Ārsta un saudzēšanas viņiem vajag, ne rājienu un sodu. Bieži sastopams epileptiķu gara nespēks. Pubertātei attīstoties, dažbrīd uznāk jaunības vājprāts ar garīgas enerģijas mazināšanos, iegaumējumu un domu aplamībām, nomāktu gara stāvokli un dažādiem traucējumiem līdz pilnīgam ārprātam. Arī paralītisko ārprātu, kas arvien beidzas ar nāvi, sākumā bieži notur par slinkumu, lai gan bērna runa top neskaidra un nepareiza, raksts nepareizs, gaita neveikla, košana nenormāla, uznāk siekalošana un lūpu kaktu trīcēšana, matu nosirmošana un izkrišana un dažādas ādas slimības. Gara spējas daudzreiz mazinājas arī pēc masalām, šarlaka u. tml., smadzeņu iekaisuma, siziļa no ievainotām smadzeņu vietām: atkal bērnus soda par slinkumu un bezkaunību, lai gan tas viss nāk no slimības. Atņem visus šos un citus slimos bērnus un nodod tos ārstiem, cik tad vairs sliktu tev klasē paliks! Būs gan vēl tādi, kas pilnīgi veseli, bet uz darbu kūtri. Arī ar šiem der iepazīties tuvāk. Viena daļa no tiem mājā izlutināti: viņiem nav ļauts nekas darīt, visu padarīja māte pati vai kalpone. Bērnam dziņa uz darbu pilnīgi nomākta. Nu tā atkal atdzīvināma, ne ar sodiem, bet ar pedagogisku izmaņu bērnam palīdzot koncentrēt savu uzmanību un vingrināt spēkus pie veicamiem uzdevumiem, kuri pieaug līdz ar spēku pieaugšanu. Bērnam nebij paļaušanās uz saviem spēkiem. Tiklīdz viņš piedzīvo, ka to var, tad sāk augt pašapziņa un dziņa uz darbu. Tātad slinkuma nav arī te. Un tad vēl pēdējie sliņķi, veseli miesā un garā, mājā nelutināti un nepalaisti, tie klasē sēd pilnīgi apātiski; no viņiem stundās nav izdabūjams it viens vārds. Aprunāsimies ar šiem sliņķiem, garīgi nekustināmiem, sirsnīgāk, paineresēsimies par viņu tieksmēm. Un ko mēs dabūjam zināt? Viens no viņiem, kurš klasē nevar paturēt neviena skaitļa, nevar izrēķināt neviena uzdevuma, zina sīki katra cirkus stiprinieka biogrāfiju un prot izlikt kā uz delnas, cik šansu kuram no tiem iegūt pirmo godalgu. Otrs taisa mājā aeroplānu, sīki aprēķinādams to daļu samēru. Trešais pateic uz mata, cik tirgū maksā katra prece, un ceturtais izrādās par varenu speciālistu zirgu lietās. Tie nav sliņķi, bet dzīvo un rosīgi strādā ar savu garu pavisam citā pasaulē. Pedagoga māksla – viņu darba dziņu prast ievirzīt skolā. Īstam pedagogam, kas prot izprast bērnu dabu un tai piemērot savu darbību, slinku skolēnu nav, bet tikai bērni

ar dažādām tieksmēm un spējām; individualizējot savu darbību, viņš pēc iespējas ievēro katra bērna savādības un nedara it nevienam pāri.

28. Vajadzības nolūks.

Uz jautājumu, kāds nolūks vajadzībai, ir dotas dažādas atbildes. Ir vecāki, kuri domā, ka labs ir viss, ko bērns mācās, un tādēļ arī prasa, lai skola mācītu daudz. Ir bijuši un ir vēl skolotāji, kuri tic, ka mācības vielas iekalšana un vārdiska atkārtošana dod garīgu spēku un veicina intelektuālo un tikumisko izglītību. Skolās, kur darbojas vairāk skolotāju, katrs cenšas dot labi daudz ziņu no sava priekšmeta. Šo paviršo pedagoģisko ieskatu, ka galvā iekaltā viela vien jau veicina izglītību, sauc par **didaktisko materiālismu**. Tās nav īpaša teorija, bet tikai pedagoģiska neizprašana, pret kuru cīnās visi didaktiķi, tādēļ ka tā velti apgrūtina skolēnu atmiņu ar dažādu mācības vielu, ar kuru tie nezina nekā iesākt.

Didaktiķi pēta, kā viela iemācāma, lai tā stiprinātu prātu un gribu un pacilātu jūtas, un daudzkārt nokļūst pretējos maldos. Ja viss svars liekams tikai uz garīgo spēju attīstību, tad vielai pašai nav itin nekādas nozīmes. Vienalga, ko mācās, ja tikai bērnu attīsta. Nav jāprasa, vai skolēns to zin, ja viņš tikai var. Tē mums darīšana ar **didaktisko formālismu**, pie kura sekmēšanas vainīgs arī Pestalocijs, kas pārāk uzsvēra formālās izglītības nozīmi. Ja mācīšanos salīdzina ar ēšanu, tad var teikt, ka didaktiskie materiālisti pārpilda kuņģi ar dažādām vielām, bet formālisti māca kost un barību sasmalcināt, nekā mutē nedodami.

No Herbarta laikiem pedagogi atzīst, ka nedzīvai zināšanai nav nekādas nozīmes; mācība labu nes tikai tam, kas to patur un rauga paplašināt. Šādi panākumi ir tikai tiem skolēniem, kas par mācībām interesējas. Tātad pašai mācībai vajag modināt interesi, kas ved no ziņām uz darbu. Šinī ziņā mēs Herbartu papildinām. Viņš paliek stāvam pie daudzpusīgas intereses, bet mēs prasām, lai mācībā iegūtā interese noved pie darba. Uzspiesta zināšana, kas uzņemta bez intereses, atstāj velti izšķiestu garīgu pūļu sāpju sajūtu, izzūd drīzi no atmiņas un rada riebumu pret mācīšanos un pret iemācīto. Ar **interesi** uzņemtā mācība attīsta garu, paliek cilvēkam par garīgu īpašumu uz visu mūžu, to mudinādama uz garīgas attīstības turpināšanu. Tikai interesants darbs ved pie īstas izglītības, paceldams cilvēka vērtību. Skolēns pieradinājas garīgi piespieties un savu darbu izpildīt apzinīgi un krietni, kas lielā mērā jau sekmē viņa rakstura attīstību. Tādēļ pareiza mācība ir labākais līdzeklis

formālai izglītībai, jo tā spēcina un attīsta skolēna garīgās spējas un sekmē viņa tikumību. Bet ne mazāk svarīga ir mācāmā viela. Tā ieved skolēnu kultūras dzīves izpratnē, radinādama meklēt un pārbaudīt, kas tanī ir patiess un īsts, jauks un daiļš. Domas te dabū robežas un virzienus, griba mērķus. Sīkas iegribas un iedomas tiek nobīdītas pie malas; līdz ar plašāku skatu top plašāki nolūki, un viss prāts tiecas uz cēlo un jauko. Līdz ar to arvien pieaug arī atziņa, kas labs un kas ļauns, kas atļauts un kas ne, kas tikumisks un kas netikumisks. Patiesā, daiļā un labā ideāli arvien pieaug lielumā un cēlumā; paša zināšana, jušana un cenšanās, nemitīgi attīstīdamās plašumā, spēkā un dziļumā, tomēr izliekas arvien niecīgāka, salīdzinot ar augstajiem ideāliem. Ne iedomīgus visziņus, pārsmalkus estētus un dižojošos tikumības "varoņus" dod istā izglītība, bet kultūras cilvēkus, kuri apzinās, ka cilvēces izglītības pilnība vēl tāls ideāls, tomēr cenšas šim ideālam tuvoties paši, cik tik tas iespējams, un līdzināt ceļu uz to arī saviem līdzcilvēkiem. Ko "labu" mācīties, par kaut ko krietnu tapt sapņo un vēlas ikkatrs augošs cilvēka bērns, skolu apmeklētājs. Pareizi vadīta mācība izpildīs viņa vēlēšanos, savus mācekļus padarīdama par kultūras cilvēkiem, t.i., par tādiem, kam ir savam laikam nepieciešamas zināšanas un spēja un griba tās izlietot darbā. Zināšanu iegūšanu saucam par materiālo, spēju attīstību – par formālo izglītību, bet gribas attīstību – par rakstura audzināšanu. (..)

35. Jautājumi.

Liela loma didaktiskā tehnikā piekrīt jautājumiem. Tie var nākt no skolotāja un arī no skolēnu puses.

Skolotāja jautājums vērš skolēnu uzmanību uz noteikto priekšmetu, izceļ reprodukcijas, ierosina domāšanu un iepazīstina ar bērnu zināšanām, domām un individualitāti. Tomēr visa mācība nedrīkst izvērsties par jautājumu un atbilžu rotaļu, bet skolēniem jādod izdevība runāt un darboties patstāvīgi. Mākslīgo katehēzi, kas sastāv gandrīz tikai no jautājumiem, mēs atmetam, tomēr atzīstam par lietojamiem:

- 1) reprodukcijas jautājumus, ar kuriem sagatavojam skolēnus turpmākās vielas uzņemšanai;
- 2) pārbaudījuma jautājumus, ar kuriem pārlicināmies par viņu zināšanām;
- 3) atvasinājuma jautājumus, lai no premisām nāktu pie slēdzieniem.

Pie tam mēdz izšķirt galvenos jautājumus, kuri ierosina veselu domu virkni, no

blakus un palīga jautājumiem, kas attiecas uz kādu atsevišķu domu. Lai jautājums pilnam sasniegtu savu nolūku, tam jābūt noteiktam, īstam valodas ziņā, pareizam un bērniem saprotamam. Nenoteikti jautājumi tikai maldina bērnus. Piemērs: “Ko Sauls darīja?” (“Dullais Dauka”). Jautājums nenoteikts jau attiecoties uz subjektu, jo Bībeles stāstos runāts par 2 Sauliem. Ja nu patlaban runa būtu gājusi par Jaunās Derības Saulu, tad arī bērni domās par daudz citiem viņa darbiem, bet par “šņākšanu” gan visbeidzot. Jo jaunāki bērni, totiesu īsākam jābūt jautājumam, tādēļ ka viņi garus teikumus vēl nespēj ielāgot. – Lai gan visam, ko skolotājs runā, jābūt valodas ziņā pareizam, tomēr īpaši tas jāuzsver, par jautājumiem runājot, tādēļ ka dažiem skolotājiem ir nelāga paradums jautātāja vārdu nostādīt teikuma beigās: “Gauja ceļas kur?”, pareizi: “Kur Gauja ceļas?” Jautājums būs bērniem saprotams tad, kad tanī nebūs svešvārdu, tikai literatūrā lietojamo vai citādi bērniem svešu vārdu un kad jautājumu saturs būs bērna gara attīstībai piemērots. Katram jautājumam vajag bērnus ierosināt uz domāšanu un pašdarbību, kādēļ jautājumi jānodod bērniem pa spēkam, ne par viegliem un ne par grūtiem. Pārāk grūtie jautājumi laupa bērniem dūšu un izklaidē tos; pārāk vieglie izklaidē uzmanību. Atmetams dažu skolotāju paradums pašam atkārtot jautājumu tanī pat vai arī pārgrozītā veidā (“labāk, īsāk vai pareizāk sakot”). Skolēni pierod uz pirmo jautājumu nemaz neklausīties, tādēļ ka zin, ka skolotājs jautājumu atkārtos. Lai uzmanītu visi skolēni, tad ar ikkatru jautājumu jāgriežas pie visas klases un ne pie atsevišķa skolēna. Ja skolotājs papriekš sauc kāda skolēna vārdu un tad tikai dod jautājumu, tad uzmana tikai sauktais skolēns, bet citi ne. Tādēļ papriekš jānodod jautājums un tad tikai saucams kāda skolēna vārds: šādā gadījumā jautājumu uzklusīties būs spiesti visi skolēni. Uz domāšanu ierosina it īpaši iemesla un seku, līdzekļu un nolūku jautājumi. Arī pārbaudījuma jautājumi šād un tad vietā. Tomēr jāsarģājas no jautāšanas, kad skolēns no savām zinībām nevar dot atbildes, bet kad viņam jāmin. Piemēram: cik tālu no Rīgas līdz Maskavai? Cita lieta uzdevums: ej pie kartes un izmēri, cik tālu pa gaisa līniju no Rīgas līdz Maskavai! Arī pazīstamas vielas neder ar jautājumiem atprasīt; skolēnam jāatstāsta, jāapraksta, jāattēlo, pie kam biedri palīdz, izlabo un papildina. Nevietā arī saplosāmie jautājumi, kas šādu tekstu sasmalcina drupatās un drumslās, it sevišķi sakāmvārdi un citi kodolīgi izteicieni tā nav apstrādājami. Tos var gan pievest gadījumā kā izvedumu un kopsatvērumu, pie kam skolotājs var izteikt šaubas, kuras skolēnam jāatspēko. Par nevērtīgiem jāatzīst visi tādi jautājumi, kuri sevī jau satur atbildi, piemēram: Kāds ir Dievs, ja viņš visu zin?

Kur vien iespējams, tur jautājuma vietā dodams **uzdevums**. Tas skolēnus modina uz domāšanu un uz pašdarbību. Apraksti Gaujas teci no iztekas līdz grīvai! Salīdzini Bībeles un Raiņa pazudušo dēlu! Tādi uzdevumi ierosina daudz domu pavedienu un sekmē runas attīstību. Citi uzdevumi mudina uz rakstīšanu, zīmēšanu, dziedāšanu, kustībām. Sevišķi iesācējiem uzdevumi piemērotāki nekā jautājumi: uzdevumu veikšanā aug darba spars, domu spēja un runas izveicība, ka prieks redzēt, kamēr uz jautājumiem nāk gausas, nedrošas atbildes.

Sevišķi jāsarģājas no **suģestīvu jautājumu** lietošanas. Kādā bērnu dārzā izvests šāds eksperiments. 12 bērniem dota 1 minūte apskatīt krāsainu gleznu, kurā attēlota zemnieku istabas iekšiene. Tad bērni sadalīti 3 grupās, pa 4 katrā. Visām grupām prasīts pēc saimnieces priekšauta krāsas (zila).

I grupai bez suģestijas: Kāda krāsa saimnieces priekšautam?

Dotas 3 pareizas, 1 nepareiza atbilde.

II grupai ar gaidu suģestiju: Vai priekšauts nav sarkans?

Dotas 4 nepareizas atbildes.

III grupai ar maldinošu suģestiju: Vai priekšauts sarkans vai zaļš?

Dotas 2 nepareizas, 2 nenoteiktas atbildes.

Tad prasīts, kas saimniekam rokā (karote).

I grupai: Kas saimniekam rokā?

Dabūtas 3 pareizas, 1 nepareiza atbilde.

II grupai: Vai saimniekam rokā nazis vai dakšiņa?

Dabūtas 2 pareizas, 2 nepareizas atbildes.

III grupai: Ko viņš griež ar nazi, kas viņam rokā?

Dabūtas 3 nepareizas, 1 nenoteikta atbilde.

Uz jautājumu, vai svārki, kas saimniekam mugurā, nav pārplīsuši, neviens nav iebildis, ka saimniekam nemaz svārku mugurā nav.

Te redzam, cik apdomīgi jālieto jautājumi, bērnus izprašņājot kā lieciniekus, un cik nevērtīgi, pat bīstami ir suģestīvie jautājumi vispār.

Uz skolotāja jautājumiem no bērniem jāgaida drošas, valodas ziņā un saturā pareizas, skaidri un skaļi izteiktas (tomēr ne kliezdošas) **atbildes**. Ja nāk nepilnīga atbilde, tad uz to jāaizrāda un ar citu jautājumu vai uzdevumu jāmudina trūkstošo

papildināt. Ja skolēns atbild nepareizi vai arī ja nemaz neatbild, tad skolotājam jāmeklē, kur vaina: uzmanības trūkumā, nezināšanā, domu gausumā vai arī aplamā jautājumā. Neuzmanības gadījumā daudzkārt izlīdz jautājuma atkārtojums. Nezināšanai jāaicina palīgā citi skolēni. Tomēr jāsargājas, ka nesakrājas vairāk nepareizu atbilžu, kas rada skolēnu galvās jucekli. Pēc divām, trim nepareizām atbildēm labāk, ja skolotājs tālāk vairs neprasa, bet pats dod pareizu atbildi. Pagrūtām jautājumiem jānāk palīgā ar vienkāršākiem jautājumiem, sarežģīta vietā jādod koncentrēts, skaidrāk izteikts. Kad skolēns vilcinājas atbildēt, nav ieteicams tūliņ griezties pie cita skolēna; gausākie tad nemaz netiks pie domāšanas. Ar palīga jautājumiem un uzdevumiem jārauga pareizo atbildi izdabūt arī no kūtņāka domātāja.

Domu starpības pastāv par to, kā skolēni lai atbild: pilnos vai nepilnos teikumos. Pilnu atbilžu prasītāji aizrāda, ka skolā arvien prasītas pilnas atbildes, tā ka tās tur jau sen ieguvušas pilsoņu tiesības, un uzsver, ka nepilnas atbildes liecinot par runas kūtņību, ka tikai pilnās atbildēs domas izpaužoties skaidri un noteikti un ka tikai tādas dodami skolēni iemācoties pareizi runāt, kas nākot par labu arī stilam. Pret to aizrāda, ka ne mājā, ne arī vispār dzīvē nekur nelieto pilnu atbilžu. Bērni pieraduši vispārīgā satiksmē pie nepilnām atbildēm, kādēļ skolā ļoti grūti tiem pieradināt pilnas atbildes: skolotājam uz ik soļa tas jāatgādina un jāpalā. Tas viss aizņem daudz laika un tīri par velti, jo dzīvē skolēni lietos atkal tikai nepilnas atbildes. Arvien dot pilnas atbildes ir nedabīgi, runā ievēd daudz lieku vārdu. Skolai bērni jā māca dabiski runāt, liekus vārdus nelietojot.

Bez šaubām, skolai jāņem paraugs no dzīves; no tam var novērsties tikai tad, kad uz to dzen svarīgi iemesli. Kā tad dzīvē mēdz runāt? Paklausīsimies, kā sarunājas paziņas, tepat satikušies uz ceļa! “Kur tad nu biji? – Aizputē. – Kādās darīšanās? – Aizvedu valdībai rudzus. – Cik tad vedi? – 10 centnerus, kā bij pavēlēts. – Vai labi nodevi? – Labi gan; saņēmu visaugstāko maksu: 12 r. 25 k. centnerī. – Un ko dzird no jauna? – Itin nekā. – Cik tagad dod par sviestu? – 5 r. mārciņā. – Kam vislabāk var pārdot? – Nezinu. Vari apprasīties Strautiņam. – Kur tad tu mēdz iebraukt: pie Strautiņa vai pie Dēlanda? – Pa laikam pie Dēlanda utt.” Tajos gadījumos, kur pilnā atbildē nāktos atkārtot visu jautājumu, dzīvē apmierināties ar nepilnu atbildi. Bet, ja atbildams ar citiem vārdiem, tad dodam pilnu atbildi, piemēram, uz jautājumu, kādās darīšanās, nāk pilna atbilde: aizvedu valdībai rudzus. Izšķiramiem un izvēles jautājumiem pa laikam seko nepilnas atbildes. Kad prasa pēc cēloņa vai sekām un pēc nolūka, tad arvien atbild pilnīgi, sakarīgā runā. Ar to pietiktu arī skolai, lai

mācība ritētu dzīvi un dabiski, bet ne pārāk stīvi un nedabiski gausi. Svešas valodas mācot, gan jāprasa pilnas atbildes, it īpaši iesākumā, lai bērni iegūtu izveicību runā.

Ne mazāk svarīgi, kā skolotāja dodamie, ir **skolēnu** pašu uzstādītie jautājumi: Dabiski ir, ka prasa tas, kas nezina, un paskaidrojumus dod lietpratējs. To mēs redzam ģimenē. Mazie apber pieaugušos ar dažādiem vaicājumiem no rīta līdz vakaram, tā ka šie uz visiem jautājumiem nespēj pat atbildēt. Skolā lieta ņēmusi pavisam pretēju virzienu. Te skolotājs skolēniem dod tik daudz vaicājumu, ka šie nespēj ne atgūties. Un ja kāds no skolēniem ko ieprasās, tad nereti to strupji atraida, pat pazobo. Tā skola bērnus galīgi atradinājusi no vaicāšanas un ar to aprobežojusi viņu pārdomāšanu un pašdarbību. Tam jātop citādi. Skolotājam jāprasa mazāk, jāveicina bērnu pašdarbība un arī vaicāšana. Lai bērni, skolā atnākuši, prasa tāpat kā mājā visu, ko viņi nezina, bet ko vēlētos zināt. Lai viņi izteic brīvi visu, kas viņiem uz sirds. Un pie tam lai runā pilnīgi savā izloksnē. Nevajag arvien labot, un nepavisam neder zoboties par viņu runas savādībām. Mācībai jātop par savstarpīgu sarunu starp skolotāju un skolēniem, kurā jautājumi un atbildes nāk gan no vienas, gan otras puses. Runā ikkatrs, kam ir kaut kas ko teikt. Skolotājs vada sarunas ar vispārīgiem uzdevumiem. Izloksnes vietā literāriskā runa nāks pamazām kā skolas darbības sekas, bet tās nevar prasīt jau tūliņ mācības sākumā. Vispār, skolotājam ar savu klasi jāastāda darba saime, kurā darbi dalīti un tomēr strādā nevis atsevišķi indivīdi, bet visa saime. (..)

37. Izskaidrojamā mācība.

Skolā izskaidrojami ir gan arī dabas un mākslas ražojumi un dažādas dzīves un sadzīves parādības; tomēr ar izskaidrojamās mācības jēdzienu saistās **rakstu izskaidrošana**. Te mēs nerunāsim par teoloģisku un filoloģisku, bet tikai par **didaktisku izskaidrošanu**, kuras nolūks ir panākt lasāmās vielas pareizo izpratni, iegūt no tās satura jaunas zinības un no tās veida bagātīgākus runas un valodas līdzekļus. No tam iznāk, ka skolā lasāmi tikai tādi ražojumi, kas vērtīgi saturā un priekšzīmīgi izteiksmē, un ka didaktiskai izskaidrošanai jāattiecas tiklab uz saturu, kā arī uz izteiksmi. Ja pie tam apskata vārdu nozīmi un sakopojumu teikumus, ņemot palīgā vārdnīcu un gramatiku, tad mums darīšana ar **gramatisku izskaidrojumu**. Kad vēribu griež uz izteiksmes mākslu stilistikas, retorikas un poētikas ziņā, tad dod valodas tehnikas jeb **retorisku izskaidrojumu**. Ja uzmanību vēršam

uz saturu, domu sekas un sakarus apskatot un visu veselo daļās sadalot, tad iznāk **loģisks izskaidrojums**, kamēr **reālais jeb lietu izskaidrojums** sīkākas izpratnes labā pieved jaunas zinības no ģeogrāfijas, vēstures, kultūrvēstures, tehnoloģijas utt. Bez tam par lasīto jānodod arī spriedums, vai tā saturs pareizs vēsturiskā un arī ētiskā ziņā, t.i., vai tas saskan ar mūsu tikumisko pārliecību. Tādēļ daudz lasāmiem gabaliem vajadzīgs arī **ētisks izskaidrojums**. Ar vecākiem skolēniem atsevišķie lasāmie gabali vai ražojumi savā starpā jāsalīdzina, kas noved pie ražojumu šķirošanas, dzejas veida raksturošanas, pie kam katrā gabalā jāuzmeklē dzejas veida pazīmes, ar ko nonākam pie estētiska izskaidrojuma. Dzejas gabalu rašanās noved pie **ģenētiska** vai **biogrāfiski ģenētiska** izskaidrojuma, kurš beidzot pieaug par **literārvēsturisku**, dodams pārskatu par tautas literatūras attīstību.

Aplam būtu domāt, ka ikkatram lasāmajam gabalam jādod visu veidu izskaidrojumi. Dažādi ir jau paši lasāmie gabali: daži paši no sevis mudina uz gramatisku, citi uz retorisku vai loģisku, kamēr atkal citi uz estētisku izskaidrojumu. Reāla satura gabali prasa reāla izskaidrojuma. Klasisks dzejas gabals nav lasāms gramatikas dēļ un no ģeogrāfiska apraksta nav izlobāms ētisks spriedums. Vispār, nevienam gabalam nav jādod vairāk izskaidrojumu, kā tajā pakāpē izpratnei nepieciešams. Nevajag censties izskaidrot to, kas jau ir skaidrs, nei tekstam piemetināt to, ko tas jau satur. Daudz gabaliem vislabāko izskaidrojumu dod laba lasīšana. Skolotājam katrs lasāms gabals iepriekš jāpārbauda, kā tas lasāms: vai ātri, ar maz paskaidrojumiem (kursoriski), vai arī gausi, ar pamatīgiem izskaidrojumiem (statariski). **Kursorisku** lasīšanu sagatavo iepriekšēja saruna, ar ko vērš bērnu interesi uz lasāmo gabalu un kuņģā dod vajadzīgos reālos izskaidrojumus. Lasot skolēni paši vaicā, ja tiem kas nesaprotams, un skolotājs tiem paskaidro, pats vietvietām iemezdams pa jautājumam un pa aizrādījumam uz interesantām gramatiskām formām vai stila savādībām. Pēc lasīšanas var nākt visa gabalu sadalījums (dispozīcija), kas izvedams sarunā ar skolēniem. Ētisks spriedums nododams par darbiem, bet ne katram stāstam piekarama morāle: "Ko no tā varam mācīties?" Dzejas gabali ierindojami katrs savā mākslas nozarē. Liriski dzejoļi un episka jutoņas dzeja iepriekš jau pilnīgi jā sagatavo, tā ka pēc lasīšanas jutoņu vairs ne ar ko neizjauc. Literāriski vērtīga proza un dzejoļi, kuru galvenā nozīme situācijās un raksturos, apstrādājami **statariski**. Te sīkāk ņem loģisko izskaidrojumu, pie prozas gabaliem vingrinājas gramatikā, pie dzejas – stilistikā un poētikā, saturu apskata no reālā, ētiskā un estētiskā viedokļiem, dod ziņas par autoru un par

ražojuma celšanos. Veseli garāki ražojumi ar vecākiem skolēniem lasāmi tā, ka tie attīsta mākslas baudas spēju. Tādēļ pie tiem jāatturas no drupināšanas un sīkumu lāpīšanas. Dot labu sagatavojumu, paskaidrot to, ko skolēni vaicā, īsi, bet asi raksturot galvenās personas, sekot darbības gaitai, piegriežot ievēriību ražojuma uzbūvei un aizrādot uz sevišķi jaukām vietām, tas būs viss, ko skolotājs te varēs dot.

38. Attīstāmā mācība.

Skolotājs māca attīstāmi, kad, skolēniem līdzdarbojoties, no dažādiem atsevišķiem gadījumiem izved vispārīgo likumu, kad atsevišķos gadījumos izskaidro un dod lietu būtības izpratni, vai arī kad, no vispārīgā un abstraktā izejot, māca saprast atsevišķo un konkrēto. No tam attīstāmā mācība ņem analītisku vai sintētisku gaitu. Arī šis mācības veids dod zinības un attīsta garu; jārūpējas arī par to, ka šie gūtās zinības pieslietos vispārīgam zinību krājumam, ka šie panāktā attīstība saskanētu ar vispār iegūto izglītību. Sevišķi matemātikai, kurā visvairāk izlietojama attīstāmā mācība, piemīt tieksme uz izolēšanos. Tai jāstrādā pretim, jāatrod un čakli jākopj sakari un attiecības ar citiem zinību arodiem, kas izdarāms tiklab sagatavojošā heurezē, kā arī vingrinājumos un izlietojumos.

Mācāmā viela skolotājam pilnīgi jāpārziņ; tā ir arī te vispirmā prasība. Kad tā pašam pilnīgi skaidra, tikai tad var sākt domāt, kā to vislabāk ieskaidrot skolēnu galvās, tā ka tie uztvertu lietas kodolu, pierādījuma nervu. Arī te skolotājs nedrīkst tikai pats darboties pierādīdams un izvezdams. Skolēniem jādarbojas vismaz līdz; vēl labāk, ka tie pašdarbībā, skolotājam vadot un piepalīdzot, paši atrod pierādījumu. Ja skolotājs pats pierāda, tad ar īstiem jautājumiem allaž jāpārlicinājas, vai skolēni seko un kā tie līdzšinējo sapratuši. Attīstījums pats var būt plašs, bet izvedums saņemams kopā īsā formulā, sistēmā vai arī noapaļotā kodolīgā teikumā. Attīstāmā mācība izlietojama gan pie empīriskas, gan racionālas vielas. Dabas stāstos veidi apvienojas par dzimtām un no šīm atvasina vispārīgas sugas iezīmes; dabas mācībā no atsevišķiem konkrētiem gadījumiem izved vispārīgo likumu. Šis likums nes skaidrību un kārtību parādību jucekli un arvien uzņemams kā vērtīga garīga manta, jo palīdz garam pārvaldīt to, kas apkārtnē notiek. Tomēr likums var tapt arī par lieku atmiņas nastu, ja tas nav skaidri no konkrētiem gadījumiem atvasināts un nekāda vispārīga pārskata nedod. Tādēļ katru jaunu likumu atvasinot, jāiet pakāpeniski soli pa solim uz priekšu, novēršot visas šaubas,

atpēkojot visas ierunas. Brīžam skolā nav iespējams visu likumu atvasināšanas rindu priekšā vest; tad jāaizrāda, ko pētnieki savos kabinetos un laboratorijās šinī virzienā panākuši. Visiem līdzekļiem jāstrādā pretim, lai skolēni atradinātos no pārsteigtas ģeneralizēšanas, kas ved pie aplamiem spriedumiem un aplamiem darbiem. Ēmpīrisku vielu sintētiski attīsta, sistemātiski apstrādājot gramatiku, metriku, poētiku. Bet iepriekš jau atsevišķais tad ir izskaidrots analītiskā ceļā. Aplam ir, piemēram, poētikā rindot atsevišķos dzejas veidus, iekam to paraugi nav lasīti; vēl aplamāk mācīt literatūras vēsturi, kad galvenie literatūras ražojumi nepazīstami. Matemātikā attīsta jaunas atziņas no senāk iegūtām (no racionālas vielas). Uzdevumu atrisināšana un teorēmu pierādīšana iet analītiski, bet uzdevumu sastādīšana un izvedumi no pierādītām teorēmām – sintētiski. Mācībā abi veidi jāapvieno; uz priekšu ejot, jādod pareizi pieturas punkti, kas dod pārskatu par iegūto un izskatus uz priekšu.

39. Darba princips.

Vislielākās pārgrozības jaunākā pedagoģijā ienes darba princips, karodams par to, lai skola neizvērstos par dzīvei svešu, tikai grāmatas mācību iestādi. Līdz šim uz skolu mēdza raudzīties tikai kā uz mācības iestādi. Darba princips prasa, lai tā top arī par darba iestādi, kurā bērni strādādami mācās un savas mācības izlieto darbā. Tā darba skola nestāv pretstatā mācības skolai, jo arī viņā māca un mācās ļoti daudz, bet tā stāv gan pretstatā vārdu un mehāniskas iedīdīšanas skolai. Darba skolas pirmā prasība ir, lai mācot nodarbina visus bērna jutekļus, visas miesas un gara spējas, pie kam par ļoti svarīgu atzīstama rokas nodarbināšana. Bet, roku nodarbinot, darba skola neatmet neviena no parastajiem mācīšanas paņēmienu. Tālāk darba principa lietošana prasa nodarbošanos ar lietām pašām un ne to vārdiem vai attēliem vien, pie kam bērniem dodama plaša darba iniciatīve un tiesība jautāt un savas domas izteikt.

Darba skolas pamatojumi ir šādi:

- 1) Skolai jādod bērniem nevien zinības, bet arī spēja zinības izmantot praktiski. Sekmējot darba prieku, pārvēršot zināšanu par varēšanu, darba skola sagatavo bērnus dzīvei, izaudzina tos par kultūras darbiniekiem, par kultūras veicinātājiem.
- 2) Atmetot vienpusīgo atmiņas un saprašanas kultivēšanu, darba skola sekmē bērnu vispusīgu, tamlīdz arī ētisku un estētisku attīstību.

3) Darba skola bērņus māca ar cienību raudzīties uz fizisko darbu, kas pieder pie vispārīgām kultūras pazīmēm. Kur kultūra zema, tur fizisko darbu nievā; jo augstāka kultūra, jo lielākā cieņā stāv darbs.

4) Cilvēces attīstības vēsture rāda, ka darbs cilvēci cēlis arvien uz augstākām kultūras pakāpēm. No tā acumirkļa sākot, kad cilvēks nāca pie pirmā darba rīka, ar to atšķirdamies no citiem dzīvniekiem, visa cilvēces attīstības vēsture reducējama uz arvien labāku un pilnīgāku darba rīku izgudrošanu. Kā darbā un ar darbu attīstījusies visa cilvēce, tā darbam galvenā loma arī atsevišķa indivīda attīstībā.

5) Rokas attīstībai ļoti liels iespajds uz smadzeņu attīstību, it īpaši līdz 14 g. vecumam.

6) Līdz ar roku, darbs attīsta arī aci. Acs kalpo rokai; vienai attīstoties, attīstās arī otra. "Simts cilvēku starpā viens spēj domāt, bet tikai tūkstoš cilvēku starpā atradīsies viens, kas spēj redzēt" (Reskins). Darba skola bērņus māca redzēt un redzēto izteikt.

7) Darba skola veicina kustību sajūtu un iegaumējumu, taustes un muskuļu sajūtu attīstību, kam liels iespajds uz visu gara dzīvi.

8) Darba skola ved teoriju un praksi pareizās attiecībās. Strādājot novērojumi un pārdomājumi vada uz to rakstu studēšanu, kur par attiecīgiem darbiem iet runa, un šo studēšana ierosina atkal tālāko darbību un jaunizgudrojumus.

K. Dēķens. Rokas grāmata pedagogijā. – R.: "Kultūras Balss" apgādībā, 1919. – 114. – 116., 145. – 148., 150. – 153. lpp.

JŪLIJS ALEKSANDRS STUDENTS



25.§ AUDZINĀŠANA UN MĀCĪŠANA

Audzinašana nešķirami saistīta ar mācīšanu. Ikviens mācīšana ir audzinašana. Tomēr ne ikkatra audzinašana jau mācīšana. Audzinašana galvenām kārtām vērsas uz gribu un jūtām, mācīšana uz intelektu. Ilustratīvi runājot, audzinašana iet uz sirdi, mācīšana uz galvu, vai arī – audzinašana uz dvēseli, mācīšana uz prātu. Abi faktori – kā audzinašana, tā mācīšana – cilvēku ietekmē, tomēr katrs savādi, un jātiek skaidrībā, kāda katram loma un kādas to savstarpīgās attiecības.

Audzinašana plašākā sajēgumā ir katra cilvēka ietekmēšana, kas izsauc viņa psiho-fizisku pārmaiņu. Šai nozīmē ne tikai viens cilvēks audzina otru, viens visus un visi vienu, vai arī katrs par sevi, bet cilvēku audzina arī bērns, dzīvnieks, daba, mākslas, zinātnes darbi, vārdu sakot, visa kultūra un civilizācija. Tamdēļ šādā plašākā nozīmē jemta, audzinašana ir ļoti dziļa un daudzpusīga darbība. Pat tad, ja audzinašanu jem cilvēku darbības plāksnē, tā, kā it pareizi izsakās **Ernsts Kriks**¹⁾ un **Pēteris Pētersens**²⁾, ir cilvēka pirmfunkcija (*„Erziehung als Urfunktion des Menschen“*). Tomēr ja audzinašanu iztulko vēl plašāk, t.i., ne tikai kā cilvēka darbību, bet arī kā dabas un visu kultūras un civilizācijas sasniegumu iespaidu uz viņu, kas nebūt nav nepareizi, iznāk, ka cilvēka dzīvē nav dziļākas, plašākas un vispusīgākas darbības par audzinašanu, jo ikvienā darbā jau ietveras audzinašanas elementi.

Tomēr audzinašanu var saprast arī šaurāk un tā īstenībā arī jādara, pretējā gadījumā zūd audzinašanas īstais raksturs. Audzinašana šaurākā nozīmē ir cilvēku apziņas ietekmēšana virzienā uz pareizu audzinašanas mērķi. Šai šaurākajā iztulkojumā tas, kuŗš audzina (audzinātājs) pareizi saprot audzinašanas mērķi, uzdevumu un līdzekļus, un tas, ko audzina (audzēknis), cenšas pareizi saprast

¹⁾ E. Kriek. Grundriss der Erziehungswissenschaft, 35.–47. lpp., 1917.

²⁾ P. Petersen. Zur Begründung des neuen Schullebens, 7. un 8. lpp., 1926.

audzinātāja nolūkus. Kā redzams, šaurākajā nozīmē audzināšana ir vienīgi cilvēka darbība, pie tam apzinīga darbība.

Šaurākā nozīmē jemta audzināšana ir reizē arī mācīšana. Audzināšana nav mācīšana vienīgi tad, ja audzināšanu iztulko arī kā dzīvnieka vai dabas, t. i., neapzinīgās pasaules iespaidu, jo tas, kas sevi neapzinās, nevar arī otru mācīt, kaut gan var audzināt. Mācīšanas iespaidi allaž ir apzinīgi raidīti, audzināšanas iespaidi turpretim var būt arī neapzinīgi. Te parādās mācīšanas jēdziena šaurākais saturs, salīdzinot ar audzināšanu.

Mācīšanās, tā sakot, apzinīgais raksturs dara iespējamu tās vēršanos uz prātu, uz intelektu. Ar mācīšanu vispirms apskaidrojam prātu. Nav pareizi sacīt, ka mācām jūtas, mācām gribu. Griba un jūtas pakļaujas gan audzināšanai, izdaiļošanai, nevis mācīšanai. Te nu nāk interesantā attiecība starp mācīšanu un audzināšanu: **mācot prātu, reizē audzinām arī jūtas un gribu**. Cik šī jūtu un gribas pārveidošana izdodas, tas ir cits jautājums. Patiesi tomēr tas, ka jūtu un gribas audzināšanai piekļūstam ar intelekta apskaidrošanu. Piem., ja mūsos ir kāda slikta paraša, no kā gribam atsvabināties, jāstiprina griba, lai šo parašu atmestu. Bet iekams tas notiek, mēs esam jau ieguvuši vairāk vai mazāk skaidru zināšanu par lietas stāvokli. Zināšana, apzināšanās ir tā, kas ierosina jūtas vai gribu audzināt. Pie audzināšanas nonākam ar prāta palīdzību, bet, lai tas notiktu, prātam jāiegūst skaidrība. Šī skaidrība iegūstama ar mācīšanu. Tā tad pie audzināšanas šā vārda šaurākajā nozīmē mūs noved mācīšana. Audzināt sevi un citus sākam vienīgi tad, ja esam kaut ko mācījušies, ja mums ir zināšanas. Arī dažādas maiņas un grozījumi audzināšanas kārtībā iespējami vienīgi uz zināšanu pamata. Zināšanā izpaužas pārliecība, kamdēļ jādara tā un ne citādi, bet šī pārliecība atkarājas no tam, vai, ko un kā mēs esam mācījušies. Tā iznāk, ka audzināšana ir gan plašāka darbība nekā mācīšana, bet **mācīšana dara iespējamu audzināšanas organizēšanu** – ja vajadzīgs – tās pārveidošanu. Mācīšana ir audzināšanas dzīvības princips. Ar mācīšanu audzināšana iegūst nozīmi. Bez mācīšanas elementa audzināšana būtu akla, tā būtu it kā bez stūres. Kaut gan audzināšanā (jemot to šaurākā nozīmē) jau ietelp mācīšana, tomēr nevis pati audzināšana, bet taisni mācīšana ir veidotāja darbība. Mācīšana šeit nav jāsaprot pamācības nozīmē, par ko iepriekš runājām, bet gan kā zināšanu, kā prāta skaidrības iegūšana. Un ja tā, nav šaubu, ka audzināšanu kā apzinātu uzdevumu var pildīt vienīgi ar zināšanu palīdzību, kas iegūstamas mācoties. Skaidrība nepieciešama arī audzināšanā, bet, lai to panāktu, jāapgaismo prāts, kas iespējams, krājot un vairojot zināšanas. Audzināšana ir gan plašāka darbība nekā mācīšana, bet mācīšanā slēpjas

audzināšanu noteicējs faktors: **drīzāk audzināšana ir mācīšanas funkcija nekā mācīšana audzināšanas sekas.** Šī attiecība abās darbībās izskaidrojama ar to, ka ikkatra mācīšana ir reizē arī audzināšana, bet audzināšana ir mācīšana vienīgi, iztulkojot audzināšanu kā apzinīgu darbību. Audzināšana, bez šaubām, plašāks darbs, mācīšana turpretim šaurāks, bet totiesu dziļāks. Reformas audzināšanā var izdarīt, vienīgi iegūstot jaunas zināšanas, bet jaunas zināšanas nāks tikai ar mācīšanos. **Mācīšana un mācīšanās ir zināšanas pirmfaktors.** Uzlabot audzināšanu var tikai, uzlabojot mācīšanos, jo, to darot, iegūstam jaunus zināšanu krājumus. Tamdēļ, lai uzlabotu audzināšanu, jāuzlabo mācīšana, kas, protams, izdarāms, izpētījot un padziļinājot mācīšanas metodes.

26. § MĀCĪŠANAS METODES

Mācīšana var izpausties divējādos virzienos. Vispirms to var attiecināt uz audzināšanu, otrkārt – uz izglītību. Mēs varam otru mācīt, kā jādzīvo, kā jāuzvedas un varam to mācīt arī zināšanās, izglītībā. Bez šaubām, starp abiem mācīšanas veidiem stingra robeža nav velkama, tomēr izšķirība ir, un tā jāievēro.

Mācīšanas metodes, vērstas uz audzināšanu, ir augšā aplūkotās audzināšanas metodes. Tā nolūks ir labāki audzināt, citādi sakot, audzināt cilvēku tā, lai viņš labāki sasniegtu savu dzīves mērķi. Tomēr vēl ir viena pavisam īpatnēja mācīšanas resp. audzināšanas metode, kas ir kā pāreja no audzināšanas uz mācīšanas metodēm vai – vienkārši izsakoties – pāreja no audzināšanas uz mācīšanu.

Šī metode uzlūkojama kā noteikums, ka **mācīt otru tādā vai citādā jautājumā var vienīgi tas, kas šai jautājumā gudrāks par mācāmo.** Ir, protams, gadījumi, kur tie, kas uzklausa citu mācības, kompetentāki, bet vispār tomēr paliek spēkā noteikums, ka mācīt otru var un drīkst tikai tas, kas attiecīgajā lietā gudrāks par otru. Šis noteikums slēpj sevī vēl trīs citas prasības, un proti: 1) **tam, kas otru māca, pilnīgi jāpārzina savs priekšmets,** 2) **arvien jāvairo savas zināšanas un 3) viņš drīkst kritizēt otru tik tad, ja viņš sabiedrības acīs ar saviem darbiem jau redzami pacēlies pār kritizējamo.** Visas šās prasības ļoti svarīgas. Ja tas, kas otru māca, nepārzina savu priekšmetu, viņam nav nekāda paliekoša iespaids. Teiksim, ja skolotājs, kas uzņēmies mācīt audzēkņus matēmatikā, savu priekšmetu nepārzina vai neprot to skaidri saviem audzēkņiem celt priekšā, viņš nonāk pavisam

nožēlojamā stāvoklī. Audzēkņi drīz vien ievēro, vai viņu skolotājs ir sava priekšmeta pārzinātājs, vai ne. Nekas šai ziņā neizslid viņu acij garām. Tamdēļ skolotājam ar asu paškritiku sevi jākontrolē, un, ja viņš nāk pie pārlicības, ka nevar veikt savu uzdevumu, labāk no tā atteikties. Tāpat skolotāja uzdevums neatlaidīgi papildināt savas zināšanas. Viņš nedrīkst savos centienos apstāties. Arvien jāvairo savas zināšanas: arvien jāmacās un neatlaidīgi jāstrādā. Teiktais par skolotāju attiecas uz katru darbinieku, kas māca un skolo citus. It sevišķi šis noteikums jāņem vērā profesoriem, docentiem, lektoriem, asistentiem, kas māca augstskolās. Viņiem vienmēr un neatlaidīgi jāveidojas. Savu skolotāju zināšanu līmeni allaž ievēro arī audzēkņi. Tiem saviem skolotājiem, kas vienmēr tiecas pēc jaunām atziņām un bagātākiem zināšanu krājumiem, audzēkņi silti pieķeras un viņus ciena. Palikšana vienmēr uz vietas, ko dažkārt sauc par "apsūnošanos", nedrīkst notikt. Ja vadoņi neveidojas un tālāk neattīstas, arī pārējā sabiedrība savā attīstībā apstājas, jo apakšnieki raugās uz priekšniekiem, un, apstājoties vadoņiem, apstājas arī vadītie. Mazāka nozīme nav arī trešajai prasībai, proti, ka kritizēt otru drīkstētu vienīgi tas, kas par kritizējamo savās zināšanās nesalīdzināmi pārāks. Cik daudzkārt šo noteikumu neievēro. Bieži otru kritizē tas, kam pašam zināšanas ļoti vājas. Nereti par "kritiķiem" uzmetas ļaudis, kas citur nekur nav derīgi. Ir gadījumi (arī Latvijā starp latviešiem), kur šādi kritiķi raksta savas atsauksmes par citu grāmatām. Pašam kritiķim nav nekādu darbu, bet otru viņš uzjemas kritizēt. Pašam zināšanas ļoti vājas, bet par otra darbu viņš raksta vērtējumu. Tas vairāk kā smieklīgi. Pats vienkāršākais kritikas noteikums taču māca, ka vienīgi tam morāliska tiesība atklāti spriest par otra darbu, kas pats radījis vērtīgākus vai mazākais vērtības ziņā līdzīgus darbus. Personīgi un tīri individuāli vērtējumi var būt katram, bet tas vēl nenozīmē, ka šie vērtējumi jāizsaka publiski, rakstiskās recenzijās. Atklātas recenzijas būtu pieļaujamas vienīgi tiem cilvēkiem, kam attiecīgajā jautājumā lielāki nopelni. Pretējā gadījumā "kritiķis" tikai maldina publiku. Ja vēl viņu ar kritizējamo saista draudzības saites, viņš par tā vērtējamo darbu izsaka pārāk cildinātājus vārdus, kaut gan darbs, varbūt, nemaz to nepelna; turpretim, ja pret kritizējamo viņam nav simpātiju, viņš krīt pretējā ekstrēmā un par gluži labu darbu raksta sliktu, pat nievātāju un zāķātāju atsauksmi. Lūk, kamdēļ ievērojami zinātnieki, mākslinieki, filozofi, karavadoņi, valstsvīri vai citi lietpratēji, kas paši tiešām ko dara un sasniedz, uz kritiķiem nav raudzījušies nopietni. Bez šaubām ir arī īsti kritiķi, bet tie savā arodā ir speciālisti, viņiem ir savi darbi, savi pētījumi, kur viņi jau iepriekš pierādījuši savas spējas, savas zināšanas. Īsti

kritiķi savu darbības gaitu uzsākuši nevis ar citu darbu kritizēšanu, bet cēlušī sabiedrībai priekšā patstāvīgus darbus. Tād, zināms, viņiem ir morāliska tiesība citus kritizēt. Bet ko lai saka, piem., par mūzikas kritiķi, kas pats nav savu dāvanu un zināšanu iepriekš pierādījis, vai arī kurš nesalīdzināmi vājāks par kritizējamo? Kādos ieskatos lai mēs būtu, teiksim, par ievērojama vijoļvirtuoza kritiķi, kas pats spēlē nesalīdzināmi vājāks? Ko lai mēs teiktu par zinātniskas grāmatas kritiķi, ja viņam pašam nav nekādu darbu? – Atbilde var būt tikai tāda, ka šādu kritiķu vērtējumam nav objektīvas nozīmes. Zināms, atkal neaizmirsīsim, ka ir ļaudis arī starp viena vai otra aroda speciālistiem, ko pārauguši viņu bijušie skolnieki. Tādā gadījumā viņiem tiesība spriest par savu bijušo audzēkņu sekmēm: viņi var un drīkst kritizēt. Tāpat arī sekmju bagāti audzēkņi drīkst kritizēt savus bijušos audzinātājus, protams, ievērojot vajadzīgo taktu. Īsi sakot, katrs drīkst otru kritizēt, ja viņš savos darbos nestāv zemāk par to. Vienīgi tad kritikai vērtība un pozitīva nozīme. Pret šo noteikumu, šķiet, nevarētu būt iebildumu. Ja to neievēro, tas liecina par kultūras trūkumu. Jo kritiķa uzdevums nav tikai uzrādīt kļūdas, bet arī norādīt uz izeju no kļūdām. Īstam kritiķim, jāatbild nevien uz jautājumu: kas ir un kā tas ir, bet arī – kā tam jābūt. Otra kļūdas redzēt nav grūti, bet līdz ar to jāapzinās, vai arī pašā šo kļūdu aizrādītājā nav vairāk kļūdu. Bez tam jāpasaka, kur izeja no kļūdām, kā prast, uzmeklēt un izveidot pareizo ceļu. Ja mans darbs, ko kritiķis nopāļā, pēc viņa domām, slikts, kritiķim jāapzinās, vai viņš ir radījis **labāku** darbu. Jo nav jāaizmirst, ka kļūdās vienīgi tas, kas darbojas. Vienīgi tas kritiķis var pareizi apgaismot kritizējamo darbu, kas izpilda pieminētos noteikumus, un tikai tad viņš nemaldina lasītājus. Ja kāds uzjemas kritiķa lomu, viņam jāapzinās, ka šai uzdevumā ir prasība sabiedrības prātus apgaismot, nevis apmīgot.

Piegrīžoties tieši mācīšanas metodēm, vispirms būtu jāmin **dialektiskā metode**. Dialektiskā (no gr. *dialegein*, sarunāties) metode ir mācīšana sarunājoties. **Sōkrats** tās zinātniskais dibinātājs. Arī pirms Sōkrata dialektika bija kā sevišķs mācīšanas un audzināšanas pajēmiens, bet Sōkrats to izveidoja un pamatoja kā zinātnisku metodi, un tā kopš Sōkrata kļuvusi par visas mūsu mācīšanas un audzināšanas, par visas skolas pamatu un neatņemamu sastāvdaļu. Dialektiskās metodes loma mācīšanā slēpjas iekš tam, ka sarunājoties: 1) pārrunājamais jautājums kļūst skaidrāks, 2) mostas jauni jautājumi un līdz ar to jauna interese, un 3) ļaudis viens otram garīgi tuvojas. Taisni šo triju apstākļu dēļ sarunas metodes nozīme neatsverama. Ar šo metodi cilvēks nāk pie skaidrības un patiesības. Saruna palīdz atsegt

patiesību. Lai saruna būtu auglīga, mazākais vienam sarunu loceklim pārrunājamā lietā jābūt gudrākam, un tas noteic un vada sarunas virzienu. Saruna auglīga arī tad, ja abi sarunu dalībnieki zināšanās līdzīgi, kurpretim neauglīga, ja abi nekompetenti vai arī viens kompetents un otrs pavisam ne. Sōkrats savas sarunas izveidoja tā, ka tas, kam sākumā pārrunājamā lietā nebija skaidras atziņas, pats nonāca pie patiesības, jo Sōkrats no savas puses sarunu virzīja un pretjautājumus uzstādīja tā, ka sarunu biedrs pats sāka dot pareizas atbildes. Tā izrādījās, ka Sōkrats savam otram kolēģim palīdz nākt pie skaidrības: viņš patiesību nepasaka, bet tikai virza sarunas gaitu tā, lai kolēģis, kam sākumā par izteikto lietu nav bijis skaidrības, sāktu dot pareizu atbildi. Tā ir Sōkrata **maieutika**, citādi sakot, patiesības atsegšanas māksla, pie kam šai mākslā Sōkrats tikai palīdzētājs gluži tāpat kā vecmāte palīdz bērnam nākt pasaulē (*maieutikas* burtiskā nozīme ir vecmātes māksla, vācu *Entbindungskunst*). Tā kā bez sarunām mācīšanās nav iespējams iztikt, dialektiskā metode ir pamats visām pārējām mācīšanas metodēm. Šī metode slēpj sevī arī audzināšanas elementus – pie tam daudz vairāk nekā pārējās, un, ja jem vērā, ka ikviena cita metode, lai arī tai ir speciāla nozīme, nav apgaismojama bez sarunām un pārspriešanas, nevar noliegt, ka dialektiskā metode nestāvētu citu mācīšanas metožu pamatā.

Otrā vietā – un tas arī vēsturiski būtu pareizi – nosauksim **elementu metodi**. Sekojot šai metodei, mācīšanu izdara, izejot no vienkāršākā un tuvojoties sarežģītākajam. Vienkāršākais saprotams ātrāki un tamdēļ no tā jāiziet. Sarežģītākais jādibina uz vienkāršākā. Papriekšu jāiepazīstas ar vienkāršāko, pēc tam ar sarežģītāko. Nav tomēr jādomā, ka vienkāršākais vienmēr arī svarīgākais. Nereti otrādi. Un tomēr paliek spēkā prasība mācībās pamatoties uz vienkāršākā. Šis vienkāršākais nav nekas cits kā elements. Elements nav jāiztulko tikai kā sastāvdaļa veselajā, bet arī kā atsevišķs princips komplicētajā, un, lai saprastu šo komplicēto, jāiziet no principa gluži tāpat kā veselā saprašānai jāiziet no veselajā daļām. Elementu metodi redz visvairāk piemērotu bērna mācīšanās lasīt, rakstīt. Iekams bērns iemācās lasīt, viņš jāiepazīstina ar burtiem un šo burtu sakarību vārdos; tāpat, lai tiktu pie rakstīšanas, jāiemācās atsevišķu burtu rakstīšana; lai prastu rēķināt, jāzina skaitļi. Kā redzams, šeit visnotaļ pirmā vietā stāv elementu zināšana. Bet vai visur un vienmēr jāiziet no elementu metodes? Vai dažreiz pirmiesākums mācībās nav pretēja metode?

Šī pretējā ir **kompleksu metode**. Lietājot mācības gaitā kompleksu metodi, iziet no sarežģītākā, no komplicētākā un virzās uz vienkāršāko. Citādi sakot, no saliktā vērsas uz daļām, no veselā uz elementiem. Šo metodi ar zināmu ierobežojumu var

izteikt arī tā, ka nereti ieteicams iziet no grūtākā un virzīties uz vieglāko. Tā darīt ieteica **Frensiss Bēkons**. Viņa pārlicība tā, ka grūtākais jau ietver sevī vieglāko, veselais ietver daļas un, papūloties vispirms tikt skaidrībā ar grūtāko resp. veselo, kļūst skaidrs arī vieglākais resp. daļas. Saskaņā ar šo metodi mācot, vispirms jāapgaismo veselais tā visumā; jādod iepriekš vispārīga, visaptvērēja skaidrība par galveno un tikai pēc tam jāiet pie elementiem. Kompleksu metode piemērojama vēlākajos gados, t.i., kad jaunietis jau spējīgs jēdzieniski domāt. Līdz 7. vai 8. dzīves gadam to varētu lietāt tikai ļoti retos gadījumos, piem., pavadot bērnu dabā un stāstot viņam par dabas krāšņumu, par dabas bagātību. Tomēr arī šai vai līdzīgā gadījumā bērns no vispārīgā apgaismojuma nekad negūs tik skaidru ieskatu kā no stāstījuma par atsevišķu dabas parādību, par atsevišķu faktu, lietu, notikumu. Daudz labāk šo metodi piemērot gara zinātnēs. Norādīsim kaut uz psiholoģiju. Psiholoģijā ļoti ieteicams sākumā pakavēties nevis pie atsevišķām psiholoģiskajām parādībām (t.s. "elementu psiholoģija"), bet iziet no veselā, piem., apziņas jēdziena, un tad, kad panākta skaidrība veselajā, var stāties pie tā daļu, piem., sajūtu, jūtu, gribas aktu u.c. psihisku parādību noskaidrošanas. Tas būs mācīšanas gājiens no sarežģītākā uz vienkāršāko, no grūtākā uz vieglāko.

Pieskaņojoties bērna, pusaudža un jaunieša attīstībai, sevišķi jāievēro **uzskatāmības metode** (*Ausschauungsmethode*). Šam mācīšanas pajēmienam izcilu vērību piegriezuši: **Agrikola, Vimfelings, Roterdamas Erasmus, Komenskis, Ruso, Pestaloci, Frēbels**. Pamatdoma: jā māca tā, lai bērns varētu mācības vielu vieglāki uztvert un labāki saprast. Tamdēļ papriekšu jā rāda, pēc tam jā skaidro. Piem., Pestaloci izsakās, ka bērnam vispirms jā parāda priekšmets, pēc tam tas jā nosauc un jā izskaidro. Citādi sakot, jā iziet no uzskatāmības, vispirms jā skata un tikai tad jā stājas pie skatītā materiāla jēdzieniskās analīzes. Bērnam nav jā māca tas, ko viņš vēl nevar saprast. Ruso, kā zināms, ieteica grāmatas mācību neuzsākt agrāk par 7. dzīves gadu. Līdz tam bērns iepazīstināms vienīgi ar skatāmiem un viegli uztveramiem priekšmetiem, kas neprasa domāšanas piepūlēšanu, pie kam visā agrākajā bērībā galvenā vērība piegriežama bērna veselības kopšanai. Vārdu sakot, uzskatāmības metode prasa mācīšanas gājienu no konkrētā uz abstrakto, no atsevišķā uz vispārīgo. Atkarībā no jaunieša attīstības un saprašanas pieņemšanās jā stāv visam mācību grūtumam. Jā māca tas, kas pieejams jaunieša prātam, jā izsargājas no tā, kas nestāvētu attīstībai paralēli. – Jāsaka, ka uzskatāmības metodei nav tikai tā nozīme vien, ka tā mācīšanu ievirza sakarībā ar jaunieša attīstību, bet ka uzskatāmībai vispār krietna

loma kā saprašanas palīglīdzeklim: mēs allaž saprotam labāki un ātrāki visu to, kas illūstrējams jutekliski-uzskatāmā veidā. Uzskatāmības metodei redzama vieta arī dažu mūslaiku pazīstamu paidagōgu, piem., **Dekroli, Marijas Montesori** u.c. reformās. Zīmējumi, ainavas, u.c.tml. palīglīdzekļi, ko tagad tik plaši lietā ne tikai vēstures, ģeogrāfijas, dabas zinātņu stundās, bet arī valodu mācīšanās, ir šās metodes svētīgās sekas.

Speciālāks raksturs **koncentrācijas** – vai kā citādi to dēvē – **koncentrisko riņķu metodei**. Šo mācīšanas metodi var piemērot it sevišķi priekšlasījumos, bet mācībās tais gadījumos, kur spilgti izceļas viena centrālā ideja, t.i., svarīgākais jautājums. Tā, piem., vēsturi var mācīt nevien chronoloģiski, bet uzskatīt arī kā svarīgāko notikumu vēsturi. Tādā gadījumā šos notikumus liek centrā un pārējās vēsturiskās parādības grupē ap svarīgākajiem notikumiem. Var, teiksim, vēsturi uzlūkot kā sociālu kustību attīstību; tāpat to var uzskatīt kā valšķu iekārtu rašanās, izveidošanās un maiņas gaitu utt. Gluži tāpat filozofijas vēsturi var uzlūkot kā problēmu vēsturi. Šādos un līdzīgos gadījumos nav darīšana ar gājienu no vienkāršākā uz sarežģītāko vai otrādi, bet gan te ir zināmu jautājumu izvirzīšana centrā, to izvirzīšana pēc būtības, un tikai pēc tam ar tiem sakarā stāvošu faktu analīze. Ap svarīgāko problēmu kā ap centru grupējam tos jautājumus, kas problēmai tuvāki un stāv ap to organiskā sakarībā. Nav šaubu, ka šo metodi iemesls un pamats piemērot galvenām kārtām tad, ja audzēkņi vai citi klausītāji atrodas uz tāda garīgās attīstības līmeņa, kas atbilst pārrunājamo jautājumu izprašanas iespējamībai. Arī zinātniskā pētīšana nereti dibinās uz koncentrisko riņķu metodes, jo dažreiz visai svarīgi jau pētīšanas sākumā būt skaidrībā ar pamatjautājumu, lai ap to koncentrētu organiskā sakarībā stāvošus pārējos. Šī metode pētījumam piešķir viengabalainību un uztur tā iekšējo sakarību. Tā ir kā mugurkauls, kas satur kopā miesas resp. pētījamā daļas.

Visbeidzot vēl jāmin **Daltonas plāns**, 1910. g. **Helēnas Parkhurst** nodibināts Ziemeļamerikā Daltonā. Daltonas plāns nav pētīšanas, bet vienīgi mācīšanas metode. Pamatdoma šai metodei tā, ka skolotāja uzdevums palīdzēt audzēknim mācībās vienīgi tad, ja pēdējais netiek galā pats saviem spēkiem. Skolotāja uzdevums nav sīki aprādīt, kas un kā jādara, bet dot vienīgi mājienu un vispārīgus paskaidrojumus, lai tad audzēknis pats tiek galā ar savu uzdevumu. Pasvītrojot šo savu noteikumu, Daltonas plāns kļuvis par ļoti svarīgu mācīšanas metodi. Jo skaidrs tas, ka tikai tam galvenām kārtām audzēkņa mācību gaitā nozīme, ko viņš

veic saviem spēkiem. Sajemot visu skaidrību no sava skolotāja, audzēknis nedabū patstāvīgi strādāt. Jā, piem., skolotājs pats izrēķinātu visus matemātikas uzdevumus audzēknim priekšā, un pēdējais tikai būtu norakstītājs, viņš neko neiemācītos. Ka patstāvīgam darbam izšķirēja nozīme, to apstiprina novērojumi ik uz soļa: piem., skolnieks, kas ilgi cīnās ar matemātikas uzdevumu un beidzot to atrisina, kļūst ļoti priecīgs un viņam rodas arvien jauna darba enerģija; norakstītājs turpretim flegmatisks, miegains, jo viņš instinktīvi jūt, un arī zina, ka viņa solis nepareizs. Taisni šo sava patstāvīga darba augļu izmaņa un redzēšana ceļ Daltonas plāna kā īpatnējas mācīšanas metodes nozīmi. Daltonas plāns ir caur un cauri pašdarbības metode. Tā veicina pašierosmi, personīgu iniciatīvu. Trūkums šai metodei var būt tikai tas, ka tā pilnīgi nenoteic robežas starp skolotāja palīdzību un audzēkņa pašdarbību. Paļaujoties uz audzēkņa pašdarbības principa, audzinātājs nereti liek audzēknim pilnīgi veltīgi mocīties, kurpretim viensniecīgs aizrādījums no skolotāja puses tūdaļ radītu skaidrību. Tas, protams, nav apstrīdams. Bet Daltonas plāns principā šo apstākli neizslēdz. Gluži otrādi: Daltonas plāns prasa, lai skolotājs uzmanīgi sekotu sava audzēkņa mācībai un lai nāktu tam palīgā vienīgi tad, kad palīdzība tiešām nepieciešama. Kur skolotājs tiešām uzmanīgs, pie tam labi pazīst ne tikai audzēkņa dvēseli, viņa spējas un centienus, bet labi pārzina arī mācību vielas struktūru un tās sakaru ar audzēkņa intelliģenci, tur Daltonas plānā pārpratumu nevar būt. Kā mācīšanas metode labuma ziņā Daltonas plāns liekams pirmajā vietā.

Ar šo pārskatu par biežāki sastopamām mācīšanas metodēm mūsu nolūks bija tikai aizrādīt uz viena un otra mācīšanas pajēmiena principiālo pusi. Sīkāki iztirzāt mācīšanas metožu jautājumu, noskaidrojot, kādos priekšmetos kuŗa metode vairāk piemērojama, ir didaktikas uzdevums. Tomēr, arī no šā pārskata izejot, jānāk pie slēdziena, ka mācīšanā nav iespējams kavēties tikai pie vienas metodes, bet ka mācīšanas gaita prasa dažādas metodes. Ir mācību priekšmeti, kur vairāk piemērojama viena metode. Citu pazīšana atkal prasa citu metodi. Bez tam metodes kļūst arvien pilnīgākas; dažas izrādās nederīgas, un to vietā rodas citas. Visbeidzot daudz kas atkarājas arī no paša metodes piemērotāja, t.i., no skolotāja un audzinātāja. Viena rokās un saprašanā tā pati metode būs ražīgāka nekā otra, jo **mācīšana tāpat ir māksla kā audzināšana.**

94. § PAIDAGŪGS, MĀKSLINIEKS, FILOZOFŠ, PRAVIETIS

Ja audzināšanas gaitu nosprauž paidagōģija, tad paidagōģijas ceļu nosprauž un līdzina paidagōģis. Paidagōģa uzdevums savu īpatnību dēļ līdzīgs mākslinieka, filozofa un pravieša uzdevumam. Paidagōģis, mākslinieks, filozofs un pravietis ir tie garīgās dzīves pārstāvji, kam liela radniecība viņu darbības laukā. Par šo radniecību šeit mums vēl jāparunā.

Paidagōģis, mākslinieks, filozofs un pravietis savstarpīgi radniecīgi ar savu **reformātorisko** darbību. Raugoties vēsturē šo vīru dzīvē, redzam, ka ievērojamākie no tiem nekad nav palikuši pie agrākajiem citu sasniegumiem, bet nākuši ar jaunām idejām, īpatnējiem darbiem un līdz tam nebijušiem uzskatiem.

Paidagōģa reformātoriskā darbība izpaužas audzināšanas un izglītības laukā. Ikviens laikmets cilvēkam uzstāda savas prasības. Ja audzināšanā un pa daļai arī izglītībā ir principi, kas nemainās un paliek mūžīgi, piem., vērtības (23. §), tomēr ir parādības, kas mainās. Lai minam tik audzināšanas līdzekļus. Tie nebūt nav vienādi visos laikos, bet katrs vēstures posms prasa citus līdzekļus. Ir apstākļi audzināšanā un izglītībā, kas mainās līdz ar laikmetiem. Paidagōģam ļoti labi jāpārzina izšķirība mūžīgajā un mainīgajā; viņam jāzina, kas absolūts, kas pārejošs, un tikai tad viņš arī zinās, kas, kad un kā audzināšanas laukā jādara. Tomēr ar zināšanām vien nepietiek: paidagōģam arī jādarbojas, tādējādi savus atzinumus uz vietas realizējot. To ir darījuši visi lielie paidagōģi: viņi nav bijuši tikai teorētiķi vien, bet arī praktiķi, jo vienīgi darbojoties var kaut ko reformēt. Paidagōģis-reformātors atklāj īsto audzināšanas un izglītības mērķi, un šai virzienā cilvēci audzina, atmezdams visu, kas ar šo mērķi nesaskan. Viņš papriekšu ceļ un tad tikai grauļ, tādējādi vispirms uzrādīdams īsto audzināšanas ceļu un tikai pēc tam veco atmezdams.

Mākslinieka pārveidotāja darbība norisinājas mākslas pasaulē. Lielie mākslinieki allaž meklē mākslai jaunus ceļus. Tie mākslinieki, kas tikai atdarina bijušo, nav uzlūkojami par ievērojamiem. Viņos arī nekādi reformātoriski soļi nav manāmi. Mākslinieki-reformātori rada īpatnējus un reizē īstus mākslas darbus, sniedzami un rādīdami vēl nebijušo. Bez šaubām viņi mācās no saviem priekštečiem, bet reizē ar to iet tālāk par pēdējiem, izveidodami darbus, kas savā mākslinieciskajā īpatnībā no iepriekšējo meistaruru darbiem atšķiras. Ir tomēr mākslinieka darbībā izšķirība, salīdzinot ar paidagōģa soļiem: paidagōģa darbībā ir vairāk praktisku momentu nekā

mākslinieka rīcībā. Mākslinieka reformātoriskie soļi slēpjas viņa mākslas ražojumā, pedagogā turpretim viņa praktiskajā rīcībā, t.i., organizātoriski-pedagoģiskajos soļos. Ja arī pedagogs, teiksim, saraksta grāmatas, kuņās izpaužas reformātoriskas domas, tomēr tām nav tik liels iespaids kā pedagogā personīgai praktiskajai rīcībai.

Filozofa darbībai, salīdzinot ar pedagogā stāvokli, mierīgāks raksturs, jo filozofs kavējas vairāk domu pasaulē. Šai ziņā filozofa darbībā vairāk radniecības ar mākslinieka gara dzīvi. Citādi gan mākslinieka dzīve slēpj vairāk dažādības un skaļuma, kurpretim filozofa dzīve norit mierīgākā gultnē. Ja filozofs nav reizē pedagogs vai kāds cits aktīvs cīnītājs, piem., politikā, reliģijas laukā vai tml., viņa garīgā dzīve rit mierīgā gaitā. Viņš iespaido sociālo apkārtni galvenām kārtām ar saviem rakstiem tāpat kā mākslinieks ar saviem darbiem.

Pavisam citādi ar pravieti. **Pravieša** darbībā ir vairāk nemiera nekā miera. Pravietis ir tikpat liels savā teorētiskajā, kā praktiskajā darbībā. Jādomā tomēr, ka viņa praktiskā rīcība ir pārsvarā. Pravieši visvairāk sastopami reliģijas laukā, bet vēsture liecina, ka pravietisks gars bijis arī dažos filozofos un pedagogos. Viena no pravieša ievērojamākām īpatnībām tā, ka viņš, darbodamies Dieva uzdevumā, cenšas sagatavot cilvēkus augstākai un labākai garīgajai dzīvei, pie kam viņam piemīt dāvanas paredzēt nākotni. Visvairāk par praviešiem un viņu darbiem stāsta Vecā Derība. It visur šeit pravieši parādās kā aktīvi cīnītāji un viņos visnotaļ izmanāma dievišķīgā ("gloriālā") daba. Pravieši svēto rakstu sajēgumā un iztulkojumā ir cilvēki ar visievērojamākām gara dāvanām, un viņus, jemot vērā reliģijas dziļo nozīmi, var saukt par reliģijas ģenijiem.

Šis īsais salīdzinājums mums šeit bija nepieciešams ar nolūku rādīt, ka **pedagoģis, mākslinieks, filozofs un pravietis ir tie garīgās dzīves veidotāji un reprezentanti, kuņos vērojamas radniecīgas tendences**, un katrs ievērojamākais starp viņiem nes arī dažas pārējo īpašības un pazīmes. Ikvienā lielā pedagogā runā mākslinieks, filozofs un pravietis; ikkatrs mākslinieks, ja ne personīgi, tad savos mākslas darbos parādās kā lielisks audzinātājs, filozofs un pravietis; nav ievērojamāka filozofa, kas nebūtu pedagogs, kas nepazītu mākslu un kuņā nebūtu pravieša gara; un, ja jemt pravieti, viņā varbūt visvairāk atrastu pedagogā, mākslinieka un filozofa pazīmju. Šo sacīdami, nedomājam noliegt visu pārējo garīgās dzīves novadu pārstāvju nozīmi kultūras dzīvē. Mēs nedomājam noliegt, piem., zinātnieka, izgudrotāja, politiķa, kaņavadoņa nozīmi. Šī nozīme nav noliedzama, par ko jau mums vairākkārt nācās izteikties šās grāmatas slejās. Ja šeit cenšamies izcelt

tikai paidagōga, mākslinieka, filozofa un pravieša nozīmi, tad vienīgi nolūkā atsegt kopīgas viņu gara pazīmes, radniecību viņu darbībā un līdzīgo lomu cilvēces audzināšanas laukā. Nav nei mazāko šaubu, – un to visnotaļ apliecina vēsture –, ka **no paidagōgu, mākslinieku, filozofu un praviešu vidus nāk ievērojamākie un panākumiem bagātākie cilvēces audzinātāji**. Paidagōgs audzina ar saviem rakstiem un personīgo organizātorisko darbību; mākslinieks – vienalga, kādai mākslas formai tas piederētu – ar saviem mākslas darbiem; filozofs – ar saviem rakstiem un personību; pravietis – kā apgarots sludinātājs un bez tam vēl ar saviem rakstiem. **Par praktiskiem darītājiem vairāk jāuzlūko paidagōgi un pravieši, filozofi un mākslinieki (ieskaitot arī rakstniekus) – ir vairāk ideju nesēji.** Visi viņi tomēr reformātori. Šie ir tie vīri, kas dzīvei dod **garīgu** saturu. Vēl reiz pasvītrojam, ka, šo sakot, nav domāts noliegt citu darbinieku nozīmi kultūras un civilizācijas laukā, bet tiem ar tīri garīgo dzīvi, ar cilvēka dvēseles kopšanu nav tik cieša sakara. Īstie dvēseles kopēji un garīgās dzīves veicinātāji ir galvenām kārtām lielie paidagōgi, īstie mākslinieki, dziļdomīgie filozofi un tālredzīgie pravieši. Visi viņi veido un reformē dzīvi virzienā uz tās pilnīgākajām un skaistākajām formām. Viņi dzīvei dod tos gara spēkus, bez kā dzīve nekad nevar būt vērtīga. Paidagōgi, mākslinieki, filozofi un pravieši kā ar savām teorētiskajām mācībām, tā darbiem un savu personību ceļ pilnīgāku dzīvi. Viņi ir tie cilvēces gari, kas savus tuvākos un tālākos cenšas vest patiesās cilvēcības gaismā. Tā nav nejaušība vai mākslīgs izdomājums, ka starp viņiem redzam paidagōgus – tos garīgās dzīves pārstāvjus, kas reprezentē šai grāmatā aplūkotos jautājumus, un bez kuriem arī citi lielie cilvēces gari nebūtu kļuvuši par tiem, kas viņi ir. **Paidagōgi ir visu pārējo lielāko garīgās dzīves pārstāvju audzinātāji**, un taisni šis audzināšanas uzdevums paidagōgiem piešķir sevišķu vietu starp māksliniekiem, filozofiem un praviešiem.

J. A. Students. Vispārīgā paidagōģija. – R.: RaKa, 1998. – I daļa, 207. – 216. lpp., II daļa, 204. – 206. lpp.

SERGEJS HESENS



HETERONOMIJAS PAKĀPE VAI SKOLU TEORIJA. DARBA SKOLAS IDEJA

1

Jau iepriekš konstatējām, cik krasi cilvēka jaunrade atšķiras no bērna apziņā notiekošajām instinktīvajām iztēles rotaļām. Jaunrade ietver sevī spēju vīrišķīgi un konsekventi tiekties uz stabiliem, vispārīgi runājot, uz attālākiem mērķiem. Tāpēc mācības, respektīvi, darbs, kas vērsts uz šādu stabilu un attālāku, bet citu cilvēku izvirzītu mērķu sasniegšanu, ir nepieciešamā pārejas pakāpe ceļā no rotaļas uz jaunradi. Lai sasniegtu paša sprauostos mērķus, cilvēkam vispār jāiemācās patstāvīgi sasniegt kādu mērķi, kaut arī to viņam nospraudis kāds cits cilvēks. Turklāt tieši tāpēc, ka mācības nav darbības augstākā pakāpe, bet visa to vērtība un jēga izriet no pārākās jaunrades pakāpes, mācībām jābūt organizētām tādējādi, lai tās kalpotu kā pāreja uz radošo darbu. Mācību heterenomijā tikpat lielā mērā jāizjūt nākamā autonomija, cik lielā mērā mācību turpmākajai heterenomijai jāpiesātina rotaļas anatomija. Slikti organizētas mācības audzina cilvēkus, kuri visu savu dzīvi tikvien kā iemācās, kā realizēt citu cilvēku izvirzītos uzdevumus, respektīvi, amatniekus vai ierēdņus. Turpretim pareiza mācību organizācija ir vērsta uz to, lai mācību stundu laikā bērns apgūtu kaut ko augstāku par pašām mācībām. Bet kā gan piesātināt mācības ar jaunradi? Šī uzdevuma atrisināšanas nolūkā vispirms jācenšas panākt, lai mācību mērķis, kaut arī skolēnam to izvirza skolotājs, vienmēr būtu tāds, kādu skolēns it kā sprautu sev pats. Tāpēc mācību mērķim jābūt saprotamam skolēnam un jābūt skaidri saskatāmai tā jēgai, lai skolēns ar interesi un patiku censtos to apgūt. Citiem vārdiem, mācību mērķim jāatbilst skolēna interesēm vai arī jābūt ļoti konkrētam. Agrīnajā bērnībā tas nozīmē, ka šim mērķim galvenokārt jāatbilst praktiskās dzīves izvirzītajiem uzdevumiem. Tāpat kā pirmatnējā cilvēka prātam, arī bērna prātam ir tuvs un konkrēts tas, ko nekavējoties

var izmantot, lai apmierinātu savas vajadzības. Laika ziņā mēs vispirms esam darbojošās, nevis izzinošās būtnes. Un tāpēc sākumā tuvas un saprotamas ir vienīgi tās zināšanas, kuras noderīgas mūsu darbā. Cilvēku zināšanas radušās utilitāru vajadzību rezultātā, un pareizai pedagoģijai jāatkārto šis ceļš, pa kuru virzījusies visa cilvēce kopumā. Pilnīga taisnība ir Djūijam, kurš saka: "Aritmētikas mācīšana nekļūst konkrēta tikai tāpēc, ka izmanto skaidriņas, pupas vai punktiņus; ja skaidri uztverta skaitļu attiecību lietošana un īpašības, skaitļa ideja kļūst konkrēta, pat ja izmantoti vieni un tie paši cipari." "Kad domāšanu izmanto kādam mērķim (labam vai sliktam pēc nozīmes), tā ir konkrēta; kad to izmanto vienkārši kā līdzekli tālākai domāšanai – tā ir abstrakta."¹ Protams, bērna "lietderīgais" ne vienmēr ir pieaugušā cilvēka "lietderīgais". Bērna vajadzības aptver arī viņa rotaļas un viņa izpriecas, tāpēc pareizāk būtu runāt ne tik daudz par utilitārismu, cik par bērna domāšanas pragmatismu. Lai kā arī nebūtu, mēs ātrāk iemācāmies novērtēt zināšanas un izprast tās, ja izmantojam tās praktiski. Vienīgi paplašinot savu ikdienišķo redzesloku, mēs pierodam domāt abstrakti, respektīvi, meklēt zināšanas pašu zināšanu dēļ. Darba skolas pareizība ir tieši apstākļi, ka tā uzskata par nepieciešamu balstīties uz šīs bērna pragmatiskās intereses par zināšanām un mākslu. No šejienes izriet nepieciešamība piemērot mācības bērna ikdienas videi: lauku vidē, dabiski, mācībām jābūt ar citu saturu nekā fabriku rajonā, bet savukārt citādākām nekā amatniecības jomā.

Ja tādējādi jaunākajās klasēs mācību mērķi galvenokārt nosaka skolēnu ikdienišķā vide, tad vecākajās klasēs, kur praktiskās intereses, kas sākotnēji pievērsās zināšanām un mākslai, jau atdevušas savu vietu pamodinātajai interesei par zināšanām zināšanu dēļ un par mākslu mākslas dēļ, mācību mērķi jāpiemēro atsevišķo skolēnu nosliecēm, tie jāindividualizē. Vienīgi tad mācību mērķis, kuru patiesībā skolēnam nosprauž skolotājs, šķitīs viņam tāds, kādu viņš būtu spraudis sev pats un vienīgi nav spējis to tik precīzi un konkrēti formulēt, kā tas izdevies skolotājam, kuram arī rūp skolēna intereses, kurš zina viņa noslieces un ir vienīgi pieredzējušāks un zinošāks par skolēnu. Cik gan lielā mērā šis viedoklis par mācību saturu, kuru pilnībā atbalsta visa mūsdienu pedagoģija, atšķiras no vecā centralizētās un birokrātiskās pedagoģijas ideāla un paver ceļu skolotāja iniciatīvai, vēlmēm un jaunradei, liekot viņam nepārtraukti iegūt un papildināt zināšanas par vidi un skolēniem tā vietā, lai aprobežotos ar iegūstamajām zināšanām oficiālās programmas un pieņemtās mācību grāmatas ietvaros!

Mācībām jābūt piesātinātām ar jaunradi, bet vienlaikus tām jābūt arī patiesām

mācībām. Tas nozīmē, ka skolēniem jāļauj brīvi izvēlēties ceļu mācību mērķa sasniegšanai un jāatrasa viņu iniciatīva līdzekļu izvēlē, kas nepieciešami mācību uzdevuma risināšanai, kaut arī tas izvirzīts no ārienes. Noteiktība mācību mērķa nosprausšanā, mācību uzdevuma precīza risinājuma nepieciešamība un vienlaikus arī patstāvība ceļa izvēlē, kas ved uz nosprausto mērķi – šīs mūsdienu pedagogijas izvirzītās prasības mācību procesam krasi atšķiras no vecās pedagogijas, kas mācību būtību saskatīja ne tik daudz skolotāja izvirzītā uzdevuma precīzā risinājumā, cik skolotāja rādītā un stāstītā akurātā atkārtojumā. Teorēmas pierādījuma gaitu, noteikta tipa uzdevumu risinājuma veidu, gramatiskās analīzes kārtību un sacerējumu rakstīšanas shēmu skolotājs precīzi noteica pēc paraugiem, kuri bija konsekventi jāievēro pat gadījumos, kad tika pieļautas dažādas atkāpes no stingri noteiktās kārtības. Toties mācību mērķi visu laiku tika izvirzīti pārāk vispārīgi un nenoteikti, savā izplūdušajā formulējumā pieļaujot visdažādāko tulkojumu, piemēram, vispārzināmie sacerējumu temati par ūdens un jūras nozīmi cilvēka dzīvē, par sieviešu tipiem Puškina darbos u. tml. Šim kopumam vajadzēja apmierināt skolēnu individualizācijas un patstāvības prasības, bet praksē tas attīstīja virspusēju diletantismu un veiklas kompilācijas pēc iepriekš noteiktajām divām trijām iecienītākajām grāmatīņām. Pilnīga taisnība ir Fersteram, kas uzsver precizitātes ieaudzinašanas lielo nozīmi un tāpēc uzstāj, ka pat vecākajās klasēs nepieciešami pastāvīgi vingrinājumi precīzā svešvalodu tulkojumā, redzētā un dzirdētā precīzā izklāstā un zinātnisko rakstu precīzos pārstāstos un referātos, kuros iespējami precīzāk jāatspoguļo citu cilvēku domas saturs. Līdzīgi tam, kā konkrētais nav redzamais vizuālā attēlojuma nozīmē, bet vispirms jau ikdienišķi tuvais un praktiskais, tieši tāpat vispārējais un abstraktais nav nenoteikts un izplūdis: kāda zinātniska raksta precīzs izklāsts ir nesalīdzināmi abstraktāks un vispārējāks uzdevums, nekā sacerējums par iepriekš minētajiem tematiem. Kļūstot vispārējākām un abstraktākām, mācības nedrīkst neko zaudēt no savas precizitātes. Tās vienīgi kļūst sarežģītākas mērķa izvēles ziņā, un pats mērķis kļūst aizvien neatkarīgāks no utilitāri praktiskajām interesēm un tāpēc aizvien tālāks. Jo tālāks ir mācību mērķis un, attiecīgi, garāks arī ceļš uz to, jo lielāka iniciatīva un patstāvība iespējama, un tā ir jāpieļauj, skolēnam izvēloties šo ceļu. Tieši šajā apstākļī arī izpaužas pastāvīgi pieaugošā jaunrades loma mācību procesā, un tas nebūt nenozīmē precīza un noteikta darbības mērķa aizvietošanu ar nenoteiktu un izplūdušu formulējumu, kas it kā varētu ļaut izpausties skolēna patstāvīgajai jaunradei. Jaunrade nozīmē neatlaidīgu un konsekventu tiekšanos uz nosprausto mērķi, piedāvājot augsti attīstītu "distances izjūtu" starp ieceri un tās īstenošanu. Jaunrade nozīmē to pašu

tieksmi, kas lika Flobēram un Tolstojam pa 20 reizēm pārrakstīt no jauna atsevišķas lappuses savos darbos. Tas, kurš nemāk precīzi formulēt cita cilvēka zinātnisko domu, acīmredzot nekad pats neaktualizēs nevienu jautājumu, kas varētu atraisīt viņa intūciju attiecībā uz savu personīgo zinātnisko teoriju. Tieši tāpēc, lai ieaudzinātu cilvēkā jaunrades tieksmi, mēs sakām: mācībām vienmēr jābūt īstām mācībām, respektīvi, tām vienmēr jānosaka precīzs un noteikts darbības mērķis, tām jābūt piesātinātām ar jaunradi, uz ko ir jātiecas, bet nav jāpievēršas tai priekšlaikus. Tāpēc mācību individualizācija vecākajās klasēs nozīmē izglītības specializāciju atbilstoši skolēnu nosliecēm un spējām un nekādā gadījumā – precizitātes un noteiktības vājināšanu uzdevumu risināšanas jomā. Jebkuru mācību obligāts priekšnoteikums ir uzdevuma precīza izpilde un “darba tīrība”. Mācību priekšlaicīga pārvēršana jaunradē audzina nevis radītājus, bet diletantus, kas apmierinās ar izplūdušu vispārējību un aptuvenu izpildījumu, kas slēdz ceļu uz īsteno jaunradi.

Tas nenozīmē, ka īpaši vecākajās klasēs, kad jauniešos rodas tieksme pēc jaunrades, skolai nevajadzētu atbalstīt šo dabisko tieksmi pēc patstāvīga darba. Tomēr šim darbam jābūt patiesi autonomam un jānorit skolēnu patstāvīgo organizāciju ietvaros – zinātniskajos, mākslinieciskajos un tehniskajos pulciņos, kuros skolotājs vairs nav darbu vadītājs, bet vienīgi kritiķis. (..)

Tagad lasītājam vajadzētu saprast, kāda nozīme ir mūsu izvirzītajiem mācību organizēšanas principiem. Līdzīgi rotaļai arī mācības ietver sevī divus iespējamās deģenerēšanās ceļus. Atrāvušās no pārākās jaunrades pakāpes, no kuras tās saņem attaisnojumu un jēgu savai eksistencei, mācības pārvēršas tīri mehāniskā darbībā, kad skolēns atkārtoti skolotāja demonstrēto paraugu. Arī priekšlaikus pārvēršoties jaunradē, mācības deģenerējas līdz virspusēja diletantisma praksei, kas tā vietā, lai stimulētu tieksmi pēc adekvāta rezultāta, ieaudzina nevīžīgu attieksmi pret darbu un apmierinātību ar aptuvenu uzdevuma risinājumu.

С. И. Гессен. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995 – с. 122 – 126.

Tulkojusi Natālija Čina.

DŽEROMS BRUNERS



MĀCĪBU PROCESS

(..) Četri kopīgie principi, kurus var realizēt mācīšanā, ja ievēro priekšmeta galveno struktūru.

1. princips balstās uz pamatjēdzienu apgūšanu, līdz ar to pašu priekšmetu padarot saprotamāku, pieejamāku ...

2. princips saistīts ar cilvēka atmiņu. Varbūt pats galvenais, ko var secināt pēc ilgstoša, intensīva pētniecības darba, ir tas, ka pat jebkurš konkrēts fakts, ja tas neiekļaujas struktūrā, ātri aizmirstas. Vispārīgo jeb pamatprincipu mācības sekmē materiāla saglabāšanu atmiņā, nepieciešamības gadījumos tas ļauj mums atcerēties mazāk svarīgus faktus. Laba teorija ir ne tikai parādību izpratnes līdzeklis, bet arī to reproducēšana atmiņā.*

3. princips pierāda, ka pamatjēdzienu apgūšana nodrošina, kā tas jau tika minēts agrāk, adekvātu "vingrinājumu pārvešanu".

4. princips, kuru nepieciešams ievērot, lai mācīšanā uzsvērtu "priekšmeta struktūru", sastāv no tā, lai, pastāvīgi atkārtojot pamatmateriālu, kuru apgūst pat sākumskolā un arī vidusskolā, palīdzētu skolēniem samazināt starpību starp "elementārām" zināšanām un paaugstinātām (zinātniskām). Viena no grūtībām, kas jāpārvar skolēniem, pārejot no sākumskolas uz vidusskolu, bet pēc tam arī uz augstāko mācību iestādi, ir tā, ka agrāk apgūtais materiāls ir vai nu jau novecojis, vai dod nepareizu priekšstatu par pašreizējo zinātnes stāvokli.

Šo problēmu var atrisināt ar iepriekš aprakstītiem līdzekļiem.

Дж. Брунер. Процесс обучения (перевод с английского). – Москва: АПН РСФСР, 1962 – с. 25 – 27. (Tulkojusi Natālija Čina.)

* Materiāla atsevišķas detaļas saglabājas atmiņā, ja tās iekļauj konkrētā struktūrā vai shēmā...

VASILIJS SUHOMĻINSKIS



SKOLĒNU INTELEKTUĀLAIS DARBS, APGŪSTOT JAUNO MĀCĪBU VIELU

(..) Stāstījuma laikā ir grūti pārbaudīt, kā skolēni uztver jauno vielu, kāda ir viņu darba aktivitātes pakāpe, bet tieši par to ir jāgūst noteikts priekšstats kā skolotājam, tā direktoram. Runa ir par vienu no skolēnu aktīvās darbības svarīgākajiem priekšnoteikumiem tieši jaunās vielas apgūšanas procesā – par atgriezenisku sakaru nodibināšanu: vēl līdz stāstījuma (skaidrojuma, lekcijas) beigām skolotājam ir jāzina, kā skolēni uztver materiālu, ar kādiem skolēniem jau zināmiem jēdzieniem un likumsakarībām saistās viņu apziņā tas jaunais, kas tiek mācīts attiecīgajā stundā.

Klausoties jaunās vielas izklāstu, es tieši izklāsta saturā saskatu to, ko dara skolotājs, lai aktivizētu skolēnu domāšanu, kā jaunā viela saistās ar iepriekš mācīto, kā skolotāja jautājumi, kurus viņš uzdod skolēniem, mudina viņus atcerēties, izmantot jau zināmo nezināmā izskaidrošanai, kādi speciāli loģiski paņēmieni tiek pielietoti saspringta intelektuāla darba sekmēšanai. Pieredzējis skolotājs nekad neaizmirst Aristoteļa pareizos, lieliskos vārdus: domāšana sākas ar jautājumu un izbrīnu. Pieredzējis skolotājs, sākot stāstījumu ar to, kas skolēniem jau ir zināms, prot šajā zināmajā materiālā atklāt skolēniem tieši to, kas rosina viņus jautāt, bet spilgts, emocionāls jautājums savukārt rada pārsteiguma jūtas. Tā, piemēram, botānikas stundā skolotājs atklāj skolēniem faktus, kas apliecina to, ka no neorganiskām vielām siltumā, mitrumā un saules gaismā augu organisma dzīvā šūna rada un veido organiskas vielas. Šo patiesību skolotājs prata atklāt skolēniem kā lielu dabas noslēpumu, modinādams viņos vēlēšanos izprast šo noslēpumu. Vēlēšanās ir spēcīgs domas stimuls, tās emocionāli rosinošā sākotne. Ļoti liela nozīme ir skolotāja prasmei ievirzīt skolēnu domu gaitu tā, lai viņi aktīvi un saspringti censtos ieraudzīt neredzamo, izprast apslēpto, saskatīt neparasto

parastajā, ierastajā, tajā, ar ko nākas sastapties ik uz soļa. Šī domu darbība arī ir tā, ko praksē sauc par intelektuālo aktivitāti.

Domaš aktivizēšanas nozīmīgs līdzeklis ir skolēnu veiktais patstāvīgais darbs, kas kā organiska sastāvdaļa iekļaujas jaunās vielas apgūšanā. Tā, piemēram, ģeometrijas stundā 6. klasē skolēni iepazīstas ar jēdzienu par slīpnes projekciju uz taisnes. Pieredzējušam skolotājam viss jaunās vielas mācīšanas process ir saistīts ar skolēna patstāvīgo darbu. Skolotājs dod vairākus uzdevumus: konstruēt perpendikulu, novilkt slīpni, no dažādiem slīpnes punktiem novilkt punktētus perpendikulus pret taisni utt. Tas ir savdabīgs matemātisks diktāts, uzdevumi tiek izpildīti tikai burtnīcā, skolēni tos uztver ar dzirdi. Skaidrošanas procesā skolotājs redz, kā jauno vielu uztver atsevišķi skolēni, ar kādām grūtībām viņi saskaras. Jo sarežģītāka, grūtāk izprotama ir kāda likumsakarība, jo lielāka nozīme ir patstāvīgajam darbam.

Mācīšanas meistarība nebūt nenozīmē to, lai mācīšanās, zināšanu apgūšana skolēniem būtu viegla, lai tā nesagādātu viņiem nekādas grūtības. Tieši otrādi, intelektuālie spēki attīstās tad, ja skolēns sastopas ar grūtībām un pārvar tās. Ir jāizraugās tāds intelektuālais uzdevums, lai skolēns, sasprindzinājies spēkus un koncentrējies uzmanību jau esošo zināšanu izmantojumam jaunā nezināmā izpratnei, gūtu panākumus un turklāt saprastu, ka bez darba nav iedomājams grūtību uzveikšanas gaišais priekšs.

Intelektuālās darbības aktīvs stimuls ir fakti un parādību patstāvīga izpēte, ko skolēni veic skolotāja vadībā. Hospitējot stundās un analizējot tās, skolotājam īpaša uzmanība jāpievērš tam, kā patstāvīgais pētnieciskais darbs iekļaujas jauno zināšanu apgūšanas procesā kā organiska tā sastāvdaļa. Vispārinājumi, secinājumi, likumsakarības, kas atklājamas mācību stundā, izriet no savstarpējām sakarībām starp apkārtējās pasaules priekšmetiem, faktiem un parādībām. Šiem priekšmetiem, faktiem un parādībām ir jābūt skolēnu patstāvīgā pētīšanas darba objektiem.

V. Suhomļinskis. Saruna ar jauno skolas direktoru. – R.: Zvaigzne, 1975. – 15. – 156. lpp.

KĀ MĒS VADĪJĀM INTELEKTUĀLO DARBU STUNDĀS

Mēs, skolotāji, dedzīgi strīdējāmies par garīgā darba kultūru mācību stundās, pētījām pusaudža un pedagoga garīgā darba savstarpējo sakaru, jautājumu par uzmanību, interesi, zināšanu izmantošanu, garīgā darba specifiku pusaudža vecumā un zināšanu noturību. Dzīve izvirzīja mums tādas problēmas, kā, piemēram, garīgā darba vienotība un individuālo noslieču un spēju attīstība; mācību stundas un pusaudža intelektuālās dzīves savstarpējā sakarība; prāta un roku meistarības harmonija. Mēs pārliecinājāmies, ka pusaudžu garīgo darbu nedrīkst uzskatīt kā kaut ko atrautu no pedagoga erudīcijas un viņa garīgā darba kultūras. Pusaudža darba kultūra ir skolotāja kultūras spogulis.

Mācību stundas laikā pedagoga uzmanības lokā jābūt ne tikai domai par mācāmo priekšmetu, bet arī skolēniem: viņu uztverei, domu gaitai, uzmanībai un garīgā darba aktivitātei. Un, jo mazāk skolotājs koncentrējas savām personiskajām domām par mācāmo materiālu, jo efektīvāks ir skolēnu garīgais darbs. Bet, ja skolotāja uzmanība pievērsta tikai savām personiskajām domām, tad skolēni grūti uztver mācāmo vielu un pat slikti saprot skolotāju. Tas izskaidrojams ar pusaudža garīgā darba specifiku: abstrahēšana pakāpeniski kļūst par viņa domas atšķirīgo iezīmi, viņš uzmanīgi uztver jauno informāciju un tajā pašā laikā intensīvi pārdomā un apstrādā jau agrāk apgūto vielu. Tas izvirza lielas prasības jaunas informācijas kvalitātei: tai jābūt precīzai, skaidrai un tā nedrīkst traucēt intensīvo garīgo darbu, kas nepieciešams zināšanu izpratnei un sistematizācijai.

Lai pusaudži uzmanīgi klausītos, mēs centāmies panākt ideālu domas skaidrību. Tas ir ļoti svarīgi tiem pusaudžiem, kuriem ir lēnāka domāšana. Tagad man kļuva skaidrs, kāpēc piektajās un sestajās klasēs strauji krītas skolēnu sekmes, kaut gan jaunākajās klasēs viņi samērā viegli pārvarēja mācību grūtības: viņiem nav pa spēkam kvalitatīvi jauna domāšana. Stāvoklis pasliktinās tāpēc, ka viens skolotājs panāk augstu skaidrības pakāpi, bet cita skolotāja stāstījumu pusaudzis nespēj saprast.

Skolotājam jāzina desmit, divdesmit reižu vairāk, nekā viņš māca stundā, lai varētu brīvi rīkoties ar materiālu un stundā no milzīga faktu materiāla daudzuma

izvēlēties pašus būtiskākos. Ja es zinu divdesmit reižu vairāk, nekā mācu skolēniem, viņi nemana manas domas un valodas veidošanas procesu stundās, skolotāja "radišanās moka", viņi materiālu uztver bez piepūles, un manas uzmanības centrā nav vis mans stāstījums, bet gan pusaudža domāšana: no viņu acīm es redzu, vai viņiem ir saprotams mans stāstījums vai ne; ja ir nepieciešams, papildinu to ar jauniem faktiem. Pedagoģiskā meistarība nozīmē nevis paredzēt visas mācību stundas detaļas, bet gan atkarībā no apstākļiem prasmīgi, skolēniem nemanot, izdarīt tajā izmaiņas. Labs pedagogs, nezinot detaļas, kā attīstīsies viņa stunda, prot izraudzīties vienīgi pareizo ceļu. Viņam palīdz loģika un domāšanas likumsakarības pašā stundas gaitā. Šādai pieejai ir liela nozīme pusaudžu audzināšanā. Pāreja uz sarežģītiem domāšanas procesiem (acumirkīga pāreja no informācijas uztveršanas uz tās apstrādi) no skolotāja prasa lielu uzmanību un metodisko paņēmieni mobilitāti. Šablonisms skolā vispār nav pieļaujams, bet attiecībā uz pusaudžiem tas ir postošs.

Pusaudžiem organiskā garīgā vajadzība ir nepieciešamība abstrakti domāt, pastāvīgi pāriet no konkrētām lietām uz vispārinājumiem. Mēs mācījām ne tikai zinātņu pamatus, bet arī domāt. Jo tuvāk mēs bijām zinātnes apvāršņiem, jo vieglāk bija vērot, kā pusaudži domā. Lai apmierinātu pusaudžu garīgo prasību abstrahēšanā, mēs bijām dāsni ar faktiem un skopi ar vispārinājumiem. Pats interesantākais stāstījuma veids pusaudžiem ir tāds, kurā viss nav pierādīts, tādēļ mēs izklāstījām faktus, ieteicot viņiem tos izanalizēt un vispārināt. Pāreja no faktiem uz vispārinājumiem ir visstraujākais un emocionāli vispiesātinātākais domāšanas periods. Gatavojoties mācību stundām, mēs prātojam par to, kā pusaudžiem palīdzēt kļūt par domātāju un patiesību atklājēju.

Matemātikas stundā skolotājs liek skolēniem pierakstīt datus, kas attiecas uz trijstūra laukuma aprēķināšanu. Vēl daudz ir nesaprotama, taču jau iezīmējas teorētiskā vispārinājuma kontūras. Skolotājs nesteidzas, ļauj skolēniem patstāvīgi izdarīt atklājumus. Viņš dod iespēju skolēniem pašiem izanalizēt jaunus faktus, un pusaudžiem kļūst skaidrs, kādā veidā var aprēķināt trijstūra laukumu. Viņi pārdzīvo jaunatklāsmes prieku tieši tad, kad domās tiek nodibināts sakars starp konkrētiem faktiem un vispārinājumiem. Tas ceļ pusaudža vērtību paša acīs. Viņa doma tūlīt traucas no vispārinājuma uz konkrētiem faktiem, viņam ir vēlēšanās savas zināšanas pielietot praksē (atrisināt uzdevumu).

Ievērojot šo pusaudžu domāšanas specifiku, mēs centāties mācāmā materiāla

saturā atrast vielu domāšanai un vispārināšanai. Vēstures stundās, stāstot par konkrētām valstīm, pakāpeniski virzīju pusaudžu domas pie valsts jēdziena izpratnes. Līdzko pusaudži pašu spēkiem bija izpratuši šo jēdzienu, viņiem gribējās spriest, it kā attālinoties no konkrētiem notikumiem. Ieguvuši jau pietiekami daudz zināšanu par valstu rašanos un to attīstību, pusaudži ar lielu interesi pētīja cēloņus, kādēļ valstis, kurās pastāv nebrīvs darbs, ir vājas un kas izraisa šo valstu strauju sabrukumu. Cik svarīgi ir apmierināt šo jaunības nepieciešamību domās aptvert ievērojamu daudzumu faktu! Ja pusaudzis neizjūt domātāja lepnumu, garīgais darbs viņam kļūst smags un vienveidīgs. Un, otrādi, ja šīs jūtas tiek pārdzīvotas, – pusaudzis ar jaunu enerģiju sāk citu faktu pētīšanu.

Lai apmierinātu prasību pēc abstrahēšanas, mēs lielu uzmanību veltījām vingrinājumiem, kas bija saistīti ar spriešanu. Mācību stundas pusaudžu uztverē bija interesantas, ikvienu no viņiem aizrāva zināšanu apguves process un modināja viņos likumību atklājēju intelektuālās jūtas.

Īpaši lielu interesi izraisīja atjautības vingrinājumi dabas mācības, vēstures, fizikas, bioloģijas un matemātikas stundās. Skolotāja O. Stepanova, pastāstījusi par vairākiem jaunas augu vai dzīvnieku klases pārstāvjiem, ierosināja padomāt, kas tos vieno, kas ir līdzīgs un kas atšķirīgs aplūkotajai klasei un tai klasei, par kuru pusaudži mācījušies agrāk. Analizējot garīgo darbu šādās stundās, mēs pārliccinājāmies, ka pusaudžu smadzenēs notiekošo procesu daba prasa, lai vienkāršs lietu, faktu, parādību apraksts tiktu organiski saliedēts ar to izzināšanas būtību. Pakāpeniski mēs nācām pie slēdziena: jo vairāk jāiegaumē un jāsauglabā atmiņā, jo lielāka ir nepieciešamība pēc vispārinošiem pētījumiem un attālināšanās no konkrētā pārdomās un spriedumos. Vispārinošie pētījumi it kā noņem nogurumu. Mēs bieži ievērojām, ka intelektuāla darba piesātinātās dienās iestājas brīdis, kad pusaudzīm ļoti grūti uztvert vielu, ja uztveršana saistās ar vienmuļu mehānisku “vielas sablīvējumu”.

Dažkārt ir tā, ka skolotāja skaidrojums ir precīzs un skaidrs, tomēr pusaudži neko nesaprot; pajautāsi, – bet viņš it kā nemaz nav bijis stundā. Piesaistīt uzmanību un izraisīt interesi šādos gadījumos ir ļoti grūti. Mēs saskārāmies ar vēl vienu parādību – jo vieglāks mācību priekšmets (piemēram, pēc domāšanas procesa sarežģītības botānika ir vieglāka par matemātiku), jo vienaldzīgāka ir pusaudžu attieksme pret mehānisko “vielas pieblīvējumu”.

Domājot par grūtībām, ar kurām tūkstošiem pedagogu saduras savā darbā, mēs

sākām nojaust bēdīgo seku cēloņus: daudzi skolēni, kas sekmīgi mācījušies bērnībā, pēc skolotāju domām, pusaudža gados kļūstot truli, neapdāvināti un vienaldzīgi; mācīšanās viņiem esot mokas, katorga. Šī ļaunuma cēlonis ir tas, ka tieši šajā vecumā, kad prātam nepieciešama iedziļināšanās, pārdomāšana un izpēte, tas ir atbrīvots no domām, jo visa skolotāja pedagoģiskā meistarība vērsta uz to, lai mācīšanas procesu padarītu pēc iespējas saprotamāku, lai, kā pieņemts teikt, pusaudzis varētu vieglāk apgūt zināšanas. Iznāk paradokss: tas, kam pēc skolotāja ieceres ir jāatvieglo garīgais darbs, būtībā padara to grūtāku, it ka iemidzina, notrulina zinātkāro prātu.

Mēs domājam un spriedām, kā būtībā notiek zināšanu apgūšana. Acīmredzot tādējādi, ka lietas un fakti, parādības un notikumi kļūst pusaudžiem zināmā mērā par kaut ko savu. Ja pusaudzis jūt, ka zināšanas ir viņa pūļu rezultāts, viņš tās iegūst un tajā pašā laikā arī izmanto. Pastāstīju skolotājiem, kā Petriks aptvēra "divdabja teiciena" jēgu. Lai cik es skaidroju par divdabja saistību ar izteicēju, Petriks nevarēja to izprast. Viņš teikumus veidoja apmēram šādi: "Atnākot mājā, man sāka sāpēt galva." Es izmantoju tādu paņēmienu, lai zēns pats varētu atklāt likumu. Ieteicu viņam: "Padomā, kādas divas darbības var izpildīt vienlaikus: viena no tām ir galvenā, otra – papildu darbība." Petriks beidzot izprata vārdu nozīmju nianses.

Mēs nācām pie slēdziena, ka attieksmē pret lēni domājošiem pusaudžiem jābūt īpaši pacietīgiem. Nedrīkst pārmetēt lēnu domāšanu, nedrīkst arī pārslogot atmiņu – tas neko nelīdz. Atmiņas pavājināšanās notiek tieši pusaudža vecumā, un šādas parādības cēlonis ir tas, ka cilvēks tiek atbrīvots no domāšanas tieši tad, kad viņam nepieciešams pēc iespējas vairāk spriest, domāt. Pusaudzis, kas lēni domā un ir neapķērīgs, jāpieved pie patiesību atklāsmes, jāpalīdz viņam nonākt līdz domas apgaismībai. Šī apgaismība ir nepieciešama ne tikai tādēļ, lai izprastu konkrēto materiālu, tā ir intelektuālās attīstības savdabīga pakāpe. Atklāsmes prieks, pārsteigums, ko izraisa paša spēkiem gūta patiesība, cilvēkam ir sevis apliecināšana un rada viņā lepnuma izjūtu, cieņu pašam pret sevi.

Pilnvērtīgai garīgai audzināšanai ārkārtīgi plašas iespējas ir matemātikas stundās. Veicot patstāvīgo darbu matemātikā, notiek sarežģīts audzināšanas darbs, kuru varētu nosaukt par svarīgāko pusaudža sevis apliecināšanas procesā. Pirms mācību darba uzsākšanas piektajā klasē es skolotājiem pastāstīju, kādus rezultātus man izdevās gūt audzēkņu intelektuālajā audzināšanā matemātikas stundās un

ārpusklases darbā. Bērni iemācījās risināt uzdevumus vispārinātā veidā – bez darbībām ar skaitļiem. Viņi saprata uzdevumu, prata to uztvert kā vienotu veselo, redzēja savstarpējās sakarības un atkarības. Vairākas mācību stundas tika veltītas uzdevuma noteikumu analīzei. Bērni balsī stāstīja domu gaitu. Tā, piemēram, pirmā un otrā lieluma summa jāreizina ar divi, no iznākuma jāatņem trešais lielums un tiek iegūts meklējamais lielums. Kamēr bērns nav iemācījies risināt uzdevumu vispārinātā veidā, nav ko domāt par sekmīgu mācīšanos matemātikā. Pakāpeniski ieviesu lielumu apzīmēšanu ar burtiem, un uzdevumu analīzes kļuva vēl interesantākas. No formulām ar cipariem pārgājām uz formulām ar burtiem. Ceturtajā klasē mācību gada vidū notika lūzums Vaļas garīgajā darbā. Viņa bija viena no lēni domājošiem skolēniem, kas nespēja saprast uzdevumus. Es sāku ievērot, ka uzdevumu individuālās analīzes laikā, meitenes acīs iedegās vērīgas domāšanas dzirksts. Vaļa pilnīgi patstāvīgi izprata sakarību starp lielumiem un atrisināja uzdevumu vispārinātā veidā. Tas kļuva par vienu no svarīgākajiem posmiem sevis apliecināšanā. Šis process meitenē nenorisa viegli. Intelektuālās aktivitātes uzliesmojumus nomainīja ilgstoša pasivitāte. Kaut kādi iekšēji cēloņi kavēja domas. Es ticēju, ka meitenes intelektuālā attīstība tuvākajā nākotnē veidosies straujāk.

Šī pārlicība attaisnojās. Matemātikas skolotājs turpināja jaunākajās klasēs iesāktu audzināšanas darbu: intelektuālā darba pamatforma bija uzdevumu patstāvīga risināšana. Skolotājs katram skolēnam izraudzījās īpašus uzdevumus. Viņš neskubināja, necentās, lai katrs skolēns atrisinātu pēc iespējas vairāk uzdevumu. Ikvienam tika dota iespēja koncentrēties, iedziļināties savā uzdevumā. Viens skolēns stundā atrisināja trīs uzdevumus, otrs – tik tikko paguva vienu, bet trešais – pat vienu neatrisināja līdz galam. Vaļa bieži vien bija pēdējo vidū, bet laiku pa laikam viņa sekmīgi tika galā ar darbu. Sestajā klasē, 12 – 13 gadu vecumā, islaicīgās veiksmes nomainīja pastāvīgi panākumi: uzdevumu krājumā vairs nebija tāda uzdevuma, kuru viņa nevarētu atrisināt. Pētot meitenes darbu, mēs pārlicinājāmies, ka viņas domāšanas veidā ir dziļi individuālas īpatnības. Vaļa savstarpējo atkarību būtību apjēdza it kā pa posmiem: sākumā viņa domās aptvēra kopējas kontūras, koncentrējot uz tām uzmanību, pēc tam pārgāja pie detaļām. Pakāpeniski mēs sākām Vaļai dot aizvien sarežģītākus uzdevumus, un viņa sekmīgi tika galā. Sestā mācību gada beigās meitene kļuva par vienu no spēcīgākajiem matemātiķiem klasē. Skolotājs iecietīgi izturējās pret viņas gauso intelektuālo darbu. Mēs priecājāmies, ka panākumi matemātikā nostiprināja meitenes ticību pašai sev un domas patstāvību. Citu priekšmetu

mācīšanās, arī valodas mācība viņai tagad nelikās tik grūta kā agrāk.

Vadot pusaudzū intelektuālo darbu, mēs ņēmām vērā vēl vienu viņu domāšanas īpatnību, proti, jo spilgtāka un saprotamāka skolēniem ir konkrēto lietu un vispārīnājumu savstarpējā atkarība, jo dziļāks ir subjektīvais pārdzīvojums: es izpētu likumību, atklāju to, un tā kļūst par manu garīgo ieguvumu. Mācību stundu mēs veidojām tā, lai konkrētos, uzskatāmos objektos pusaudži saskatītu teorētiskās likumsakarības, atkarības, attieksmes, noteikumus un likumus. Ģeometrisko figūru, mehānismu, dzīvnieku un augu modeļus un attēlus mēs gatavojām un nesām uz klasi ne jau tādēļ, lai nodemonstrētu jau zināmas patiesības. Konkrētās lietas kļuva par apspriešanas un pētīšanas objektiem. Tas īpaši nepieciešams bija gausi domājošiem skolēniem – Petrikam, Ninai, Slavam.

Mēs centāmies matemātiskās domāšanas veida iezīmes ieviest visās citās mācību stundās. Intensīva abstrakto jēdzienu veidošana pusaudža vecumā ir ļoti svarīgs priekšnoteikums ne tikai intelektuālajai, bet arī anatomiski fizioloģiskajai attīstībai, kas pastiprina smadzeņu spējas domāt. Domāšana un darbošanās attīsta cilvēka smadzenes. Ar aktīvu darbošanos cieši saistītās domāšanas radošā nozīme ļoti spilgti izpaužas pusaudža vecumā. Tieši abstrakti jēdzieni pastiprināti rada neironu sazarosanos un sakarus starp tiem. Trīsdesmit gadu es pētīju šo sarežģīto jautājumu. Pamatojoties uz faktiem, var secināt: ja pusaudža vecumā nav vajadzīgās domāšanas kultūras, ja abstraktie jēdzieni nekļūst par domas pamatu, ja tos kā informācijas sistematizācijas centrus nesaista atgriezeniski sakari ar lietām, kas kļuvušas par jēdzienu veidošanas pamatu, tad tiek izjaukts likumsakarīgais anatomiski fizioloģiskās attīstības process, proti, vāji sakari starp informācijas centru un perifēriem neironiem rada primitīvu, neorganizētu domāšanu. Pusaudzis, kura smadzenes neattīstījās ar abstraktu jēdzienu veidošanās palīdzību, gluži it kā apstājas savā intelektuālajā attīstībā, viņš nesaprot vispārīnājumu reālo pamatu, viņam ir neizkopta, slikta valoda, ļoti nabadzīga iztēle, viņa rokas nespēj veikt sarežģītu, smalku darbu. Es sapratu: ja cilvēkam, kas bērnībā varēja veikt intelektuālo darbu un guva tajā prieku, pusaudža vecumā mācības liekas kā smagas moka, – tas liecina, ka viņa smadzenes nav attīstījusī abstraktā domāšana. Lielas bažas rada tas, ka bērns garīgās spējas pusaudža vecumā pakāpeniski apdziest un notrulinās.

Izpratis, cik lielas briesmas slēpj sevī domāšanas kultūras ignorēšana, es nolēmu, ka tāi domāšanas iezīmei, ko saprot ar jēdzienu “matemātiskā domāšana”, jācaurstrāvo intelektuālais darbs visās mācību stundās. Nevienu jēdzienu,

spriedumu, secinājumu, likumu nedrīkst iegaumēt, ja tas nav izprasts. Bērnībā tāda mehāniska iegaumēšana ir kaitīga, bet pusaudža vecumā rada briesmas tādēļ, ka tieši šajā periodā straujie anatomiski fizioloģiskie procesi noslēdzas, un maigā domāšanas matērija nekad vairs nebūs tik plastiska un jutīga pret abstrakto domāšanu kā šajā periodā. Ja pusaudža vecumā skolēns nav sastapis gudru intelektuālā darba audzinātāju, tad viņš nekad arī neiemācīsies pa īstam domāt.

Ievērojot šos secinājumus, mēs centāties panākt, lai pusaudžu intelektuālajā darbā ik uz soļa liela nozīme būtu jēdzienu izpratnes procesam. Pēc pusaudža acīm mēs vērojām, kas notiek viņa galvā. Mēs centāties panākt, lai jēdzieni, kā domāšanas pirmie ķieģeļi, tiktu apgūti un tie kļūtu par aktīvas izzināšanas līdzekli un jaunu zināšanu iegūšanas instrumentu.

Mūsu audzināšanas darbā ievērojama vieta bija interešu un uzmanības problēmai. Mēs domājām par to, kas notiek pusaudža smadzenēs, kad viņam ir interesanti vai neinteresanti. Subjektīvās jūtas, ko izraisa interesantais, ir galvas smadzeņu "emocionālo zonu", t.i., zemgarozas kairinājums. No zemgarozas tas pāriet uz garozu, tad cilvēks apzināti koncentrē uzmanību objekta izzināšanai vai arī sāk darboties audzinātāja varenais sabiedrotais – nepatvaļīga uzmanība. Daudzu gadu vērojumi liecina – ja pusaudža "emocionālās zonas" ilgāku laiku atrodas kairinājuma stāvoklī, tad interese saplok, iestājas nogurums un vienaldzība. Skolotāja vārdi it kā nenonāk līdz apziņai, pusaudzis dzird skaņas, bet nevar apjēgt to savstarpējo sakaru. Šāds stāvoklis izveidojas tad, kad mācīšanas process pārsātināts ar jauno vielu un skolotājs cenšas pusaudzi pārsteigt ar jauniem faktiem, parādībām vai notikumiem. Viss spilgtais un neparastais, kas liekas ļoti brīnišķīgs kā interesi kairinošs līdzeklis, audzinātāja nemākulīgas rīcības rezultātā iedarbojas tieši pretēji.

Ļoti uzmanīgi jāizturas pret smadzeņu "emocionālo zonu" kairināšanu. Anatomiski fizioloģiskiem procesiem, kas notiek pusaudža vecumā, nepieciešami tādi signāli, kas stimulētu abstraktās domāšanas attīstību, t.i., domāšanu ar jēdzienu palīdzību. Pusaudža interesi, bez šaubām, izraisa arī spilgti uzskates līdzekļi, taču galvenajam jābūt kam citam. Mēs aktivizējam "emocionālās zonas" pirmām kārtām ar noteiktu konkrētā un abstraktā samēru. Pusaudzis ir pārsteigts, ka parastās lietas, kuras ne ar ko īpašu neizceļas, ir ļoti daudzu patiesību avots. Viņam kļūst interesants nevis kaut kas speciāls, kam ir palīgnozīme, bet gan pati materiāla būtība. Kad bija radusies interese, vairs nebija vajadzības pastāvīgi rosināt "emocionālās zonas".

Ļoti svarīga pedagoģiskās kultūras iezīme ir prasme piesaistīt pusaudžu uzmanību domu pavedienam un pakāpeniski vadīt viņus uz izzināšanu. Par to, ka mērķis ir sasniegts – ierosināta interese, mēs uzskatījām “skanīgo klusumu” mācību stundā: pusaudži ieklausās katrā vārdā, jūs varat pakāpeniski klusināt balsi un runāt ar viņiem ne speciālajā lektora tonī, kurš, jāatzīst, ātri izraisa nogurumu skolēnos, bet parastajā cilvēku sarunu tonī.

Pieredze rāda, ka, izmantojot ļoti daudz aizraujoša, spilgta un tēlaina, palielinās pusaudžu uzbudināmība, skolotājam nākas pacelt balsi, lai pārspētu troksni, bet tas vēl vairāk uzbudina. Vārdi, kurus skolotājs izrunā paceltā balsī, skolēnu smadzeņu pusložu apvalkā izraisa sastingumu: pusaudži neko nedzird, un skolotājam jau nākas ne tikai kliegt, bet laiku pa laikam klaudzināt pa galdu. “Uzlādējums”, kas iegūts vienā stundā, var izvest no darba noskaņas kolektīvu uz vairākām mācību stundām. Ja šādas stundas ir vairākas pēc kārtas, pusaudzis nonāk tādā milzīgā uzbudinājuma stāvoklī, ka var sarunāt rupjības skolotājam, mājās viņš pārnāk saūdzis, dusmīgs, ar sāpošu galvu. Šādos apstākļos nevar būt runas par normālu garīgu darbu. Ja interese tiek izraisīta ar primitīviem līdzekļiem un darbā trūkst pedagoģiskā takta, tad tas ir viens no nopietniem iemesliem, kādēļ pusaudži ir “smaga tauta”.

Mūsu uzmanību aizvien vairāk saistīja interešu izraisīšanas kultūra. Mēs organizējām pārrunas par mācību stundas psiholoģiju, apspriedām atsevišķu skolēnu psiholoģiski pedagoģisko raksturojumu, ziņojām par novērojumiem un centāties izprast pašu galveno: kas notiek pusaudža galvā, kad viņš domā? Mūs ieinteresēja zināmā un nezināmā samēra problēma. Prakse liecina, ka raksturīgas intereses, kas pamatojas uz domāšanas pašu būtību, izraisās tad, kad stundas vielā ir noteiktas zināmā un nezināmā “porcijas”. Ja mācību viela ir piesātināta tikai ar jauno materiālu, pusaudzis nevar to saistīt ar savu personisko domu: domu pavediens, kuru skolotājs tā cenšas saglabāt, pārtrūkst, un skolēnus apņem grūtuma un bezpalīdzības izjūta. Atklāt nezināmā iekšējās, dziļās saites ar jauno – tas ir viens no interešu ierosināšanas noslēpumiem. Mēs vēlējamies, lai skolēns, pieņemot no skolotāja domu ķieģeļišus un iemūrējot tos jaunajā celtnē, zinātu, kur tos novieto, redzētu visu ēku kopumā un domās aptvertu to un laiku pa laikam attālinātos no tās, lai aplūkotu šo celtni kā vienu veselo, kuru viņš būvē kopā ar skolotāju. Pārdzīvojums, ko izraisa personiska piedalīšanās zināšanu apgūvē, ir ļoti svarīgs noteikums, lai pusaudzim rastos specifiska interese par zināšanām. Šī interese veidojas,

kad cilvēks iepazīst ne tikai pasauli, bet arī sevi pašu. Bez sevis apliecināšanas nevar būt īstas intereses par zināšanām. Mēs nepieļāvām labi zināmas vielas "pārdzīvošanu", lai neizraisītu pusaudžos vienaldzību un necieņu. Viņi taču vēlas sevi sajost kā domātājus, bet ne kā zināšanu reproducēšanas mehānisku ierīci. Ja esat pārliecināti, ka visi skolēni labi izprot to vai citu tematu, tad nevajag par to uzdot jautājumus, nedz arī atkartot citādā veidā. Starp citu, mājas uzdevumu pārbaude bieži notiek neinteresanti tieši tādēļ, ka tiek mehāniski atkārtots tas, kas jau vairākkārt atkārtots.

Te mēs nonākam pie zināšanu izmantošanas problēmas. Pusaudžu intelektuālajai audzināšanai šī problēma ir īpaši svarīga. Pusaudžu smadzeņu attīstībai ir nepieciešams, lai domāšanas procesi būtu kustīgi, plastiski un elastīgi. Nervu sakari starp neironiem attīstās un aptver aizvien jaunas neironu grupas. Tam, ko pusaudzis jau ir apguvis, jābūt par iekšējo stimulu un ierosinātāju jaunu sakaru radīšanai. Tādēļ ir nepieciešams pastāvīgi izmantot zināšanas. Daži uzskata, ka izmantot zināšanas nozīmē laiku pa laikam izpildīt praktiska rakstura uzdevumus (kaut ko izmērīt, aprēķināt utt.). Zināšanu izmantošanai jābūt intelektuālā darba stilam, jaunā materiāla mācīšanas būtībai. Mēs centāmies panākt, lai mācīšanās būtu problemātiska pieeja faktiem un parādībām: domājot pusaudzis savas apziņas apslēptajos kaktiņos atrod to, kas noder par instrumentu jaunu zināšanu apguvei.

Stāstot pusaudžiem par vēstures notikumiem vai skaidrojot valodas likumus, es vienā gadījumā izskaidroju burtiski visu, otrā – atstāju kaut ko līdz galam nepateiktu, tieši par tām problēmām un jautājumiem, kurus var izprast, izmantojot agrāk apgūtās zināšanas. Un te atklājās, ka šāda metode izraisa ļoti strauju domāšanas aktivitāti gan tādos pusaudžos, kas visu ātri saprot, gan arī tādos, kas domā gausi; acīs priecīgi iedegās uguniņas, ikviens gribēja atbildēt uz jautājumiem, kuri stāstījumā netika apgaismoti. Manā iztēlē izveidojās uzskatāma aina par to, kas norisinājās pusaudža galvā; viņš ne tikai saņem no manām rokām zināšanu ķieģelīti, ne tikai domā, kur to novietot, bet arī uzmanīgi ieskatās, vai tas ir no tā materiāla, kurš nepieciešams stiprai būvei.

Mēs centāmies organizēt pusaudžu intelektuālo darbu tā, lai izprašanas un zināšanu apgūšanas process cieši saplūstu ar zināšanu izmantošanu, lai tās kļūtu par līdzekli citu zināšanu apgūšanai, – no tā galu galā ir atkarīga gan interese, gan uzmanība, gan zināšanu noturība. Mācību stundās mēs paredzējām laiku faktu, savstarpējo sakarību, parādību un notikumu padziļinātai patstāvīgai izpratnei.

Būtībā tā bija zināšanu nostiprināšana. Pēc skolotāja stāstījuma nedrīkst tūlīt izsaukt skolēnus, lai viņi atbild uz jautājumiem. Šādos gadījumos atbild paši apdāvinātākie, bet viduvējiem un gausi domājošiem faktu izpratnei ir vajadzīgi papildu pētījumi. Tas vajadzīgs arī apdāvinātajiem; ja ilgākā laika posmā viņiem viss ir padevies viegli, viņu intelektuālās dotības var notrulināties. Veicot šo darbu, mēs pirmajā vietā neizvirzījām mērķi – iegaumēt. Ja intelektuālo enerģiju virza uz to, lai pusaudzī mācāmo vielu dziļi izprastu, tad arī notiek nepatvaļīgā iegaumēšana. Taču, ja visiem spēkiem ilgstoši cenšas iegaumēt, tad intelektuālās dotības notrulinās. Mehāniskā iekalšana kropļo smadzenes: daudz neironu hipertrofējas, pārsātinās ar informāciju, toties asociatīvie audi, kuriem pastāvīgi jānodrošina sakari, nīkuļo.

Mēs nepieļāvām zubrīšanu, palīdzējām pusaudzīem apgūt visracionālākos iegaumēšanas paņēmienus, mācījām loģiski analizēt ar dzirdes palīdzību uztverto vai izlasīto. Daudzu stundu sākumā mēs pusaudzīem izvirzījām mērķi – izprast materiāla loģiskās sastāvdaļas, iegaumēt ne visu, bet tikai pašu galveno. Skolēni pret šo darbu izturas ar lielu interesi, viņiem patīk domāt. Pakāpeniski pusaudzī pāriet pie ļoti sarežģītiem uzdevumiem: klausoties pieraksta materiāla galvenās loģiskās daļas un to secību.

V. Suhomļinskis. Pilsoņa veidošanās. – R.: Zvaigzne, 1975. – 98. – 106. lpp.

MĀCĪBAS – GARĪGĀS DZĪVES DAĻĪNA

(..) Pamatskolas uzdevums ir pakāpeniski pieradināt skolēnus pārvarēt ne tikai fiziskā, bet arī garīgā darba grūtības. Bērniem ir jāizprot intelektuālā darba būtība – garīga piepūle, iedziļināšanās lietu, faktu un parādību komplicētajā un smalkajā daudzveidībā, to detaļās un pretrunās. Nekādā gadījumā nedrīkst pieļaut, lai skolēniem viss padotos viegli, lai viņi nezinātu, kas ir grūtības. Līdz ar zinību apgūšanu tiek ieaudzināta garīgā darba kultūra un pašdisciplīna. Intelektuālā audzināšana ir viena no tām garīgās dzīves sfērām, kur audzinātāja ietekme organiski saplūst ar pašaudzināšanu. Gribas audzināšana sākas ar paša iedomātu mērķi, garīgo spēku koncentrēšanu un paškontroli. Man bija jāveic nozīmīgs audzināšanas uzdevums – jāpanāk, lai bērni tieši garīgajā darbā izjustu, kas ir grūti.

Ja bērnam mācībās viss viegli padodas, tad viņam pakāpeniski rodas domu kūtrums, kas samaitā cilvēku, veido vieglprātīgu attieksmi pret dzīvi. Lai cik tas būtu savādi, taču visbiežāk tā notiek tieši ar spējīgiem bērniem, ja mācības nesagādā viņiem nekādas grūtības. Domu kūtrums attīstās lielākoties jaunākajās klasēs, kad spējīgs skolēns, viegli apguvis to, kas citiem bērniem ir saistīts ar zināmu garīgo spēku sasprindzinājumu, patiesībā lāpa slinkumu. Nepieļaut skolēnu slinkošanu arī ir savdabīgs audzināšanas uzdevums.

(..) Ir tādi skolotāji, kuri uzskata par savu sasniegumu to, ka viņiem izdodas radīt stundā spraigu garīgā darba atmosfēru. Visbiežāk tas tiek panākts ar ārēju faktoru palīdzību, kas neļauj atslābt bērnu uzmanībai, ar biežiem atgādinājumiem (klausies uzmanīgi!), krasu pāreju no viena darba veida uz citu, zināšanu pārbaudi tūlī pēc vielas izklāsta (patiesībā tie ir draudi ielikt divnieku, ja viņš uzmanīgi neklausīsies, ko skolotājs stāsta), nepieciešamību pēc kādas teorētiskas atziņas izskaidrojuma veikt praktisku darbu.

(..) Mācības var kļūt bērnam interesantas un saistošas tikai tad, ja tās apmirdz domu, jūtu, jaunrades, skaistuma un rotaļu spilgtā gaisma. Manas rūpes par sekmēm mācībās sākās ar interesi par to, kā bērns ēd un guļ, kāda ir viņa pašsajūta un kādas – rotaļas, cik stundu dienā viņš atrodas svaigā gaisā, kādu grāmatu lasa un kādu pasaku klausās, ko zīmē un kā zīmējumā ataino savas domas un jūtas, kādas izjūtas viņa dvēselē modina dabas mūzika un tautas vai komponistu radītas mūzikas melodijas, kāds ir bērna iemīļotais darbs, cik jūtīgi viņš uztver ļaužu

priekus un bēdas, ko viņš ir devis citiem un kādas jūtas tas viņā izraisījis.

Mācības kļūst par bērna garīgās dzīves daļiņu tikai tad, ja tās ir saistītas ar aktīvu darbību. Panākt, lai bērnam patiktu reizināšanas tabula vai taisnstūra laukuma aprēķināšanas likumi, ir grūti. Mazajam cilvēkam zināšanas kļūst par iekārojamu mantu tikai tad, ja tās palīdz sasniegt jaunrades, darba mērķus. Es centos panākt, lai fiziskais darbs aizrautu arī jaunākos bērnus, sniegtu viņiem iespēju parādīt attapību un izgudrošanas spējas. Viens no svarīgākajiem skolas uzdevumiem ir iemācīt zināšanas izmantot. Tieši jaunākajās klasēs zināšanas var kļūt par nedzīvu bagāžu, jo garīgā darba raksturs šajās klasēs visvairāk ir saistīts ar jaunu iemaņu un ieradumu nepārtrauktu apgūšanu. Ja šīs iemaņas un prasmes tiek vienīgi apgūtas, nevis izmantotas arī praksē, tad mācības pakāpeniski izslīd no bērna garīgās dzīves sfēras un it kā norobežojas no viņa interesēm un aizraušanās. Lai šo parādību novērstu, skolotājam jā rūpējas, lai katra bērna prasme un iemaņas tiktu izmantotas radoši.

(..) Ļaujiet bērnam izjust intelektuālā darba prieku, prieku par sekmēm mācībās.

(..) No tā, kāda bērnībā un pusaudža gados ir skolēna attieksme pašam pret sevi, kādu viņš sevi redz darbā, ļoti lielā mērā ir atkarīga viņa morālā seja. K. Ušinskis rakstīja, ka prāta kūtrums bērnam nav dabas dots, viņam patīk patstāvīgi darboties, visu izdarīt pašam. Vajag iemācīt bērniem strādāt, domāt, vērot, izprast, kas ir intelektuālais darbs, ko nozīmē labi strādāt, – un tikai tad var likt atzīmes par sekmēm. Bērns, kurš nekad nav pazinis darba prieku mācībās, nav izjutis lepnumu par to, ka grūtības pārvarētas, ir nelaimīgs cilvēks. Nelaimīgs cilvēks – tā ir liela nelaime mūsu sabiedrībai, bet nelaimīgs bērns ir simtkārt lielāka nelaime. Es nebūt negribu tūksmināties par bērnību; man nedod mieru tas, ka jau bērnības gados cilvēks nereti kļūst par dīkdieni, kas ienīst darbu, ar nicinājumu noraida pat domu, ka varētu strādāt atbilstoši saviem spēkiem. Bet kāpēc tad bērns kļūst par dīkdieni? Tāpēc, dārgie pedagogi, ka viņš nav iepazinis *darba prieku*. Ļaujiet viņam izjust šo prieku, iemāciet viņu novērtēt to – un viņš turēs dārgu savu godu, mīlēs darbu.

Dot bērniem iespēju izbaudīt darba prieku, prieku par sekmēm mācībās, pamodināt viņu sirdīs lepnumu un pašcieņu ir audzināšanas pirmais bauslis. Mūsu skolās nedrīkst būt nelaimīgu bērnu, kurus nomoka doma, ka viņi neko nespēj. Sekmes mācībās ir vienīgais bērna iekšējo spēku avots, kas rada enerģiju grūtību pārvarēšanai, modina vēlēšanos mācīties.

Ja bērnam nav vēlēšanās mācīties, visas mūsu ieceres un meklējumi pārvēršas pišļos, nedzīvā mūmijā. Šī vēlēšanās rodas tikai reizē ar sekmēm mācībās. Iznāk it kā

paradokss: lai bērnam būtu labas sekmes, viņš mācībās nedrīkst atpalikt. Tomēr tas ir nevis paradokss, bet gan intelektuālā darba procesa dialektiska vienība. Interese par mācībām pamostas tikai tad, kad ir iedvesma, ko rada sekmes mācībās; ja nav iedvesmas, bērniem mācīšanās kļūst par smagu slogu. Uzcītību es gribētu nosaukt par iedvesmu, ko divkāršo bērna pārliecība par to, ka viņš gūs panākumus.

Tāds pirmajā mirklī šķietami vienkāršs jautājums kā skolēnu zināšanu novērtēšana ir skolotāja prasme atrast pareizu pieeju katram bērnam, prasme sargāt viņa dvēselē zināšanu alku uguntiņu. Četros pamatskolas mācību gados es nekad neliku bērniem neapmierinošas atzīmes – ne par rakstu darbiem, ne par mutvārdu atbildēm. Bērni mācās lasīt, rakstīt, rēķināt. Viens jau guvis labus panākumus savā intelektuālajā darbā, citam pagaidām vēl neveicas. Vienam jau padodas tas, ko viņam grib iemācīt skolotājs, citam vēl ne, taču tas nenozīmē, ka viņš negrib mācīties. Es vērtēju intelektuālo darbu ar atzīmi tikai tad, kad skolēns tajā guvis pozitīvus rezultātus. Ja skolēns vēl nebija sasniedzis tos rezultātus, kurus viņš centās sasniegt darba procesā, es viņam atzīmi neliku. Bērnam jāļauj padomāt, koncentrēties, vēlreiz no jauna veikt savu darbu.

(..) Mācīšana nav mehāniska skolotāja zināšanu tālāk nodošana skolēniem, bet gan pirmām kārtām cilvēku attiecības. Bērna attieksme pret zināšanām, pret mācībām ir lielā mērā atkarīga no tā, kāda ir viņa attieksme pret skolotāju. Ja bērns izjutis netaisnību, viņš ir dziļi sarūgtināts. Neapmierinošu atzīmi mazi bērni vienmēr uzskata par netaisnību un dziļi pārdzīvo to, jo gandrīz nekad nemēdz būt tā, ka bērns negrib mācīties. Viņš grib mācīties, bet neprot, viņš vēl nespēj koncentrēties, piepiest sevi strādāt. (..)

DZIMTĀ VALODA

Mums, ukraiņiem, dzimtā valoda ir ukraiņu valoda. Tajā mūsu dienās runā vairāk nekā 36 miljoni cilvēku. Taču mūsu tautas likteņi vēsturiski veidojušies tā, ka mums, ukraiņiem, ļoti tuva un dārga ir brālīgās krievu tautas valoda. Divas radnieciskās valodas cieši saista neskaitāmas saites. Tas ne tikai atvieglina, bet arī apgrūtina gan dzimtās valodas, gan krievu valodas apgūšanu. Simtiem vārdu, kas abās valodās skan vienādi, ir ar atšķirīgām nozīmēm. Simtiem gadījumos vienam un tam pašam vārdam ukraiņu valodā ir viena, bet krievu valodā pavisam cita emocionālā nokrāsa. Vārds, kurš vienā valodā izskan ar patētisku nokrāsu, otrā dažkārt iegūst

ironisku nokrāsu. Vārdu nokrāsas un sīkākās emocionāli estētiskās nianse abās valodās ir to garīgo bagātību avots, kuras mēs, ukraiņu skolu skolotāji, esam aicināti nodot jaunajai paaudzei.

Valoda ir tautas gara bagātība. "Cik valodu zinu, tik reižu esmu cilvēks," pauž tautas gudrība. Taču bagātības, ko glabā citu tautu valodas dārgumi, cilvēkam paliek neaizsniedzamas, ja viņš pilnībā nav apguvis savu dzimto valodu, nav izjutis tās skaistumu. Jo dziļāk cilvēks iepazīst dzimtās valodas smalkākās fineses, jo pilnīgāk viņš spēj uztvert šīs valodas vārdu nozīmju nianse, viņa prāts kļūst vairāk sagatavots citu valodu sekmīgai apgūšanai un viņa sirds aktīvāk uztver vārda skaistumu.

Es tiecos panākt, lai no šī dzīvinošā avota – dzimtās valodas bagātības – bērni varētu smelt jau no pirmajām skolas dienām. "Ceļojot" pie domas un vārda dzīvā avota, mani audzēkņi vienlaikus iepazīna dzimtās valodas un krievu valodas vārdu emocionālās, estētiskās un nozīmes nokrāsas. Es centos panākt, lai viņi izjustu valodas skaistumu, saudzīgi izturētos pret to un rūpētos par tās tīrību.

Cilvēka valodas kultūra – tas ir viņa garīgās kultūras spogulis. Ļoti svarīgs līdzeklis, ar ko varam iedarboties uz bērnu, padarīt cildenākas viņa jūtas, dvēseli, domas un pārdzīvojumus, ir dzimtās valodas skaistums un diženums, spēks un izteiksmīgums. Nav iespējams pārvērtēt šā līdzekļa nozīmi pamatskolas klasēs, kur katra sastapšanās ar jaunu apkārtējās pasaules parādību bērnam ir pārsteigums.

Mēs gājām dabā – uz mežu, dārzu, lauku, pļavu, upmalu, un valoda man kļuva par līdzekli, ar kura palīdzību es atklāju bērniem apkārtējās pasaules bagātību. Izjutot un pārdzīvojot skaistuma jūtas, ko izraisīja redzētais un dzirdētais, bērni uztvēra vissmalkākās vārdu nozīmju nokrāsas, un ar vārda starpniecību skaistais ienāca viņu dvēselēs. "Ceļojumi" dabā bija pirmais pamudinājums pievērsties daiļradei. Bērniem radās vēlēšanās izteikt savas jūtas un pārdzīvojumus, pastāstīt par skaistumu. Viņi sacerēja nelielus stāstiņus par dabu. Šie sacerējumi ir ļoti svarīga darba forma valodas un domāšanas attīstīšanā. Katrs bērns sacerēja stāstiņu un vēlāk klasē to uzrakstīja. Piemēram minēšu dažus stāstiņus miniatūras, ko bērni pirmajā skolas gadā sacerējuši mutvārdos un kas vēlāk ierakstīti albumā "Mūsu dzimtā valoda" vai individuālajos albumos.

MIHAILS SKATKINS



SABIEDRĪBAS ATTĪSTĪBAS TENDENCES UN PRASĪBAS VISPĀRĒJAI IZGLĪTĪBAI

(..) Sabiedrība noteic, ko mācīt topošajai paaudzei un kā mācīt, kādas personības īpašības veidot. Taču arī pati sabiedrība nepaliek nemainīga, tā nepārtraukti attīstās un tāpēc izvirza aizvien jaunas prasības audzināšanai, izglītošanai un mācībām. Skolēni, kuri tagad ir uzsākuši mācības 1. klasē, sabiedrības dzīves darbībā iekļausies pēc 10 – 15 gadiem. Bet tad jau pati sabiedrība būs kļuvusi citāda, ne vairs tāda kā patlaban. Attiecīgi mainīsies arī tās prasības skolai. Pirmajā brīdī šķiet, ka tādos nosacījumos skola arvien ir nolemta atpalcībai no dzīves. Taču tā nebūt nav – skola var izvairīties no atpalcības, ja tā orientējas nevis uz šīsdienas, bet gan uz rītdienas dzīves prasībām. Tāpēc didaktikai no pedagoģiskām pozīcijām rūpīgi jāanalizē sabiedrības attīstības tendences un, pamatojoties uz šo analīzi, jānosaka, kādas prasības nākotnē izvirzīs jaunās paaudzes izglītošanai un mācībām. Didaktikai ir jāorientējas tieši uz šīm nākotnes prasībām, izvirzot mācību mērķus, izstrādājot mācību saturu, metodes un mācību organizāciju skolā.

(..) Pārslodzes dēļ audzēkņiem trūkst laika mācību vielas noturīgai apguvei, ārpusklases lasīšanai, sava redzesloka paplašināšanai. Daļa skolēnu pārstāj regulāri veikt mājas darbus, un tā rezultātā vērojami robeži zināšanās, kas traucē progresu mācībās, jaunā materiāla apguvi. Pārslodze mazina audzēkņu ticību saviem spēkiem, nomāc darba prieku.

Pārslodze atņem laiku iemīļotajām nodarbībām zinātnē, tehnikā, mākslā, sportā, kā arī sadzīvīskajam un sabiedriski derīgajam darbam.

Skolēnu pārslodzei ir daudz cēloņu, un viens no galvenajiem cēloņiem ir trūkumi izglītības saturā.

(..) Līdz šim vispārīgais skolas izglītības saturs galvenokārt tika veidots, apvie-

nojot tā autonomās daļas – mācību priekšmetus, no kuriem ikviens aptver attiecīgās zinātnes pamatus, vai arī tāda paša nosaukuma augstskolu kursu samazinātā un vienkāršotā veidā.

Tādas pieejas rezultātā skolas kursu saturu faktiski noteica zinātnieki, kas, būdami ievērojami speciālisti kādā šaurā zinātnes jomā, slikti pārzināja vispārējās izglītības mērķus, skolēnu vecumposmu īpatnības, mācību likumsakarības. Ikviens programmas un mācību grāmatas autors centās paaugstināt sava mācību priekšmeta zinātnisko līmeni, ietvert attiecīgajā kursā pēc iespējas vairāk daždažādu ziņu, lai tikai kaut kas nepaliktu nepateikts. Katra detaļa, katrs sīkums ir ļoti svarīgs un nepieciešams, ja to aplūkojam zinātnes šauras specializācijas aspektā. Šādas pieejas rezultātā arī izveidojās pārblīvēti, sarežģīti skolas mācību kursi, kas pārslogoti ar aprakstošo materiālu, ar nomenklatūru, ar daudzām detaļām, kas jāzina speciālistam, bet nepavisam nav nepieciešamas vispārējās izglītības mērķu sasniegšanā.

Mācību grāmata nav vienkāršs ziņu sakopojums, kādai zinātnes nozarei atbilstošs enciklopēdisks uzziņu krājums. Mācību grāmatu varētu salīdzināt ar savdabīgu mācību procesa scenāriju. Tādam scenārijam jāatbilst pedagoģiskajām prasībām, tam jāatbilst vispārējās izglītības mērķiem, audzēkņu vecumposmu īpatnībām, kā arī jārespektē mācību likumsakarības. Tikai šādiem nosacījumiem atbilstoša mācību grāmata var virzīt skolotāja un audzēkņu savstarpēji saistīto darbību tādā veidā, lai mācību procesā sekmīgi tiktu īstenotas trīs vissvarīgākās funkcijas: skolēnu izglītošana, audzināšana un attīstīšana. Attiecīgos pedagoģiskos uzdevumus nav iespējams realizēt tikai ar kādā šaurā zinātnes jomā iegūtām zināšanām.

Zinātņu speciālistus, protams, vajag iesaistīt attiecīgu skolas kursu satura izstrādāšanā. Viņiem jāpalīdz atlasīt materiālu, kas atbilst zinātnes pamatiem, jāraugās, lai, zinātnes atziņas didaktiski apstrādājot, tās netiktu vienkāršotas, vulgarizētas, t.i., lai zinātnieki – savas nozares speciālisti – tāpat kā kinoscenāriju veidošanā izpildītu attiecīgo zinātnisko konsultantu lomu un ne vienmēr obligāti kļūtu par pedagoģisko scenāriju autoriem. Protams, te pieļaujami izņēmumi, ja zinātnieks – savas nozares speciālists – teicami orientējas arī mācību teorijā, skolēnu vecumposmu īpatnībās, ja viņam ir atbilstošā vecuma bērnu mācīšanas pieredze un turklāt piemīt arī literāta talants, jo rakstīt mācību grāmatas skolēniem ir daudz grūtāk nekā pieaugušajiem. Taču tāds daudzpusīgu zināšanu, prasmju un spēju apvienojums vienā personā praksē ir rets izņēmums, nevis likumsakarīga parādība. Ja nu šādas laimīgas sakritības nav, tad, uzticot pedagoģiskās funkcijas zinātniekiem-

speciālistiem, ne vienmēr saņemam pedagoģiskā ziņā pilnvērtīgas programmas un mācību grāmatas, un skolotājam ir ļoti grūti organizēt efektīvu mācību procesu. Tajā pašā laikā arī zinātniekiem-speciālistiem esam radījuši nepatīkamu situāciju, pakļaujot viņus taisnīgai kritikai tāpēc, ka nav izdevusies laba mācību grāmata.

(..) Pēc didaktu atzinuma, mācību plāna tālākās attīstības tendences saistīsies ar obligāto stundu samazināšanos un skolēnu pašu izvēlēto mācību (fakultatīvo) stundu un ārpusstundu nodarbību palielināšanos. Pamatojoties uz teorētiskajiem un eksperimentālajiem pētījumiem un izmēģinājumu darbu, jāatrod dažādu darbības veidu optimālais saistījums un to dažādie varianti, kas atbilstu noteiktu vecumposmu pakāpēm skolā.

Mācību attīstītājfunkcijas un audzinātājfunkcijas pastiprināšanai uzdevuma risinājumam jāatspoguļojas arī programmu saturā. Līdz šim ar mācību saturu saprot obligāti apgūstamo zināšanu klāstu. Dažu priekšmetu programmās norādītas skolēniem izveidojamās iemaņas.

Tādu mācību satura izpratni varēja attaisnot tad, kad skolas galvenais uzdevums bija audzēkņu sagatavošana augstskolām un vidējām speciālajām mācību iestādēm: iestājek sāmenos prasīja atklāt zināšanas attiecīgajos mācību priekšmetos skolā mācīto kursu apjomā, prasmi risināt uzdevumus, uzrakstīt sacerējumu. Tik šaura izglītības satura izpratne, kas šo saturu padarīja galvenokārt par noteiktu zināšanu loku, izrādījās nepietiekama un nonāca krasā pretrunā ar priekšplānā izvirzīto uzdevumu sagatavot skolēnus dzīvei, kā arī ar pārmaiņām darba raksturā (radošo elementu nozīmes palielināšanos) un ar uzdevumu skolēnus vispusīgi attīstīt. Tāpēc didaktiem vajadzēja uzsākt speciālus pētījumus vispārējās izglītības satura problēmu jomā. Pētījot jaunajai paaudzei apgūstamās kultūras struktūru, pedagoģisko zinātņu doktors I. Lerneris atklāja, ka jebkurā attīstības posmā tās sastāvā var izdalīt četrus vispārīgos elementus: a) sabiedrības iegūtās zināšanas par dabu, sabiedrību, domāšanu, ražošanu, kā arī attiecīgās darbības veidus; b) jau zināmo darbības veidu īstenošanas pieredzi, kas pārtop šīs pieredzes apguvēja personības prasmēs un iemaņās; c) jaunrades meklējumdarbības pieredzi sabiedrībai izvirzījušos jauno problēmu risināšanā; d) normas, kas atspoguļo cilvēka attieksmi pret apkārtējo pasauli, pret citiem cilvēkiem, t.i., voluntārās, morālās, estētiskās, emocionālās audzinātības sistēmu.

Katrs elements veic savu specifisku funkciju, kuru nevar aizstāt ar citu elementu funkcijām. Iepriekšējie elementi var pastāvēt atsevišķi no nākamajiem, kaut gan

katrs nākamais elements nav iespējams bez iepriekšējiem: var zināt, bet neprast; var zināt un prast izpildīt noteiktus (iemācītus) darbības veidus, bet nebūt sagatavotam jaunrades darbībai; var zināt, prast un radīt, bet paust dažādu attieksmi pret veicamo darbību.

No teiktā izriet secinājums: kultūras reproducēšanas un tālākas attīstīšanas nolūkā vispārējās izglītības saturā jāiekļauj visi norādītie kultūras elementi, nevis tikai zināšanas.

Didaktiem un metodiķiem vajadzēs veikt lielu darbu, lai noteiktu, kādā veidā (formā) programmās iekļaujams ikviens no aplūkotajiem izglītības satura elementiem.

Ja runājam par zināšanām, tad programmās nepieciešams norādīt apgūstamos faktus, jēdzienus, likumus, hipotēzes, teorijas, attiecīgās zinātnes metodes un valodu, noteikt to izklāsta dziļumu katrā klasē, ievērojot skolēnu vecumposmu iespējas.

Programmās un metodiskajos palīgglīdzekļos jānosaka arī trejādas prasmes un iemaņas, kas audzēkņiem jāapgūst, pamatojoties uz dotā priekšmeta materiālu: a) speciālās prasmes un iemaņas; b) vispārintelektuālās prasmes un iemaņas (intelektuālās darbības veidi); c) mācību darbības un pašizglītības iemaņas.

Radošās darbības pieredzi programmās var paredzēt kā noteiktā sistēmā izkārtotus izziņas meklējumu uzdevumus, kas skolēniem jārisina dotā mācību priekšmeta materiāla ietvaros.

Katrā mācību priekšmetā risināmos audzināšanas uzdevumus programmās var ietvert kā norādījumus – pasaules uzskata veidošanai nepieciešamos secinājumus, ētiskos un estētiskos vispārinājumus, kas skolēniem jāizdara, apgūstot konkrētu programmas tematu.

Aplūkotajiem kultūras komponentiem jāatspoguļojas ne tikai mācību priekšmetu programmās, bet arī ārpusstundu nodarbību saturā.

Kultūras komponenti nosaka tikai mācību priekšmetu sastāvu (elementu nomenklatūru), nevis to piepildījumu (saturu). Šī satura atlase ir ārkārtīgi svarīgs un grūts uzdevums. Jau norādījām, ka satura atlase joprojām tiek veikta empīriski. Tāpēc ir radies programmu un mācību grāmatu pārslogojums ar lieku informāciju un otršķirīgu materiālu.

Starp citu, jau pirms revolūcijas didakti rakstīja, ka “.. saprātīga mācīšana paredz audzēkņiem sniegt nedaudzas pamatidejas, kas veido zinātnes pamatu un sakarus, jo nav šaubu, ka zinātniska izglītība pamatojas uz nedaudzām savā starpā saistītām galvenajām idejām. Tāpēc skolās pietiek, ja visai pilnīgi un pamatoti aplūko

priekšmetu sugas ar to galvenajām atšķirībām; pārējais pats par sevi būs saprotams, kad radīsies atbilstoša situācija. Dzīšanās pēc sīkām detaļām ir pārlietu izvērsts un garlaicīgs darbs. Gudrs ir nevis tas, kurš daudz zina, bet gan tas, kurš zina nepieciešamo, galveno.”¹

(..) Viens (taču ne vienīgais) mācību priekšmeta satura izveides avots ir zinātne vai zinātņu grupa, kas atbilst dotajam priekšmetam (fizikai, ķīmijai, bioloģijai, ģeogrāfijai, vēsturei u.c.).

Cits avots – darbība, jo sevišķi tādu mācību priekšmetu kā valodas, literatūras, zīmēšanas, rasēšanas, dziedāšanas, darbmācības, fizikultūras satura konstruēšanā. Tajos neizklāsta attiecīgo zinātņu pamatus, bet norāda darbības veidus un likumus. Minētajiem priekšmetiem atbilstošo zinātņu saturs un loģika noder tikai par darbības veidu atlasē, par šīs darbības likumu formulēšanas orientieri.

Mācību priekšmeta satura konstruēšanai vajadzīgas arī zināšanas par mācību procesu. Tās palīdz noteikt mācību priekšmeta struktūru, šo mācību priekšmetu veidojošo komponentu secību un apjomu.

Svarīgs mācību priekšmeta satura konstruēšanas avots ir arī psiholoģijas zināšanas, kas raksturo personības struktūru un darbības psiholoģiskos mehānismus, kuri jāizveido ikvienam skolēnam mācīšanās rezultātā.

(..) Didakti kopā ar psihologiem meklē ceļus, kā pārvarēt norādītos trūkumus mācību procesa raksturā. Lai novērstu iesīkstējušo gatavu zināšanu iegaumēšanu, nepieciešams mācībās pienācīgu vietu ierādīt radošai izziņas darbībai. Tā rodas tad, kad skolēni sastopas ar uzdevumiem (problēmām), kuru risināšanai viņiem nav gatavu paraugu un viņi nesaņem arī to risināšanas veidu priekšrakstus: tādā situācijā audzēkņiem pašiem jāmeklē problēmas risinājums, aktīvi jādomā, patstāvīgi jāiegūst zināšanas. Efektīvs skolēnu izziņas darbības aktivizēšanas, viņu radošās domāšanas attīstīšanas līdzeklis ir problēmiskā mācīšana, kas pēdējos gados pilnīgi pamatoti guvusi lielu ievērību.

Mācību procesa attīstības iepriekšējā posmā didaktika skolotājam izvirzīja prasību sistemātiski izklāstīt un izskaidrot visus programmā paredzētos jautājumus. Tikai pēc tāda skaidrojuma audzēkņiem lika veikt patstāvīgā darba uzdevumus, lai nostiprinātu gatavā veidā sniegtās zināšanas un trenētu iemaņas.

¹ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. – Петроград, 1915, с. 228.

Tagad stāvoklis ir mainījies: didaktika vairs nerekomendē izskaidrot visus programmas jautājumus, visas zināšanas izklāstīt sistemātiski un sniegt gatavā veidā, bet prasa daļu no tām atstāt skolēnu patstāvīgajiem meklējumiem; gatavu zināšanu sniegšanas vietā daudzos gadījumos ne tikai ir iespējams, bet arī nepieciešams skolēniem izvirzīt mācību problēmas. Kāda programmā ietvertu zināšanu daļa paredzama audzēkņu patstāvīgajiem meklējumiem, un kādas zināšanas sniedzamas gatavā veidā? Šajā jautājumā preses izdevumos izteikti dažādi viedokļi. Daži autori uzskata, ka visam mācību procesam jābūt problēmiskam, bet gatavu zināšanu ilustratīvi izskaidrojošam izklāstam esot jāatmirst, jo tas neatbilstot sabiedrības jaunajām prasībām. Tāds viedoklis tika pamatoti kritizēts un noraidīts kā nezinātnisks un praksē neizmantojams: "Pēc savas sociālās būtības mācības ir sabiedrības uzkrātās pieredzes nodošana jaunākajām paaudzēm. To ievērojot, būtu visai dīvaini, ja mācības organizētu tā, ka skolēniem vajadzētu no jauna atklāt visu to, kas līdz šim jau zināms cilvēcei un ietverts mācību programmās. Tāpēc priekšstats par problēmisko mācīšanu kā skolēnu pašu nepārtraukti izdarītu zināšanu "atklāšanu" (tāda ideja izteikta aizrobežu un dažkārt arī mūsu literatūrā) nav pieņemams. Tādas mācības nav iespējams organizēt paredzētajā mācību laikā un ar esošajiem līdzekļiem, turklāt tās nav arī lietderīgas ... Fundamentālās pamatzināšanas skolēniem neizbēgami nākas sniegt, izskaidrot neproblēmiskā ceļā, ievērojama daļa darbības veidu jādemonstrē un jānostiprina ar treniņu un vingrinājumu palīdzību. Un tikai noteikta daļa zināšanu un darbības veidu, prasmīgi un pārdomāti atlasīta, kļūst par problēmiskās mācīšanas objektu."²

Praktiskie jautājumi, kas saistās ar problēmiskuma konkrēto vietu un īpatsvaru viengabalainā mācību sistēmā, vēl nav atrisināti. Tādā nolūkā nepieciešams organizēt pētījumus visos mācību priekšmetos, ievērojot to kursu saturu specifiku un skolēnu vecumposmu iespējas.

Tā kā ievērojama daļa zināšanu sniedzama gatavā veidā, problēmiskās mācīšanas ieviešana vēl nenovērš tādas briesmas, ka skolēni mehāniski varētu iemācīties no galvas visu mācību materiālu. Lai to novērstu, nepieciešams zināšanu izklāstā precīzi izdalīt zināmus galvenos faktus un idejas, grupējot ap tiem papildvielu, ilustrējošo materiālu, reizē audzēkņiem paskaidrojot, kas jāapgūst sevišķi pamatīgi

²) Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М., 1974, сс. 51 – 52.

un noturīgi jāiegaumē un kas obligāti nav jāatceras.

Tajā pašā laikā skolēniem sistemātiski jāveido prasme meklēt atbildes uz jautājumiem, kas viņiem radušies izziņas gaitā, dažāda veida rokasgrāmatās.

(..)

Nepieciešams pārvarēt skolā izveidojušos mācību vielas pilnīgas iegaumēšanas kultu – iemācīties visu, gan galveno, gan otršķirīgo materiālu (to, kas papildina, ilustrē, paskaidro būtiski svarīgo) – un akcentēt dziļi apjēgtu un noturīgu zinātnes pamatfaktu, balstideju apguvi, radošas domāšanas attīstīšanu, prasmi izmantot izziņas literatūru.

Šajā sakarā nepieciešams atcerēties, ka iemācīšanās no galvas nav vienīgais atmiņas bagātināšanas ceļš. Kā zināms, psihologi izšķir divējāda veida iegaumēšanu: tīšo un netīšo. Netīšā iegaumēšana notiek it kā pati par sevi, neatkarīgi no mūsu nodoma, bez īpaša mērķa, bez iemācīšanās no galvas. Tīšo iegaumēšanu raksturo tas, ka cilvēks apzināti sev izvirza mērķi atcerēties un tāpēc liek lietā savu gribas spēku, veic šo procesu ar daudzreizējiem atkārtojumiem.

Pirmsskolas vecumā atmiņa bagātinās galvenokārt netīšās iegaumēšanas ceļā: rotaļās, darbā, saskarsmē ar pieaugušajiem un vienaudžiem bērni bez speciālas iemācīšanās apgūst plašu dzimtās valodas vārdu krājumu, izteicienus, priekšstatus par apkārtējiem sadzīves priekšmetiem, dabas, sabiedrības un citām parādībām.

Pieaugušie, kas pabeiguši skolu, visas turpmākās dzīves laikā nepārtraukti bagātina savu atmiņu gandrīz tikai ar netīšās iegaumēšanas palīdzību gan darba procesā, gan tiešā saskarsmē ar apkārtējiem cilvēkiem, gan arī ar masu komunikācijas līdzekļu (preses, radio, televīzijas, kino, teātra u.c.) atbalstu.

Tikai skolēni ir spiesti lielu daļu laika – no rīta līdz vakaram – tērēt tīšajai iegaumēšanai: viņi mācību stundās cenšas iegaumēt visu skolotāja teikto, bet, aizgājuši mājās, nemitīgi pārlasa un mēģina atcerēties (bieži vien mehāniski) mācību grāmatu tekstus. Iegaumēšana kļūst par viņu galveno darbību, tā aizņem visus centīgo skolēnu spēkus un laiku, nomācot citus darbības veidus, kas nepieciešami personības vispusīgai attīstībai, fizisko spēku attīstīšanai un veselības nostiprināšanai.

Ievērojot sabiedrības jaunās prasības topošās paaudzes sagatavošanā, jāmeklē tīšās un netīšās iegaumēšanas harmoniskas saistības veidi.

Psihologi jau sen ir atklājuši netīšās iegaumēšanas likumsakarības. Netīši iegaumē to, ko cilvēks uzskata par svarīgu, kas saistās ar viņa vajadzībām, aktīvu darbību, tiek emocionāli pārdzīvots. Balstoties uz šīm likumsakarībām, visa skolēnu

dzīvesdarbība jāorganizē tā, lai rosinātu viņos vajadzību pēc zināšanām, radītu nosacījumus atmiņas bagātināšanai netišās iegaumēšanas procesā, spilgtus iespaidus un emocionālus pārdzīvojumus dažāda veida darbības un saskarsmes procesā. Jo aktīvāka netišā iegaumēšana, jo mazāka vajadzība mācīties no galvas.

Taču jau iepriekš norādījām, ka zinātnes galvenos faktus, jēdzienus, likumus un teorijas nepieciešams apgūt stabili, ieguldīt atmiņā uz ilgu laiku. Lai arī te izvairītos no mehāniskas iemācīšanās, audzēkņiem jāpalīdz apgūt racionāli netišās iegaumēšanas paņēmieni.

Mācību vielu var labi iegaumēt, ja audzēknis skaidri izprot darba mērķi, apzinās šī mērķa un iegaumējamās mācību vielas nozīmīgumu. Atklājot skolēniem iztīrājāmā mācību materiāla nozīmīgumu, ir ļoti svarīgi jau temata izklāsta sākumā parādīt tā vietu visā kursā, izskaidrot, cik nepieciešamas būs tajā ietvertās zināšanas visa kursa turpmāko tematu un tam radniecīgo mācību priekšmetu apjēgtā apgūvē, atklāt, kādās dzīves jomās izmantojamas temata pamatidejas. Teiktais attiecas arī uz katru atsevišķu mācību stundu.

(..)

Ja skolēnam ir iespējams mājas uzdevumus gatavot kopā ar biedru, tad ieteicams, lai visi pēc kārtas cits citam izskaidro iztīrājamo materiālu; tas ir viens no efektīvākajiem līdzekļiem, kas sekmē mācību vielas labāku izpratni, palīdz tajā izdalīt galveno. Līdzīgs aktīvais darbs ar mācību materiālu veicina tā labāku iegaumēšanu. Ja audzēknis stundām gatavojas viens pats, tad viņam ieteicams izmantot arī citāda veida darbu ar mācību vielu, piemēram, sadalīt tekstu daļās, izdomāt katrai no tām virsrakstu, sastādīt plānu stāstījumam par izlasīto, izveidot grafisku shēmu, kurā atspoguļotas izlasītā daļu savstarpējās attiecības, utt.

M. Skatkins. Mūsdienu didaktikas problēmas. – R.: Zvaigzne, 1983. – 5., 18., 19., 28., 31., 37., 38., 40. – 41. lpp.

ISĀKS LERNERS



3. METOŽU SAVSTARPĒJĀ SAISTĪBA VIENOTĀ MĀCĪBU PROCESĀ

Tāpat katram izglītības satura elementam atbilst sava mācību metode, kas var būt noteikta kā skolotāja secīgu darbību sistēma, kas organizē un nosaka skolēnu izzinošo un praktisko darbību, apgūstot visus izglītības satura elementus, lai sasniegtu mācību mērķus.

Vispārdidaktisko mācību metožu sistēmā, kas nodrošina vismaz pirmos trīs satura elementus, ietilpst šādas metodes:

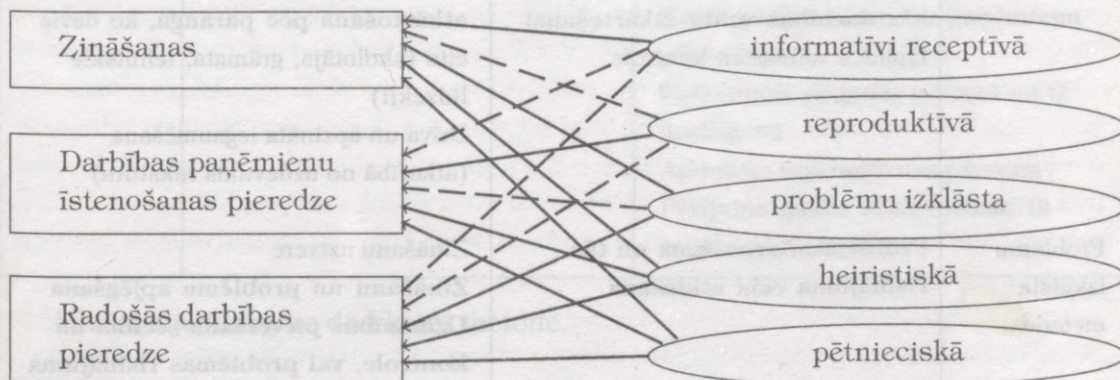
- 1) informatīvi receptīvā;
- 2) reproduktīvā;
- 3) problēmu izklāsta;
- 4) heuristikā;
- 5) pētnieciskā.

Mēs apskatīsim šīs metodes citā secībā, lai atklātu iedalījuma pamatus, bet šis uzskaitījums dots, ņemot vērā to lomu attiecīgo izglītības satura elementu pakāpeniskā apgūšanā. Uzsvērsim, ka šis uzskaitījums nav metožu klasifikācija, bet gan pašas didaktiskās metodes to sistēmā, kuras tādā veidā kļūst par klasifikācijas objektu. Tās savukārt tiek iedalītas reproduktīvajās (1. un 2.) un produktīvajās (3. – 5.) metodēs. Trešās, t. i., problēmu, metodes izklāsta raksturs ir divējāds, un tai ir pārejoša nozīme.

Šo sistēmu var uzskatīt arī kā klasifikāciju skolēna satura apgūšanas paņēmieni kopumam un skolotāja organizatorisko paņēmieni kopumam. Šie kopumi tiek aplūkoti savstarpējā atkarībā, jo tikai tā nodrošina mācības. Metodes ir izceltas, ņemot vērā satura veidu specifiku un to funkcijas jaunās paaudzes sagatavošanā kultūras saglabāšanā un attīstīšanā, kā arī atbilstoši paņēmieni

saturam to apgūšanai. Saskaņā ar šo pamatojumu veidoti arī skolotāju un skolēnu darbības modeļi. Izraudzītā dalījuma pamatojumu var apzīmēt arī kā veidus izglītības satura apgūšanai. Tādējādi pēdējo funkcijas būtu atspoguļotas fotogrāfiski, jo katrs satura veids izpilda īpašu lomu, ko nosaka mācību organizētās izzinošās darbības raksturs.

Protams, šis dalījums, kas vajadzīgs pētījumiem un praksei, nepavisam nenozīmē, ka reālajā mācību procesā katra metode parādās tikai tūrā veidā atsevišķi no pārējām. Gadās arī tūrā veidā, tomēr visbiežāk (tāpat kā dažādie satura elementi) metodes ir savstarpēji saistītas, atspoguļojot saistību pašā saturā. Tā zināšanas kļūst ne tikai par pasaules kopainas elementu, bet arī par izzinošās un praktiskās darbības līdzekli un instrumentu. Tās kļūst par jebkura darbības veida – gan to, ko skolotājs dod skolēniem gatavā veidā, gan skolēnu patstāvīgi atrasto – sastāvdaļu. Tie ir divi zināšanu izmantošanas veidi, kuru ietvaros ir savi līmeņi. Tātad zināšanu apguvei dažādos to izmantošanas līmeņos ir vajadzīgas arī pārējās metodes – reprodiktīvā, heirstiskā, pētnieciskā. Skolotāja izklāstītās zināšanas šajās metodēs nav produkts, bet līdzeklis, kas iekļauts darbības veidā. Tādējādi tās tiek apgūtas dziļāk, atklājot jaunus aspektus. Tādā veidā pirmais satura elements tiek apgūts, izmantojot visas piecas mācību metodes (sk. 4. shēmu).



metodes noteicošā ← — un veicinošā ← — loma satura apgūšanas organizācijā

4. shēma. Izglītības satura un mācību metožu saikne

Shēma parāda katras mācību metodes lomu attiecīgā satura apgūšanā. Metodei var būt gan noteicošā, gan atbalsta loma, kalpojot par citas metodes realizācijas līdzekli.

Katra metode paredz īpašu skolotāja izklāsta un skolēna izzinošās darbības veidu, kā arī noved līdz specifiskam rezultātam – tai atbilstoša satura apgūšanai (sk. tabulu).

Tabula

Skolotāja un skolēnu darbības metodes un raksturs

	Skolotāja darbība	Skolēna darbība
Informatīvi receptīvā metode	Informācijas uzrādīšana (skolotājs vai viņu aizvietojošs līdzeklis) Organizēt skolēna darbības ar apgūstamo objektu	Zināšanu uztvere Zināšanu apjēgšana Iegaumēšana (vēlams brīva)
Reproduktīvā metode	Sastādīt un uzrādīt uzdevumu zināšanu un garīgās un praktiskās darbības veidu atkārtošanai Izpildes vadība un kontrole	Zināšanu aktualizācija Zināšanu un darbības paņēmieni atkārtošana pēc parauga , ko devis cits (skolotājs, grāmata, tehniskie līdzekļi) Brīva un apzināta iegaumēšana (atkarībā no uzdevuma rakstura)
Problēmu izklāsta metode	Problēmas izvērzišana un tās risinājuma ceļa atklāšana	Zināšanu uztvere Zināšanu un problēmu apjēgšana Uzmanības pievēršana secībai un kontrole, vai problēmas risinājuma pakāpe ir pārliecinoša Risinājuma loģikas nākamo posmu prognozēšana domās Iegaumēšana (pārsvarā apzināta)

<p>Heiristiskā metode</p>	<p>Problēmas izvirzīšana Sastādīt un piedāvāt uzdevumus, lai izpildītu atsevišķus izzinošu un praktisku problēmuzdevumu risinājumu posmus Risinājuma gaitas plānošana</p>	<p>Uzdevuma uztvere, kas sastāda uzdevuma daļu Uzdevuma noteikumu apjēgšana Aktualizēt zināšanas par līdzīgu uzdevumu risināšanas ceļiem Uzdevuma daļas patstāvīgs risinājums</p>
<p></p>	<p>Skolēnu darba vadība (korigēt un izveidot problēmu starpsituācijas)</p>	<p>Paškontrolē risināšanas procesā un rezultātu pārbaude Ar uzdevumu saistītā materiāla apzinātas iegaumēšanas pārsvars Risinājuma gaitas atcerēšanās un tā patstāvīga motivācija</p>
<p>Pētnieciskā metode</p>	<p>Sastādīt un piedāvāt problēmuzdevumus risinājuma meklēšanai Sekot risinājuma gaitai</p>	<p>Problēmas uztvere vai patstāvīgs skatījums uz problēmu Uzdevuma noteikumu apjēgšana Pētīšanas (risinājuma) posmu plānošana Katra pētījuma posma paņēmieni plānošana Paškontrolē pētījuma procesā un tā noslēgumā Apzinātas iegaumēšanas pārsvars Pētījuma gaitas atkārtošana, tā rezultātu motivācija</p>

* Izcelts jaunais, ko dod katra metode.

Mēs izcēlām galvenās mācīšanas didaktiskās metodes, bet to izmantošanas formas un realizācijas līdzekļi var būt dažādi. Tā informatīvi receptīvo un problēmu izklāsta metodi var īstenot ar dzīvā vārda palīdzību, ar mācību grāmatas lasīšanu, ar kino, televīzijas un citu uzskates līdzekļu palīdzību, ar algoritmiem; reproduktīvā metode paredz, ka skolēni atkārtoti skolotāja iepriekš parādītus darbības veidus

(verbāli, tēlaini, praktiskā darbībā ar priekšmetiem un zīmju sistēmu). Heiristiskajā un pētnieciskajā metodē ietilpst konstruēšana, projektēšana, plānošana un eksperimentēšana, uzdevumu risināšana (dažāda apjoma, bet ar vieniem un tiem pašiem līdzekļiem). Ar šīm metodēm māca visus priekšmetus, tikai katru tam atbilstošā formā.

Vienā mācību procesā (stundā, tematā) visas metodes var izmantot dažādā salikumā – atkarībā no stundas mērķa un plānotā satura. Tomēr svarīgi apzināties, ka tad, ja stundu būvē pēc shēmas: skolotāja stāstījums – skolēnu veiktais materiāla atkārtojums – mācību grāmatas lasīšana – plāna sastādīšanas paņēmiena izskaidrojums – jauna satura plāna sastādīšana skolotāja vadībā, – tiek izmantotas dažādas metodes. Šajā gadījumā stunda tiek būvēta šādi: 1 – 2 – 1 – 1 – 2 – 4, izmantojot minēto metožu kārtību. Ja stundu veido pēc citas shēmas: zināšanu pārbaude, tās atkārtojot – meklējumuzdevuma risināšana – skolotāja dotais temata apkopojums un attīstība – uzdevuma izpilde, skolotāja vadībā izmantojot iegūtās zināšanas jaunā situācijā –, tad izmantoto metožu shēma būs šāda: 2 – 5 – 1 – 4.

Tās vai citas metodes sarežģītība reālajā mācību procesā nenosaka ne tās izmantošanas secību, ne laiku. Visas metodes var realizēt dažādā priekšmeta satura un mācīšanas procesuālās sarežģītības līmenī atkarībā no skolēnu sagatavotības. Tās var un vajag izmantot jau no 1. klases un pat bērnudārzā vai pirmsskolas audzināšanā mājās, jo bērniem no paša sākuma – neatkarīgi no viņu attīstības līmeņa – vajag mācīt visu veidu saturu un katrā mācību posmā rosināt izmantot zināšanas līdzīgā vai izmainītā situācijā. Cita lieta, kādā secībā (piemērojot konkrētajam saturam) šīs metodes tiks izmantotas. Lēmumu vienmēr pieņems skolotājs vai metodīkis, jo metodika ir vienīgā zinātne, kas spēj projektēt visa mācību priekšmeta saturu sistēmā, kas ir izvērsta laikā un noteiktā saturiskā un pedagoģiskā loģikā. Tikai skolotājs spēj īstenot metodikas izstrādāto mācību priekšmeta sistēmu konkrētā mācību procesā.

Koncepcijas izklāstā metodes nosaka izzinošās darbības raksturs, kas atkarīgs no izglītības satura veida. Būtībā mācīšanās vienmēr ir saistīta ar izzinošo darbību. Skolēna darbības veids ir atkarīgs no satura, ko viņš apgūst, un no materiāla apgūšanas specifikas. Savukārt skolotāja darbības veidu nosaka apgūšanai paredzētais saturs un apgūšanas veids, kas skolotājam jāorganizē. Metodei jāparedz tieši šis darbību salikums. Tās nosaukums norāda šo savstarpēji saistīto darbību virzību. Kad runā par pētniecisko, tas nozīmē, ka skolotājs izvirza problēmu vai

rada apstākļus, kuros skolēnam pašam tā jāierauga, bet risinājums pilnībā ir skolēna ziņā. Viņa darbības raksturs ir jau iepriekš noteikts: skolēns pēta. Tieši tāpat metodes nosaukums nosaka skolotāja darbību skolēna izziņas un praktiskās darbības organizēšanā. Ja metodi apzīmē kā darbu ar grāmatu, grafisko darbu, rakstu darbu, pārrunu, tad šīs kategorijas norāda uz formu, bet ne uz skolēna izzinošās darbības raksturu, tāpēc katru reizi no jauna papildus jāskaidro, kādi šīs ārējās formas paņēmieni tiks izmantoti konkrētas darbības organizēšanai.

И. Я. Лернер. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – с. 114 – 120.

Tulkojis Andris Eljašāns.

VINCENTS OKOŅS



3. PROBLĒMAS JĒDZIENS MĀCĪBĀS

Mācību problēma ir praktiskās un teorētiskās grūtības, kuru atrisinājums saistīts ar skolēna pētniecisko aktivitāti. Kā fons šīm grūtībām kalpo mērķtiecīgi noorganizēta situācija, kurā skolēns, vadoties pēc noteiktām vajadzībām, cenšas šīs grūtības pārvarēt un tādā veidā iegūst jaunas zināšanas un jaunu pieredzi.

4. UZ KĀ BALSTĀS PROBLĒMMĀCĪBAS

Noskaidrojot, kas ir problēma mācībās, viegli atbildēt, kas īsti ir problēmmācības.

Acīmredzot tām ir kaut kas kopīgs ar jautājumu metodi, kad skolotājs jautā un skolēns sniedz jau iepriekš sagatavotu atbildi. Problēmmācību raksturīgākā iezīme ir nevis jautājumu uzdošana, bet gan problēmsituāciju radišana. Dažos gadījumos šādu situāciju risinājums var notikt bez skolotāja jautājumiem. Jautājumus, ja tie ir, biežāk uzdod skolēni, nevis skolotājs, pie tam šie jautājumi tiek uzdoti par nezināmo, nevis tie ir jautājumi, kas prasa agrāk apgūto zināšanu reproducēšanu.

Problēmmācības nav tas pats, kas projektu metode, jo projektam ir savs tematiskais centrs, kas apvieno zinātni ar praksi, tas sākas ar darbību un beidzas ar izzināšanu. Kā projekta piemēru var minēt mājas celtniecību, skolas dārza sakopšanu, komunikāciju līdzekļu izmantošanu, literārā teksta apstrādi. Starp četriem projektu veidiem, kurus apraksta šīs metodes autors U. Kilpatriks, tikai viens projekta veids ir identisks problēmmācībām, tas arī ir nosaukts par problēmisko. Pārējiem trim projektu veidiem nav nekā kopīga ar problēmmetodi.

Nedrīkst arī domāt, ka problēmmācības vienmēr ir grupu darbs. Problēmmācības var organizēt arī tradicionālos apstākļos – kad klasē notiek tikai individuālais vai tikai kolektīvais darbs, kā arī tad, kad klase tiek sadalīta grupās.

Problēmmācības ietver sevī šādas darbības: problēmsituācijas organizēšana,

problēmu noformulēšana (pakāpeniski to mācās darīt skolēni), palīdzības sniegšana skolēniem problēmsituācijas atrisināšanā, rezultātu pārbaude un, beidzot, sistematizācijas procesa vadīšana un iegūto zināšanu nostiprināšana.

Skolotāja meistarība pilnībā var izpausties problēmsituāciju radīšanā. Skolotājam jābūt ļoti delikātam, uzmanīgam režisoram, kas skolēnus ievada zinātnes, tehnikas, mākslas pasaulē – cilvēku kultūras pasaulē. Problēmsituāciju režija nav tikai lomu izvēle skolēniem un saprātīga dramatisku elementu izmantošana, kas nenoliedzami ir problēmu situāciju risinājumā, bet vispirms scenāriju izstrāde, jo mācību programmas nosaka skolēnu zināšanu apjomu, bet nevar izstrādāt šīs tēmas tā, lai rastos konkrēti didaktiskie piedāvājumi. Protams, ir daži izņēmumi, bet tomēr vēl līdz šim brīdim skolotāju nemāca šai mākslai pedagoģiskās mācību iestādēs. Līdztekus didaktiskajai literatūrai liela loma pedagoģiskās režijas paraugu izplatīšanā var būt eksperimentālajām skolām kā vairāk spējīgām. Vadošo skolu skaits pieaugs, lai katrā valsts novadā tiktu popularizēti pārbaudīti pedagoģisko pētījumu rezultāti un eksperimentālo skolu vērtīga pieredze.

Problēmisko mācību ekvivalents ir problēmmācīšanās. Tikai tad var runāt par problēmiskās metodes panākumiem, kad tā maksimāli aktivizē visus skolēnus. Problēmu atklāšana, to formulējums un atrisināšana, kā arī rezultātu pārbaude – tie ir galvenie problēmmācību posmi. Atkarībā no skolēna spējām, no viņa aktivitātes problēmu risināšanā viņa dalība šajos posmos var būt dažāda.

Par pilnīgu skolēna patstāvību var runāt tikai tad, ja viņš pats spējīgs izvirzīt jaunu problēmu, racionāli to atrisināt un novērtēt šī risinājuma nozīmi. Mazāka aktivitātes pakāpe vērojama tad, kad problēmu izvirza skolotājs, bet skolēns to tikai atrisina un iespēju robežās pārbauda rezultātus.

Nobeigumā var secināt, ka problēmmācības metode, kā jebkura didaktiskā metode, nav universāla. Tā ir tikai viena no metodēm, bet ar ļoti plašām pielietošanas iespējām, kas jāizmanto kopā ar pārējām metodēm. Tas atkarīgs arī no mācību satura un no tā, vai saturs ļauj izmantot tieši šo metodi, vai šī metode būs visefektīvākā.

Šīs metodes efektivitāti var noteikt tikai pēc ilgāka laika posma. Jāņem vērā ne tikai skolēnu zināšanas, bet arī prasmes un iemaņas, spēju un izziņu interešu attīstība, kā arī racionālu mācību lielā audzinošā nozīme.

MIRZA MAHMUTOVS



2.§ IZPRATNE PAR PROBLĒMMĀCĪBĀM

Ir pamats uzskatīt, ka problēmmācību teorija un prakse attīstījās posmveidīgi. Pirmais posms – mācību procesa aktivizēšana, efektīvi izmantojot mācību vielas variatīvos paņēmienus, tā emocionālo izklāstu, pastiprinot jauninājuma elementus izklāstāmajā materiālā. Šis posms stimulēja mūsdienīgo attīstītājmācību teorijas un prakses attīstīšanu.

Otrais posms ir raksturīgs ar tālāku mācību aktivizēšanu, bet jau balstoties uz jauniem teorijas sasniegumiem, izmantojot pirmajā posmā sasniegtos rezultātus. Sevišķa loma šeit ir izziņas uzdevumiem, rodas mēģinājumi mācību procesu organizēt tieši ar šo uzdevumu sistēmu un izpētes metožu palīdzību.

Trešais posms problēmmācībās ir vissvarīgākais, jo te notiek problēmsituāciju lomas un vietas teorētiska apzināšana un problēmmācību teorijas veidošana mūsdienu skolas apstākļos, balstoties uz problēmu un izziņas principu... Šī teorija organiski ietver sevī visos iepriekšējos posmos gūtos rezultātus mācību procesa aktivizēšanā un skolēnu domāšanas spēju attīstībā.

Mācīšanās aktivizēšanas būtība.

Pedagoģiskajā literatūrā ļoti bieži sastopami jēdzieni “skolēna aktivitāte”, “mācību aktivizēšana”, “skolēna izziņas aktivitāte”. Mācību aktivizēšanas uzdevumu izvirzīja daudzi, kas cīnījās par skolēna garīgo spēju attīstīšanu. Bet par šī jautājuma būtību nebija vienprātības.

20. gs. sākumā iezīmējās aktīvu mācību divi virzieni. Pirmais – prasības paaugstināt skolēnu aktivitāti un mācības, balstoties uz mācību darbību. Kā vēlāk noskaidrojās, tas bija mēģinājums skolēna ārējai aktivizēšanai. Jūtu un praktiskās aktivitātes princips ar psiholoģiski pedagoģisku tā analīzi, kura autori bija V. A. Laems, E. Klanapegoms, G. Keršeinšteiners un D. Djūijs, izrādījās nepietiekams. Otrā virziena, kas saistīts ar H. Gaudiga un G. Keršenšteintera vārdu, būtība bija tāda,

ka aktivitāte izpaužas nevis skolēna ārējās (motorās) darbībās, bet iekšējās – prāta aktivitātēs, kas vada ārējās aktivitātes un praktisko darbību.

Vēlāk psihologi izvirzīja ideju par to, ka domāšana ir praktisko darbību rezultāts (Dž. Djūijs) vai operāciju operacionālisms (P. U. Bridžmens). P. Bridžmena operacionālisma idejas attīstīja Šveices psihologs Ž. Piažē kā interiorizācijas teoriju (subjekta ārējā darbība pāriet iekšējā un pārvēršas par domāšanas darbību un operācijām). Kāda attiecība starp izzinošās darbības aktivizēšanu un problēmmācībām?

Daži pedagogi šos jēdzienus sapludina un piedāvā likvidēt jēdzienu “problēmmācības”. Tomēr šiem jēdzieniem ir tādas pat attiecības kā mērķa un līdzekļu kategorijām. Problēmmācības ir viens no visefektīvākajiem līdzekļiem skolēna domāšanas aktivizēšanai.

Aktivizēt skolēnu var ar sodu, uzslavu un intereses izraisīšanas palīdzību. Tieši emocionalitāte un interese vienmēr bija skolēnu galvenie intelektuālās darbības aktivizēšanas faktori.

Taisnība ir T. Novackim, kurš apgalvo, ka skolēns ir aktīvs, pat saņemot jau gatavas zināšanas no skolotāja. Var paaugstināt tā aktivitātes pakāpi, palielināt darbību skaitu, bet tās tomēr nav problēmmācības. Psihologi precīzi nodala jēdzienus “aktīva domāšana”, “patstāvīga domāšana”, “radoša domāšana”. Domāšana var būt aktīva, bet ne patstāvīga un it sevišķi ne radoša.

Problēmmācības prasa skolēna darbības veida izmaiņu un mācāmā materiāla struktūras pārveidošanu. Aktivitātes būtība, kas panākta problēmmācību rezultātā, liek skolēnam analizēt faktisko materiālu un izmantot to tā, lai pats iegūtu jaunu informāciju. Citiem vārdiem sakot, tā ir zināšanu paplašināšana, padziļināšana, izmantojot jau agrāk iegūtās zināšanas, vai agrāk iegūto zināšanu jauna pielietošana. Agrāk apgūto zināšanu jaunu pielietojumu nevar iemācīt ne skolotājs, ne grāmatas, to meklē un atrod skolēns noteiktā situācijā. Tā ir radoša mācīšanās metode kā pilnīgi pretēja skolotāja gatavo secinājumu uztveršanas metodei (kaut gan arī pēdējā izraisa zināmu skolēna aktivitāti). Prāta aktivizēšana – sarežģīts process, un tas ne vienmēr ir saistīts ar problēmas rašanos. Ja skolotājs dod skolēniem uzdevumu un norāda, kā to risināt, tad pat patstāvīgs meklējums nebūs kā problēmas risinājums. Skolēni var pat ļoti aktīvi piedalīties zinātniski pētnieciskā darbā, vācot jau zināmu materiālu, bet neatrisināt nekādas problēmas. Patiesai (ne ārējai) skolēnu aktivizēšanai ir raksturīgi patstāvīgi meklējumu ceļi problēmu risināšanā.

Ja meklējuma mērķis ir teorētisko, tehnisko (praktisko) mācību problēmu vai formu un metožu mākslinieciskā atspoguļojuma risinājums, tad tas pārtop problēmmācībās.

Jau no seniem laikiem skolā praktizēja aktivitātes attīstību, veicot prāta vingrināšanu ar daudzkārtēju vingrinājumu palīdzību, mācot matemātiku un fiziku, reti kad derēja tikai parasta iegaumēšana. Citiem vārdiem sakot, problēmmācības nav tikai skolēnu trenēšana ar prāta vingrinājumiem.

Skolēnu aktivizēšanas mērķis problēmmācībās ir paaugstināt skolēna domāšanas darbības līmeni un mācīt skolēnu veikt nevis atsevišķas operācijas gadījuma vai stihiski veidotas situācijas, bet te jābūt intelektuālās darbības sistēmai, kas der, risinot nestandarta uzdevumus, un kas prasa pielietot radošu domāšanas darbību. Pakāpeniski apgūstot radošas intelektuālās darbības sistēmas, skolēns nonāks līdz intelektuālās darbības kvalitatīvām izmaiņām, izstrādās īpašu domāšanas veidu, ko parasti dēvē par zinātnisku, kritisku, dialektisku domāšanu.

Līdz šāda veida domāšanas attīstībai nonāk, ja skolotājs regulāri rada problēmsituācijas, izstrādā skolēnu prasmes un iemaņas patstāvīgi radīt problēmas, izvirzīt hipotēzes un ar esošo zināšanu palīdzību, kā arī ar tikko iegūtajiem faktiem pierādīt tās, kā arī iemaņas pārbaudīt problēmas risināšanas pareizību. Jāsecina, ka skolēna mācīšanas aktivizēšanas būtība ar problēmmācību palīdzību nav tikai intelekta aktivizēšana un domāšanas operācijas, risinot skolas stereotipiskus uzdevumus un izpildot reproduktīvus uzdevumus. Tā sastāv no domāšanas aktivizēšanas, veidojot un risinot dažādas problēmsituācijas, izziņas intereses veidošanas un intelektuālo procesu modelēšanas, kas ir līdzvērtīga patiesi radošam darbam. Veidojas pētnieciskā darba iemaņas teorētisku un praktisku problēmu risināšanā.

М. И. Махмутов. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975 – с. 246 – 249.

Tulkojusi Natālija Čina.

ŠALVA AMONAŠVILI



VIŅŠ JAU NAV NEKĀDS ROBINSONS...

Zināšanas nepastāv, nevar un nedrīkst pastāvēt sterilā veidā, t. i., bez noteiktas tikumiskās virzības. Kam gan vajadzīgas šādas “tīras” zināšanas, tādas, kas nesaistās ar kaismīgu cilvēcisku vēlēšanos darīt labu, nevis kaitēt, dalīties tajās citam ar citu, palīdzēt cilvēkiem, kas nonākuši grūtībās?

Un kāpēc gan vispār cilvēkam palīdzēt apgūt zināšanas, turklāt mūsdienīgas, zinātniskas, dziļas zināšanas, ja viņš šīs *savas* zināšanas turpmāk neliks lietā sabiedrības labā, tās sabiedrības labā, kas ir rūpējusies par viņu?

(..)

– Bērni, padomājiet, lūdzu, kāda mūsu senču dzīves situācija varēja būt par pamatu sakāmvārdam “Lēnāk brauksi – tālāk tiksī”! Dodu jums trīs minūtes pārdomām!

Trīs minūtes patstāvīgām radošām domām! Nē, tas nenožīmē, ka nedrīkst apspriesties savā starpā: lai jautā, apspriežas, apmainās viedokļiem. Lai viens otrs noliek galvu uz sola, aizver acis un iegrimst domās, fantāzijas un iztēlē! Bet pēc trim minūtēm viņi izteiks cits citam savus variantus, pierādīs un apstrīdēs. Arī es pateikšu savu variantu, viņi atklās tā nelogiskumu un nepieņems. Tā kā šis strīds stundas laikā nebeigsies, mēs to pārcelsim uz starpbrīžiem. Varbūt kāds sadomās uzrakstīt “grāmatiņu”. Strīds stundā nebeigsies, bet mēs visi, gan es, gan mani audzēkņi, pakāpsimies vēl vienu pakāpienu augstāk pa izzināšanas vītņveida kāpnēm. Un tur es bērniem uzdošu citus uzdevumus, piemēram, kā labāk apsveikt bērnu-dārza audzēkņus Jaunajā gadā, kādas dāvanas viņiem gatavot, un skolēni ķersies pie iecerēto rotaļlietu un eglīšu rotājumu gatavošanas. Šī mācību stunda (pakāpiens) tiks aizpildīta ar rūpēm par mazajiem. Vēl viens pakāpiens... (Taču šis ir īpašs, vienreizējs pakāpiens, par to pastāstīšu vēlāk.)

Prast apšaubīt (argumentējot, apspriežot), mācēt uzdot nopietnu, gudru,

saturīgu jautājumu, prast novērtēt biedra pūliņus un to rezultātus (argumentējot, priecājoties par panākumiem un pārdzīvojot neveiksmes), prast plānot savu mācību un izziņas darbību – tāda ir mana metodiskā virzība bērnu attīstīšanā, kopīgas un, kā mēdz teikt, sociāli atkarīgas patstāvības ieaudzīnāšanā.

Kopīga, sociāli atkarīga patstāvība? Vai tāda ir iespējama?

Jā, protams: it visas sīkākās domas, kurās ir izziņas kaisme, atklājuma prieks, sadarbības un savstarpējas izpalīdzības jūtas, saplūst vienā veselumā – personiskajā un kolektīvajā, kļūstot par sabiedrisko domu, kopīgo viedokli, koncepciju, pasaules uzskatu un pārliecību. Kas tad tā ir, ja ne patiesa patstāvība?

Tā es vedu savus bērnus augšup pa izziņas vītņveida kāpnēm uz tūkstošo pakāpienu, ko sasniegsim tieši šodien.

KO ES AUDZINU

(..) Pārlieka gādība par bērnu veido viņā nevis iejutību, bet gan bezrūpību un rupjību; pārmērīga materiālā labklājība ieaudzina nevis cieņu pret darba cilvēkiem, nevis saudzīgu attieksmi pret materiālajām vērtībām, bet gan patērētāja, izspiedēja psiholoģiju; pārspīlēta piekāpība attīsta nevis cilvēcīguma jūtas, bet gan veido vājas gribas, bezrakstura cilvēku; pastāvīga apliecināšana bērnam, ka tieši viņš ir ģimenes prieks un lepnums, ieaudzina viņā nevis atbildību par saviem tuvākajiem, bet gan iedomību un pašapmierinātību. (..)

Š. Amonašvili. Kā klājas, bērni? – R.: Zvaigzne, 1988. – 35., 40., 153. lpp.

AELITA MARKOVA



MĀCĪŠANĀS PROCESS UN TĀ PSIHOLOĢISKĀS ĪPATNĪBAS

Mācīšanās procesu ir mērķtiecīgi uzskatīt par skolēnu aktīvu darbību zināšanu, kā arī to patstāvīgas iemantošanas veidu apguvē. Mācīšanās procesa vadība ir skolēnu mācību darbības veidošana.

Ko nozīmē mācību darbība? Padomju psiholoģijā sastopamas vairākas nostādnes šajā jautājumā. V. Davidova un D. Elkoņina vienotās mācību darbības koncepcija ir šāda.

Lai uzsāktu mācīšanos, skolēnam jāapgūst (jāizprot, jāpieņem, patstāvīgi jāizvirza) *mācību uzdevums*.

Pilnvērtīga mācīšanās nav iespējama arī bez aktīvām *mācīšanās darbībām* – mācību darba veidiem, paņēmieniem (piemēram, salīdzināt apgūstamā materiāla dažādus aspektus, izdalīt atsevišķas pazīmes, pārkārtot un pārveidot tās, sastādīt shēmas un modeļus).

Lai mācīšanās kļūtu aktīva, nepieciešama arī skolēna prasme pārbaudīt, novērtēt sevi, respektīvi, veikt darbības, kas saistītas ar *paškontroli* un *pašnovērtējumu*.

Tādējādi vienotas mācību darbības jēdzienā ietverti visi šie komponenti – *mācību uzdevums*, *mācīšanās darbības*, kā arī darbības, kas saistītas ar *paškontroli* un *pašnovērtējumu*. Psiholoģijas literatūrā ir sīki aprakstītas katra mācību darbības komponenta īpatnības.

Skolēns psiholoģiski pieņem mācību uzdevumu tad, kad skolotājs, nodrošinot audzēkņa **saskarsmi** ar vairākām praktiskām situācijām, ar savu stāstījumu un jautājumiem stundā atklāj, **kādā nolūkā, kāpēc** nepieciešams izpildīt kādu noteiktu uzdevumu. Skolēns šajā laikā parasti cenšas saistīt (apzināti vai neapzināti) minētos uzdevumus ar personisko mācīšanās jēgu un ar savām iespējām, t.i., viņš

vai nu **papildina**, vai arī **pārveido** uzdevumus, piemērojot tos sev. Šajā posmā rodas skolēna gatavība veikt mācību darbību, turklāt šī gatavība turpmākajā mācību gaitā var gan palielināties, gan arī samazināties atkarībā no mācību procesa organizācijas.

Mācīšanās darbības pilnvērtīgi var notikt tikai tad, kad skolēni iegūst gatavību iekļauties darbā. Ar mācīšanās darbībām apzīmē to, ko skolēni prot aktīvi darīt mācību vielas apguvē. Pie tām pieder *analīze, salīdzināšana, pārveidošana, modelēšana* utt. Šo darbību izpildes atsevišķos posmus dažkārt mēdz saukt par *operācijām*. Savukārt darbību kopums veido *darba paņēmieni* (dažādi autori to dēvē arī par veidu, metodi). Mācību procesā skolotājs var palīdzēt skolēniem apgūt sarežģītus mācību vielas pārkārtošanas un sistematizēšanas paņēmienus, veidot prasmi izdalīt vispārīgos principus un konkretizēt tos, mācīt iegaumēšanas, uzmanības koncentrēšanas, novērošanas paņēmienus u.c. Mācību darba paņēmieni un veidu apguves pakāpe ir mācību darbības brieduma galvenais rādītājs. Mācību darbība ir tāda darbība, kas ietver **vispārinātu darbības veidu** apguvi zinātnisku jēdzienu apguves gaitā (D. Elkoņins). Tieši jaunu darbības veidu apguve bagātina un mobilizē skolēnu, veicina jaunu intelektuālās attīstības un personības īpašību veidošanos viņā.

Skolēnu paškontrolē un pašnovērtēšana ir nepieciešama, lai sekmīgi izpildītu mācīšanās darbības. Psiholoģijā izšķir trīs paškontroles veidus.

Rezumējošā paškontrolē saistīta ar darba **rezultātu**. Tā, piemēram, skolēns, kad viņš paveicis darbu, salīdzina tā rezultātu ar paraugu (atbildi mācību grāmatā, paraugu uz tāfeles utt.).

Posmsecīgā, operācijsecīgā paškontrolē tiek īstenota **darba gaitā**. Tā, piemēram, skolēns veic darbu un tā izpildes laikā var pateikt (domājot patstāvīgi vai arī atbildot uz skolotāja jautājumu), ko viņš pašlaik dara, ar kādu **paņēmieni** risina uzdevumus. Šis paškontroles paņmiens ir pilnvērtīgāks, jo skolēnam ir iespēja koriģēt darbu, izvairīties no kļūdām, kamēr darbs vēl nav pabeigts.

Paškontrolē, kas saistīta ar prognozēšanu, perspektīvu noteikšanu, plānošanu, iepriekšēju darba vērtēšanu, tiek veikta **līdz darba sākumam**. Tās būtība ir tāda, ka skolēns (pats vai ar skolotāja palīdzību) nosaka, kādi būs darba posmi, kurš no tiem būs pirmais, otrais, trešais utt. Šis paškontroles veids ir pats sarežģītākais mācību darbības regulēšanas veids, kas dod iespēju novērst kļūdas, plānot mācību darbu kopumā.

Paškontrolē ir process, kurā skolēns *izdala darba posmus* un nosaka to secību, bet pašnovērtējums – *skolēna vērtējums par to, cik viegli vai grūti viņam ir apgūt šos posmus*. Izšķir vairākus pašnovērtējuma veidus. Tas var būt *globāls* – attiekties uz visu darbu (“man ir grūti veikt šo darbu”) – vai arī *diferencēts* – skart tikai atsevišķus posmus (“man ir grūti veikt darba pirmo posmu, bet otrais padodas vieglāk”). Pašnovērtējums var būt *adekvāts* vai *neadekvāts* (*paaugstināts* vai *pazemināts*) salīdzinājumā ar skolēna reālajām iespējām. Aizvien sarežģītāku paškontroles un pašnovērtējuma formu apguve ir skolēnu patstāvīgas darbības pēctecības pamats, viņiem pārejot no pamatskolas klasēm uz vidusskolu.

Tātad mācīšanās ir sarežģīta darbība, kurā izvērstā vai koncentrētā veidā ietilpst šādi posmi: posms, kurā notiek sagatavošanās, mācību uzdevuma pieņemšana, orientēšanās tajā; mācīšanās darbību izpildes, mācību vielas (vēlāk arī visas mācību darbības) pārkārtošanas posms; kontroles un savas mācību darbības vērtēšanas posms. Šāda vienotas mācību darbības koncepcija ir pilnīgs pretstats vēl neizskaustajam uzskatam par mācīšanos kā atsevišķu psihisko procesu (domāšanas, atmiņas, uzmanības u.c.) kopumu vai summu. Mācīšanās procesā galvenais ir nevis tas, kā noris visas šīs funkcijas, bet gan tas, kā skolēns iesaistās aktīvā darbībā. Tieši tajā notiek skolēna personības attīstība (iepriekš minēts, ka skolotāja uzdevumiem jāpārņem par skolēna uzdevumiem). Šī darbība jāveic ar tiem paņēmieniem, kurus skolēns ir apguvis un kuri viņam ir pieejami.

Mācīšanās procesu nedrīkst arī uzskatīt par darbību un operāciju kopumu. Jāatceras, ka aktīvās darbības gaitā skolēns kļūst par darbības subjektu, bet tas nozīmē, ka viņam veidojas psihiskās (intelektuālās, tikumiskās) attīstības jaunas iezīmes. Tās psihologi sauc par *psihiskajiem jaunveidojumiem*. Mācības nav tikai mācību darba tehnika, bet galvenokārt ir katra audzēkņa personības veidošanas process, turklāt jāņem vērā, ka katrs audzēknis risina savus uzdevumus, kas izriet no viņa individuālās neatkārtojamās pieredzes gan skolas, gan ārpus skolas dzīvē. Mācību gaitā skolotājs ne vien māca, bet arī audzina, veido personību, kas mācoties attīstās. Ja kaut kāda iemesla dēļ tas nenotiek, tad mācīšanās no sarežģīta audzinātājprocesa var pārvērsties par uzspiestu darbību, kas saistīta ar noteikta mācību darba paņēmieni un iemaņu kopuma apguvi un nemaz neskar cilvēka iekšējo būtību. Tātad mācīšanās ir paša skolēna aktīva darbība, kurā ievērota komponentu (mācību uzdevuma, mācīšanās darbību, paškontroles un pašnovērtējuma) vienotība, un pārmaiņas, kas notiek bērna psihiskajā attīstībā, viņa personības raksturojums.

Nepieciešams ievērot arī to, ka skolēna mācību darbība vienmēr ir **kopīga** (ar skolotāju, ar citiem skolēniem). Individuāla mācību darbība (skolēns vientulībā kā Robinsons Krūzo) ir abstrakcija. Reāli notiek tā, ka skolēns vienmēr (tīši vai netīši) izmanto sabiedriski izveidotos mācīšanās darbības veidus, ko viņam palīdzējis apgūt skolotājs, ka audzēknis savus uzdevumus, darbības un vērtējumus salīdzina ar apkārtējo cilvēku darba veidiem un vērtējumiem. Šajā aspektā mācību darbībā vienmēr vērojama sociālā mijiedarbība, skolēna saskarsme ar citiem cilvēkiem. (..)

MĀCĪŠANĀS MOTĪVU VEIDI

Mācīšanās **motīvs** raksturo skolēna virzību uz mācību darbības dažādiem aspektiem. Ja, piemēram, skolēna aktivitāte ietver darbu ar pētāmo objektu (valodniecisko, matemātisko, bioloģisko utt.), tad tādos gadījumos visbiežāk runa ir par *izziņas* motīvu dažādiem veidiem. Ja skolēna aktivitāte mācīšanās gaitā virzīta uz attiecībām ar citiem cilvēkiem, tad parasti jārunā par *sociālajiem* motīviem. Citiem vārdiem sakot, vienai daļai skolēnu par motīvu kļūst pats izziņas process mācīšanās gaitā, citiem – attiecības ar pārējiem cilvēkiem mācīšanās gaitā.

Atbilstoši tam ir pieņemts motīvus iedalīt divās lielās grupās:

1) *izziņas motīvi*, kas saistīti ar mācību darbības saturu un tās īstenošanas procesu;

2) *sociālie motīvi*, kas saistīti ar dažādām sociālajām mijattiecībām starp skolēnu un citiem cilvēkiem. (..)

Pirmo motīvu grupu var sadalīt vairākās apakšgrupās:

1) *plašie izziņas motīvi*, kas saistīti ar skolēnu orientāciju uz jaunu zināšanu apguvi. Šie motīvi tiek dalīti vairākos līmeņos atkarībā no tā, cik dziļa ir interese par zināšanām.

Tā var būt gan interese par jauniem, aizraujošiem faktiem un parādībām, gan interese par parādību būtiskām īpašībām, par pirmajiem deduktīvajiem secinājumiem, gan arī interese par likumsakarībām mācību vielā, teorētiskajiem principiem, galvenajām idejām utt.;

2) *mācību izziņas motīvi*, kas saistīti ar skolēnu orientāciju uz attiecīgo

paņēmienu apguvi, lai rastu zināšanas: interese par patstāvīgas zināšanu apguves paņēmienu, par zinātniskas izziņas metodēm, par mācību darba pašregulācijas veidiem, par sava mācību darba racionālu organizēšanu;

3) *pašizglītības motīvi*, kas saistīti ar skolēnu tieksmi patstāvīgi pilnveidot zināšanu apguves paņēmienu.

Šie izziņas motīvu līmeņi var nodrošināt skolēniem tā sauktā panākumu motīva izveidi – skolēna tiekšanos gūt sekmes, it kā pastāvīgi sacenšoties pašam ar sevi, vēlēšanos gūt jaunus, aizvien augstākus rezultātus salīdzinājumā ar tiem, ko viņš sasniedzis iepriekš.

Visi šie izziņas motīvi nodrošina skolēniem iespēju pārvarēt grūtības mācību darbā, rosina izziņas aktivitāti un iniciatīvu, uz tiem pamatojas cilvēka tieksme būt kompetentam, vēlēšanās atbilst mūsdienu prasībām utt.

Arī otro motīvu grupu – sociālos motīvus – iedala vairākās apakšgrupās:

1) *plašie sociālie motīvi*, kas saistīti ar tieksmi gūt zināšanas, lai būtu noderīgs Dzimtenei un sabiedrībai, ar vēlēšanos izpildīt savu pienākumu, ar izpratni par mācīšanās nepieciešamību un ar atbildības jūtām. Šajos motīvos liela nozīme ir sociālās nepieciešamības, vajadzīguma apzināšanai.

Plašo sociālo motīvu apakšgrupā var iekļaut arī vēlēšanos labi sagatavoties izraudzītajai profesijai;

2) *šaurie sociālie*, tā sauktie *pozīcijas motīvi*, kas saistīti ar tieksmi ieņemt noteiktu pozīciju, vietu attiecībās ar apkārtējiem cilvēkiem, iegūt viņu atzinību, iemantot autoritāti.

Šie motīvi ir saistīti ar cilvēka plašo vajadzību pēc saskarsmes, ar tieksmi gūt apmierinājumu no šī saskarsmes procesa, no savstarpējo attiecību noregulēšanas, no emocionāli piesātinātajām mijattiecībām ar citiem cilvēkiem.

Par vienu no šo motīvu paveidiem uzskata tā saukto emocionālā komforta motīvu, kas izpaužas tieksmē gūt **tikai** atzinību no skolotājiem, vecākiem un biedriem (par skolēniem, kuriem ir šāds motīvs, saka, ka viņi darbojas tikai ar pozitīvu atbalstu).

Dažkārt pozīcijas motīvs izpaužas skolēna tieksmē ieņemt pirmo vietu, būt vienam no labākajiem. Tādos gadījumos mēdz runāt par prestiža motīvu.

Pozīcijas motīvs var izpausties arī dažādos pašapliecināšanās mēģinājumos – ja ir vēlēšanās ieņemt līdera pozīciju, ietekmēt citus skolēnus, dominēt grupā vai kolektīvā utt.;

3) *sociālās sadarbības motīvi*, kas saistīti ar to, ka skolēns ne vien vēlas nodrošināt saskarsmi un mijattiecības ar citiem cilvēkiem, bet arī tiecas apjēgt, analizēt tās sadarbības un to savstarpējo attiecību veidus un formas, kas veidojas starp skolēnu pašu un viņa skolotājiem un klases biedriem, cenšas pastāvīgi pilnveidot šīs formas. Šim motīvam ir svarīga nozīme personības pašaudzināšanā un pilnveidošanā.

Dažkārt jautā, vai skolēniem mēdz būt arī radoši motīvi. Jā, it īpaši vecākajās klasēs. Ja skolēnam ir radoši motīvi, tad tas nozīmē, ka viņš ne tikai apgūst tos mācību darba paņēmienus un saskarsmes veidus, kas viņam tiek sniegti parauga veidā mācīšanās gaitā, bet arī meklē jaunus mācīšanās darbību veidus, jaunas mijattiecību un sadarbības formas. Šos radošos motīvus var veidot ne vien dažādās ārpusklases nodarbībās – pulciņos, fakultatīvajās nodarbībās, pionieru pils sekcijās, bet arī mācību stundās.

Nereti jautā, kādiem motīviem – izziņas vai sociālajiem – ir lielāks sabiedriskais nozīmīgums. Mēs vēl runāsim par to, ka harmoniski attīstītai personībai nepieciešams dažādu motīvu kopums, taču tūlīt piebildīsim, ka gan izziņas, gan sociālajiem motīviem var būt kā kolektivistiska, tā arī šauri individuālistiska, pat egoistiska virzība.

Tātd izziņas motīvs nodrošina skolēna kolektivistisko virzību tad, ja viņš cenšas, lai pozitīvu rezultātu sasniegtu viss kolektīvs, ja viņam rūp visas klases sekmība, ne tikai pašam savi panākumi vien. Un otrādi. Iedomāsimies tādu situāciju – skolēnam ir labi attīstīti izziņas motīvi, pat nobriedušas to formas (pašizglītības motīvi), un viņš pastāvīgi pilnveido sevi. Taču šiem motīviem var būt individuālistiska virzība, ja tie aprobežojas ar šauru personisku uzdevumu risināšanu, lai gūtu labklājību un panākumus, sasniegtu individuālas sekmes nākamajā profesionālajā darbībā bez vajadzīgās atdeves sabiedrībai.

Sociālie motīvi, īpaši plašie sociālie motīvi, kas saistīti ar pienākumu, nodrošina stingru pamatu kolektīvismam un atbildībai par kopīgo darbu. Taču iedomāsimies citu situāciju! Skolēnam ir izveidojušies sociālie motīvi, bet tie saistīti ar vēlēšanas gūt prioritāti biedru vidū, ar tieksmi strādāt prestižā profesijā, kas sola materiālo labklājību. Tādi sociālie motīvi arī rada egoistisku virzību un kaitē personības attīstībai kopumā.

Tātd nevis sociālo vai izziņas motīvu izveide, bet gan šo motīvu **kvalitāte** nosaka skolēna personības būtību un tās virzību.

Tagad sīkāk aplūkosim, cik atšķirīga var būt kā izziņas, tā arī sociālo mācīšanās motīvu kvalitāte. Var izdalīt divas motīvu psiholoģisko raksturojumu grupas.

Pirmā motīvu raksturojumu grupa, ko sauc par *satura*, ir tieši saistīta (to jau norāda nosaukums) ar skolēna mācību darbības saturu. Otrā raksturojumu grupa (tos nosacīti sauc par *dinamikas* raksturojumiem) mazāk raksturo saturu, vairāk – šo motīvu **izpaušmes formu, dinamiku**; šīs motīvu īpatnības ir tuvākas bērna psihofizioloģiskajām, kā arī viņa nervu sistēmas īpatnībām. Katram no iepriekšminētajiem sociālajiem un izziņas motīviem ir gan *satura*, gan *dinamikas* raksturojumi.

Motīvu satura raksturojumi ir šādi:

1) *mācīšanās jēgas saistība ar personības aspektu*. Tādā gadījumā pieņemts teikt, ka mācīšanās motīvs ir ne vien rosinātājs, bet arī mācīšanās jēgas veidotājs. Jēga kā skolēna iekšējā attieksme raksturota jau iepriekš;

2) motīva *iedarbīgums*, t.i., tā reālā ietekme uz mācību darbības norisi un uz visu bērna rīcību. Motīva iedarbīgums ir cieši saistīts ar pirmo raksturojumu. Ja skolēna mācīšanās motīvs saistīts ar personības aspektu, tad tas vienmēr ir iedarbīgs. Tas izpaužas paša skolēna aktivitātē, viņa iniciatīvā, visu mācību darbības komponentu attīstībā. Ja kādam motīvam nav reālas ietekmes uz mācīšanās gaitu, kaut gan bērns var šo motīvu nosaukt, psihologi runā par “tikai zināmiem” (A. Ļeontjevs) mācīšanās motīviem. Visbiežāk šos “zināmos” motīvus skolēnam nosauc pieaugušie – skolotāji, vecāki, bet motīvi, kas reāli iedarbojas, rodas, skolēnu faktiski iekļaujot dažādos darbības veidos;

3) motīva *vieta* motivācijas *vispārīgajā* struktūrā. Ikkatrs motīvs var būt *vadošais*, *dominējošais* vai *otršķirīgais, pakārtotais*. Protams, jācenšas, lai par dominējošajiem kļūtu attīstītākie sociālo un izziņas motīvu veidi – pienākums pret sabiedrību un apkārtējiem cilvēkiem, pašizglītības un pašaudzināšanas motīvi;

4) motīva rašanās un izpaušmes *patstāvīgums*. Tas var rasties kā *iekšējs* motīvs patstāvīgā mācību darba gaitā vai arī tikai tad, ja palīdz pieaugušais, t.i., kā *ārējs* motīvs. Tā, piemēram, skolēnam var būt motīvs, kas saistīts ar jaunu zināšanu izveides paņēmieni apguvi, taču tas aktualizējas tikai tad, ja skolotājs atgādina, ja viņš rada atbilstošas mācību situācijas. Jāņem vērā, ka motīvs, no vienas puses, vienmēr ir skolēna apziņas, viņa darbības rosinājuma iekšējais raksturojums. No otras puses, rosinājumu var saņemt no ārienes, no cita cilvēka. Ja skolēnam motīvs neaktualizējas bez pieaugušo kontroles un atgādinājuma, tad var teikt, ka šis motīvs skolēnam ir ārējs. Analizējot ārējos un iekšējos motīvus, svarīgi ir ievērot vēl vienu

niansi. *Sociālās atzinības* motīvs (piemēram, laba atzīme) ir ārējs motīvs mācīšanās procesa saturam, bet nav ārējs motīvs pašam skolēnam;

5) motīva *apzināšanās* līmenis. Skolēni ne vienmēr apzinās savus motīvus, turklāt šīs spējas vidusskolas audzēkņiem var arī nebūt. Taču dažkārt skolēni, it īpaši pusaudžu vecumā, ne vien labi apjēdz savus motīvus, bet arī tīši maskē tos, vai nu izliekoties, ka ir vienaldzīgi pret mācību darbu, vai arī uzdodot izdomātus motīvus par patiesajiem. Skolotājam ir jāpanāk, lai skolēns apzinātos vadošos, sociāli nozīmīgos motīvus. Taču vienmēr paliek arī neapzināti rosinātāji, kas reāli ietekmē ikviena cilvēka rīcību;

6) motīva *izplatība* attiecībā uz dažādiem darbības tipiem, mācību priekšmetiem, mācību uzdevumu formām. Minēsim literatūrā aprakstītos interešu līmeņus pēc to lokalizācijas:

- amorfā, neskaidrā lokalizācija, kas izpaužas apgalvojumā, ka “skolā viss ir interesanti”, vispārējā interese par mācīšanos, taču šīs intereses apliecināšanai vajadzīgs rosinājums no ārienes;
- plašā lokalizācija, kad skolēni labprāt mācās dažādus mācību priekšmetus un risina daudzveidīgus uzdevumus, aktīvi meklē papildzināšanas arī ārpus skolas programmu ietvariem, ir visai zinātkāri, bet bez izzīņas dziļuma;
- lokalizētās pamatintereses, kad skolēnu uzmanība koncentrēta uz vienu vai diviem saskarīgiem vai atšķirīgiem mācību priekšmetiem. Šīs intereses ir skolēnu sliekšmju un spēju pamatā, tās ietekmē profesijas izvēli, ir ļoti nozīmīgas no personības aspekta. Augstu vērtējamās ir plašās intereses ar izteiktu dominanti.

“Centrālais jautājums,” rakstīja S. Rubiņšteins, “ir jautājums par to, kā motīvi (rosinātāji), kas raksturo ne tik daudz personību, cik apstākļus, kuros tā dzīves gaitā nokļuvusi, kļūst par to stabilo, noturīgo, kas raksturo šo personību.”

Ja ir atšķirības motīvu saturā, tad ir arī to formu īpatnības. Tās veido motīvu **dinamikas** raksturojumus.

1. Pirmā un pati svarīgākā īpatnība ir motīvu *noturīgums*. Tas izpaužas tādējādi, ka noteikts motīvs pietiekami patstāvīgi aktualizējas visās mācību situācijās vai to vairumā. Mums, protams, jācenšas, lai sociāli nozīmīgie motīvi kļūtu noturīgi skolēna personībā.

Minēsim literatūrā aprakstītos noturīguma līmeņus.

Interese var būt *situatīva*, tā var aprobežoties ar atsevišķiem uzplaiksnījumiem emocionāli pievilcīgās mācību situācijās. Tāda interese atslābst, kad skolēns vairs

neatrodas šādā situācijā. Šādai interesei nepieciešama pastāvīga stimulēšana no ārienes, un tā neatstāj īpašu ietekmi uz personības struktūru.

Interese kļūst nosacīti noturīga, ja tā ir saistīta ar *noteiktiem mācību priekšmetiem*, uzdevumiem.

Interese ir pietiekami noturīga, ja skolēns labprāt mācās pat tad, kad ir nelabvēlīgi ārējie rosinātāji, traucēkļi. Noturīgums izpaužas arī tādējādi, ka skolēns nevar nemācīties.

2. Otra motīvu izpausmes formas īpatnība ir to emocionālā nokrāsa, *modalitāte*. Psihologi runā par mācīšanās *negatīvo* un *pozitīvo* motivāciju. Ar negatīvo motivāciju saprot tos skolēna rosinātājus, ko rada apziņa par zināmām neērtībām un nepatīkšanām, kas var rasties, ja nemācīsies (atgādinājumi, sliktas atzīmes un rājieni skolā, vecāku draudi un sodi, nepatīkami pārdzīvojumi apkārtējo pārmetumu dēļ). Pozitīvā motivācija ir saistīta ar to, ka skolēns veic sociāli nozīmīgo pienākumu mācīties, gūst sekmes mācībās, uzkrāj jaunas zināšanas un to apguves paņēmienus, uztur labas attiecības ar apkārtējiem. Nodaļā par emocijām tiks atklāts, ka mācību gaitā **nepieciešams** zināms samērs starp daudzām pozitīvajām un dažām negatīvajām emocijām.

3. Citas motīvu izpausmes formas var raksturot arī ar motīva *spēku*, ar tā *spilgtumu*, *rašanās ātrumu* utt. Šīs formas atklājas, piemēram, vērojot, cik ilgi skolēns var darīt darbu, cik uzdevumu spēj veikt, attiecīgā motīva vadīts, utt. Visas motīvu norišu īpatnības ir saistītas ar to satura īpatnībām – cik iedarbīgi ir motīvi, vai tie dominē salīdzinājumā ar citiem motīviem.

Mācīšanās motīvu izpausmes formām ir jābūt skolotāja redzeslokā; no tām skolotājs veido sākotnējo priekšstatu par skolēna motivācijas raksturu. Taču pēc tam vēlams analizēt motīvu iekšējās satura īpatnības, konstatēt, kas, piemēram, nosaka negatīvo modalitāti – *izvairīšanās* motīvus, noskaidrot, par ko liecina motīva nenoturīgums utt.

A. Markova. Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem. – R.: Zvaigzne, 1986. – 6. – 17. lpp.

MIHAILS KLARINS



MĀCĪBU PROCESS KĀ DISKUSIJA

4.1 Mācību diskusijas raksturīgākās iezīmes

Mūsdienu didaktiskajos meklējumos mācību diskusija ieņem vienu no nozīmīgākajām vietām. Tā ir dialogiska pēc savas būtības – gan kā mācību organizācijas forma, gan kā paņēmieni darbam ar mācību materiāla saturu. Tās izmantošana palīdz attīstīt kritisko domāšanu, piesaistīt jaunus pilsoņus demokrātiskas sabiedrības kultūrai¹. Ārkārtīgi svarīgs ir mācību diskusijas “pavadošais rezultāts” – komunikatīvās un diskusiju kultūras veidošanās. Krievijā skolu prakse pievēršas diskusijai ne tikai kā mācību organizēšanas metodei un darba paņēmienam, kā strādāt ar mācību materiāla saturu, bet arī kā patstāvīgam mācību priekšmetam. Izglītības ministrijas programmās (1994) diskusija iekļauta kā strīdīgu jautājumu apspriešanas un atrisināšanas metode un tās vadīšanas noteikumi – kā mācību priekšmets². Tālāk mēs redzēsim, ka skolotājs, izvēloties diskusiju kā darba paņēmieni, paredz arī paralēlu mērķi – mācīt diskusijas prasmi.

Pasaules pedagogijā mācību apspriežu pieredze krāta kopš XX gadsimta pirmajām desmitgadēm, kopš “jaunās audzināšanas” piekritēju pedagogiskajiem meklējumiem. Pēdējās desmitgadēs diskusija kļuvis par stabilu sastāvdaļu vairāku valstu pedagogiskajos pētījumos. (..) Tagad diskusiju uzskata par vienu no svarīgākajām izglītojošās darbības formām, kas veicina skolēnu iniciatīvu un attīsta refleksivo domāšanu. (..)

¹ Bridges D. Education, democracy and discussion. – Slough, 1979; Davies W.J.K. Alternatives to class teaching in schools and colleges. – London, 1980; Paul R.W. Critical thinking. Fundamental to education in a free society//Educational Leadership. – 1984.

² Программы общеобразовательных учреждений. Логика. Психология личности и межличностных отношений. Министерство образования РФ. – Москва, 1994 – с. 5.

Tomēr, pievēršoties diskusijai, skolotājam nebūtu reāli gaidīt, ka viss notiks pats no sevis. Pieredze rāda, ka, pedagogam, pašam nemanot, diskusija aizslīd ierastajā klases vadīšanas gultnē, zemapziņā baidoties, ka dzīvajā viedokļu apmaiņā, kurā ir ielikta potenciāla nekārtība, viņš var zaudēt mācību procesa kontroli. Citiem vārdiem, daudzi skolotāji bērnu pašorganizāciju faktiski aizstāj ar tiešu vadību. Centieni ierobežot apspriešanu, panākt, lai tā ir kompaktāka, bieži vien savdabīgi pārveido diskusiju, pārvēršot to jautājumu un atbilžu apmaiņā starp skolotāju un skolēniem.

Daudzu valstu modernajās skolās diskusija ir labi zināma, bet tās izplatība un skolotāju orientieri tās izmantošanā ir atšķirīgi. 80. gados sociālistiskās Polijas apstākļos pazīstamais poļu didakts V. Okoņs¹ rakstīja: "Diskusijas metode ieteicama tajos gadījumos, kad skolēniem ir noteikta brieduma pakāpe un patstāvība zināšanu ieguvē, problēmu formulēšanā, argumentu izvēlē un precīzā izpratnē, gatavojoties diskusijas tematam." Tomēr kādā veidā un ar kā palīdzību skolēni sasniegs noteiktu brieduma pakāpi, patstāvību un citas īpašības, kas nepieciešamas, lai pilnvērtīgi piedalītos diskusijā? Vai skolotājam jāgaida, kamēr šīs īpašības nobriest, vai arī drīkst tās veidot? Mūsaprāt, atbilde uz šiem dažiem retoriskajiem jautājumiem varētu būt cits, *instrumentāls* jautājums: kā panākt, lai diskusija kļūst par attīstoša mācību procesa veidošanas instrumentu, kā stimulēt patstāvību liecību meklēšanā, prasmē atlasīt un izklāstīt argumentus, gatavojoties piedalīties diskusijā, utt.? Meklējot atbildes uz šiem svarīgajiem jautājumiem, pievēršamies izstrādēm, kuras daudzu gadu gaitā veidojušas diskusiju par skolas mācību procesa un pedagogisko pētījumu noturīgu sastāvdaļu.

Organizācija un pašorganizācija

Kas ir mācību diskusija? Šā mācību darba veida izmantošana ir tik daudzveidīga, tā nosaukums tik populārs, ka ar to bieži vien apzīmē visdažādākos mācību darba organizēšanas paņēmienus, ja vien tajos ir iekļauta izteikumu apmaiņa. Dažkārt zem nosaukuma "diskusija" nokļūst arī apspriede, kurā dalībnieki izsaka papildinošus un precizējošus apsvērumus. Atšķirībā no apspriedes, kurā apmainās viedokļiem, par diskusiju dažkārt dēvē apspriešanu – strīdu, viedokļu, pozīciju,

¹ Оконь В. Введение в общую педагогику. – Москва, 1990.

pieeju sadursmi utt. Dažkārt diskusiju jauc ar polemiku, mērķtiecīgu, emocionālu un kaismīgu jau izveidojušos un nemainīgu pozīciju aizstāvēšanu. Šā mācīšanas paņēmienu izpratni nosaka šādas pazīmes:

- tā ir tādu personu grupas darbs, kuri parasti ieņem vadītāju un dalībnieku lomas;
- darba vietas un laika atbilstoša organizācija;
- sazināšanās process notiek kā dalībnieku mijiedarbība;
- mijiedarbībā ietilpst izteikšanās, uzklaušanās, kā arī neverbālo izteiksmes līdzekļu izmantošana;
- virzība uz mācību mērķu sasniegšanu.

Šādos formulējumos, kā arī daudzos citos centienos formalizēt dzīvo mācību procesu, tiecoties aprakstīt un fiksēt redzamās pazīmes, dažkārt pazūd galvenais, būtiskais. Mūsaprāt, mācību diskusijas galvenās iezīmes ir mērķtiecīga un sakārtota ideju, spriedumu, viedokļu apmaiņa grupā, lai nonāktu pie patiesības, turklāt visi dalībnieki – katrs citādāk – piedalās šīs apmaiņas organizācijā. Diskusijas mērķtiecība nav pakļaušanās tās uzdevumiem, kas svarīgi tikai skolotājam, bet katram skolēnam skaidra ievirze meklēt jaunas zināšanas – orientieri (turpmākajam patstāvīgajam darbam), zināšanas – vērtējumu (faktiem, parādībām).

Mijiedarbība mācību diskusijā tiek būvēta nevis uz izteikumiem, jautājumiem un atbildēm katram pēc kārtas, bet uz dalībnieku saturīgi virzītu pašorganizāciju, t.i., skolēni vērsas cits pie cita un pie skolotāja, lai padziļināti un vispusīgi apspriestu idejas, viedokļus, problēmas. Mācību diskusijas būtiskākā iezīme ir pedagoga dialogiskā pozīcija, kas tiek īstenota ar īpašiem organizatoriskiem pūliņiem, nosaka apspriešanas toni un panāk, lai visi dalībnieki ievērotu diskusijas noteikumus.

Jāpiebilst, ka runa ir tikai par ideālu, pēc kura tiecas visi skolotāji, bet ne visi sasniedz. Bet vai ir iespējams tuvoties šim ideālam klasē, kurā ir trīsdesmit vai pat vairāk audzēkņu? Ne jau velti pasaules pieredzē, izmantojot diskusiju klasē, audzēkņus sadala apakšgrupās no 4 – 5 līdz 6 – 10 katrā. Kontakts starp diskusijas dalībniekiem – apstāklis, kam nav tiešas ietekmes uz mācību priekšmeta saturu; tomēr, pateicoties tieši šim apstāklim, diskusija ir saistīta ar gandrīz visu skolēnu iesaistīšanu satura apspriešanā. Sazināšanās diskusijas gaitā mudina skolēnus meklēt dažādus paņēmienu domas izteikšanai, rosina jaunu zināšanu, jaunu

viedokļu uztveršanu; šie personību attīstošie diskusijas rezultāti tiek tieši realizēti grupās, apspriežot mācību materiālu. Diskusijai pievēršama uzmanība ne tikai kā aktivizācijas līdzeklim, bet arī kā veidam, lai padziļināti strādātu ar priekšmeta saturu, lai apgūtu vairāk zināšanu un radoši tās izmantotu. Sākumā, izmantojot mācību diskusijas, skolotāju pūliņi ir koncentrēti diskusiju procedūras veidošanai, bet vēlāk pedagoga uzmanības centrā nokļūst ne tikai dažādu viedokļu, pozīciju, argumentācijas veidu noskaidrošana, lai veidotu apjomīgāku un daudzplākšņaināku skatījumu uz parādībām, bet arī sarežģītu parādību interpretāciju salīdzināšana, to aplūkošana ārpus konkrētās situācijas, personiskās nozīmes meklējumi. Jo vairāk skolēni iemācās domāt, izejot no kontrastiem salīdzinājumiem, jo nozīmīgāks kļūst viņu radošais potenciāls.

Pētījumi par diskusijas izmantošanu dažādos mācību apstākļos liecina, ka tā nav tik efektīva informācijas nodošanā kā izklāsts, bet ir ļoti efektīva, lai nostiprinātu uzzināto, radoši apdomātu apgūto materiālu un veidotu vērtību orientāciju. Ārzemju pētnieki nosauc šādus faktoros, kas ir svarīgi padziļinātai materiāla apgūšanai diskusijas gaitā:

- a) katra dalībnieka iepazīstināšana ar tiem faktiem, kas ir pārējo rīcībā (informācijas apmaiņa);
- b) atzinība par atšķirīgu pieeju vienam un tam pašam priekšmetam vai parādībai;
- c) dažādu un atšķirīgu viedokļu līdzaspastāvēšana;
- d) iespēja kritizēt un noraidīt jebkuru izteikto viedokli;
- e) dalībnieku rosināšana meklēt grupas vienošanos kopēja viedokļa vai risinājuma veidā.

Pieredzi, kas gūta, izmantojot diskusiju vēstures mācīšanā, izteiksmīgi formulējis pazīstamais amerikāņu pedagogs un kultūras pētnieks Ž. Barzuns.

Diskusija, kas balstīta uz vēsturiskiem materiāliem, sākama ar konkrēta vēsturiska jautājuma izvēli. Nekādā gadījumā formulējumā nedrīkst būt nostādne par to, kam bija vai nebija taisnība. Pēc iespējas uzmanības centrā jābūt notikumu gaitai. Kas bija iespējams tajā vai citā apstākļu sakritībā? Ko varēja darīt vai nedarīt tas vai cits vēstures personāžs, lai sasniegtu mērķi? Vai šis mērķis atbilda viņa pārstāvētās sociālās grupas interesēm? Vai bija iespējama alternatīva rīcība? utt.

Visiem skolēnu izteikumiem jāatbilst apspriežamajam tematam un jābūt saistītiem ar izklāstītajiem viedokļiem – viņiem jāattīsta, jālabo vai jānoraida iepriekš izteiktais. Pasniedzējam jānorāda uz faktu kļūdām, apšaubot neprecīzus izteikumus

un mudinot audzēkņus labot tos, jo nav iespējams būvēt spriedumus uz kļūdainiem pamatiem. Visiem apgalvojumiem, izņemot faktoloģiskos, vajadzīgs pamatojums. Skolotājs uz to rosina, vaicājot: "Kādi fakti liecina par labu tavam spriedumam?", "Kā tu nokļuvi līdz šādam secinājumam?" Diskusijas rezultātā grupa var nonākt pie vienota viedokļa, tomēr visbiežāk domas dalīsies un grupas dalībnieki paliks katrs pie sava viedokļa. Arī šis apstāklis ir ļoti pamācošs¹.

Sakārtošanas problēma

Lai gan diskusijai nebūt nav jābūt izteikumiem monologa veidā, tomēr tā neparedz haotisku daudz balsību. Būvējot to kā grupas dialogu, kas pakļauts noteiktam uzdevumam, jāparūpējas, lai tās dalībnieki būtu pietiekami sagatavoti temata apspriešanai. Visi temati nevar kļūt par diskusijas objektu. Visiem tematiem par tādu arī nav jākļūst – diskusija nav pašmērķis, par tās objektu jāizvēlas patiešām strīdīgs, daudzplākšņains temats.

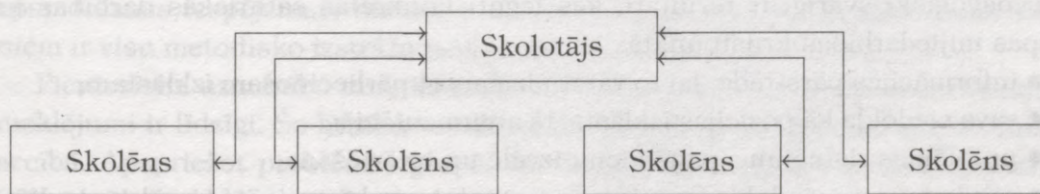
Diskusijas mērķtiecīgums visspilgtāk izpaužas sasniegtajos secinājumos. Tomēr, kā rāda rietumu pedagogu pieredze, šajā atzinumā slēpjas pretrunas. Īstai diskusijai nav jākļūst par didaktisku ilustrāciju, par līdzekli iepriekš izvirzītas tēzes formulēšanai (lai gan diskusija bieži vien kļūst par iedarbīgu līdzekli, pārlicinot par tā vai cita viedokļa pareizumu). Īstas diskusijas laikā katrs dalībnieks brīvi domā un izsaka savu viedokli, lai cik nepopulārs un nepieņemams tas būtu pārējiem.

Ieteikumos skolotājiem bieži vien tiek uzsvērtas vairākas grūtības: kā noregulēt apspriešanas gaitu un vienlaikus iztikt bez reglamenta, kā saglabāt pieklājību, neņemot vērā hierarhisko pakļautību, kā uzturēt vieglumu, atbrīvotību un humoru utt. Īpaši uzdevumi ir diskusijas vadītājam: viņa uzdevums ir ne tik daudz virzīt, cik rosināt, stimulēt dalībniekus uz viedokļu apmaiņu. Tai jānotiek brīvi – tā, lai vērotājam no malas tā izskatītos pat haotiska. Protams, haotiska mētāšanās ar replikām ir galējība, no kuras vajag izvairīties. Tomēr Rietumu pedagogus parasti vairāk uztrauc cita galējība: tas, ka diskusija pārvēršas par jautājumu un atbilžu apmaiņu starp skolotāju un skolēniem. Šāda veida darbs klasē pārstāj būt īsta diskusija.

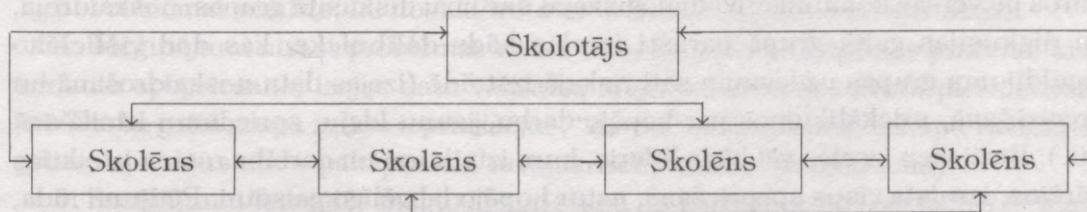
Pieredze un pētījumi rāda, ka praksē pašorganizāciju reizēm tomēr ierobežo skolotāja raizes par kārtību, t.i., daudzi skolotāji ar replikām, izteikumiem,

¹ Clark L.H., Starr I.S. Secondary and middle school teaching. – N.Y., Toronto, 1991.

monologiem bērnu pašorganizācijas vietā ievieš tiešu vadību. Tad attiecīgi mainās mijiedarbība: skolēni vēršas pie skolotāja kā pie tiesneša. Tas pazemina izzinošo meklējumu patstāvību. Iespējams, ka cēlonis meklējams skolotājam pašam ne vienmēr pamanāmajā vēlmē atgriezties pie ierastās klases vadīšanas ainās, neapzinātajās bailēs, ka dzīvajā apspriešanā ar tajā paslēpto potenciālo nesakārtotību var zust mācību procesa kontrole. Sava loma ir arī laika faktoram: jo brīvāka un dzīvāka kļūst domu apmaiņa, jo grūtāk skolotājam iekļauties atvēlētajā laikā. Vēlme saīsināt apspriešanu, veidot to kompaktāku bieži vien diskusiju pārvērš jautājumu un atbilžu apmaiņā (sk. 4.1. un 4.2. zīmējumu).



4.1. zīmējums. Mijiedarbības shēma diskusijā ar zemu meklējošās darbības līmeni



4.2. zīmējums. Mijiedarbības shēma diskusijā ar augstu meklējošās darbības līmeni

Pasaules praksē, psiholoģiski pedagoģiskajās izstrādēs uzkrātā mācību diskusijas organizēšanas pieredze rāda, ka diskusijas didaktiskās funkcijas ir saistītas ar divējādiem uzdevumiem:

- 1) konkrēti saturiski uzdevumi;
- 2) uzdevumi, kas saistīti ar mijiedarbības organizēšanu grupā (klasē), apakšgrupās.

Uz pirmās grupas uzdevumiem attiecas:

- panākt, lai bērni apzinātos pretrunas un grūtības, kas saistītas ar apspriežamo problēmu;

- iepriekš saņemto zināšanu aktualizācija;

- radoša to izmantošanas iespēju pārdomāšana, iesaistot jaunā kontekstā, utt.

Uz otrās grupas uzdevumiem attiecas:

- lomu sadalīšana grupās, komandās;

- kolektīvā uzdevuma izpilde;

- saskaņošana problēmas apspriešanā un kopējas grupas pieejas izstrādāšana;

- kopējai darbībai speciāli pieņemto likumu un procedūru ievērošana utt.

Pedagoģiski svarīgi ir rezultāti, kas iegūti konkrētās saturiskās darbības un grupas mijiedarbības krustpunktā:

- informācijas pārstrāde, lai to varētu izmantot pārlicinošam izklāstam;

- sava viedokļa kā pozīcijas izklāsts, tā argumentācija;

- problēmas risinājuma paņēmieni un izvēle un izvērtēšana;

- paņēmiena vai viedokļa iespējamais izmantojums kā apzinātas izvēles rezultāts utt.

Patiesībā šāda veida rezultāti izriet no tās kopējās sadalītās mācību darbības konteksta, ko organizē ar diskusijas palīdzību. Sociāli psiholoģiskajos pētījumos, kuros pievērsās komunikatīvi dialogiskajai darbībai diskusiju grupās, noskaidroja, ka diskusijas gaitā grupā parasti izceļas kāds dalībnieks, kas dod vislielāko ieguldījumu grupas uzdevumu saturiskajā izstrādē (izejas datu noskaidrošanā un precizēšanā, priekšlikumos par kopējo darbu, jaunu ideju, spriedumu izteikšanā utt.). Bieži vien izceļas vēl kāds līderis, kura izteikumi un darbība rosina izteikties pārējos, iesaista visus apspriešanā, uztur kopējo labvēlīgo gaisotni. Pētījumi rāda, ka pret līderi, kas ir orientēts (un tāpat virza arī visu grupu) tikai uz noteiktā uzdevuma izpildi, pārējie sākumā izturas ar cieņu, bet pakāpeniski tas viņus sāk aizvien vairāk kaitināt. Vislabvēlīgāko dalībnieku attieksmi izraisa emocionālais līderis, kura draudzīgie izteikumi uztur darba atmosfēru, kopējo darbu¹.

Iepriekš teiktais vispirms attiecas uz skolotāju, jo viņš parasti ir diskusijas organizētājs un apspriešanas gaitas līderis. Divi pieminētie vadīšanas paņēmieni, kurus varētu apzīmēt kā saturiski mērķtiecīgo un procesuāli emocionālo, pētījumos

¹ Gibb C.A. Leadership//Handbook of social psychology. Vol.4. – Reading, 1969.

izcelti kā atsevišķi, norobežoti. Praksē ne vienmēr ir šāds norobežojums. Būtībā tās ir grupveida apspriešanas līdera darbības divas cita citu papildinošas daļas. Principā skolotājs var savienot abas. Tomēr jāuzsver viņa personībai izvirzāmās augstās prasības, kas nepieciešamas, būvējot mācību procesu uz diskusijas bāzes.

Diskusijas didaktiskie mērķi un tipi. Problemātiskums

Diskusiju nevajag pārvērst par pseidoapspriešanu, par skolotājam jau iepriekš zināmu risinājumu pseidomeklēšanu, kurus var izklāstīt arī citā veidā. Tomēr vairākos gadījumos diskusija kalpo skolēniem kā līdzeklis to ideju atklāšanai un formulēšanai, kuras skolotājs jau iepriekš zinājis un paredzējis, – vismaz kā apspriešanas iespējamais rezultāts. Un tomēr diskusiju problemātiskums skolēniem ir visu metodisko izstrāžu nemainīgs didaktiskais orientieris.

Pievērsīsim uzmanību tam, ka individuālie un kolektīvie problēmas risinājuma meklējumi ir līdzīgi. Šo līdzību var atrast kā saturā, tā radošās domāšanas līmeņu secībā. Apspriežot problēmas grupā, var ievērot šādu posmu secību, kas atbilst individuālai problēmas izvirzīšanai un risinājumam.

1. Problēmas meklēšana un noteikšana vai grūtības, kuras var risināt ar grupas metodi (izstrādājot kopēju pieeju, sasniedzot saskaņu).

2. Problēmas formulēšana grupveida analīzes un apspriešanas gaitā.

3. Problēmas analīze, lai noskaidrotu ar to saistītos faktus un apstākļus.

4. Mēģinājumi atrast problēmas risinājumu (tas var būt ilgstošs process, kurā iekļauta apspriešana, izejas datu vākšana, ārēju informācijas avotu piesaistīšana utt. Darba gaitā grupa izdara iepriekšējus, “darba” secinājumus, apkopo viedokļus, gatavo apskatus utt. – pakāpeniski tuvojas vienprātības sasniegšanai).

5. Secinājumu formulēšana, to apspriešana un pārbaude, līdz pat galīgā lēmuma pieņemšanai.

Pēdējās desmitgadēs ārzemju didaktiskajā literatūrā tiek salīdzināti individuālie un grupveida problēmu risinājumi. Šeit pieminētā secībā ir visvairāk izvērsta problēmu grupveida risināšanas variants. Praksē bieži gadās diskusijas, kurās skolotājs ierosina un dažkārt arī formulē problēmu. Turklāt ne vienmēr ir iespējama secinājumu pārbaude, kā arī galīgā lēmuma vai lēmumu sasniegšana, tāpēc pedagogs bieži vien uzsver atziņu un secinājumu nosacīto darba raksturu. Tādējādi reālajā mācību procesā skolotājs pievērš uzmanību vienam vai dažiem galvenajiem problēmas grupveida risināšanas posmiem, bet ne visiem.

Pedagogi, kas orientēti uz radošās domāšanas attīstību, iesaka veidot mācību diskusiju tā, lai dotu skolēniem iespēju pašiem pieņemt lēmumus, pašiem analizēt radušās idejas un pieejas, darboties saskaņā ar saviem lēmumiem. Tomēr tradicionālā stunda tiek būvēta pavisam citādi. Kādā veidā īstenot pāreju no parastās stundas uz dzīvu, radošu temata un tajā ietvertu problēmu apspriešanu?

Viens variants varētu būt šāds – praksē izplatītais diskusijas veids, kas dažās didaktiskajās izstrādēs ieguvis nosaukumu *evolucionējošais*, tas ir, izaudzis no tradicionālākiem mācību darba veidiem. Šāda diskusija veidojas it kā pati no sevis, dabiski. Tomēr, lai tā izraisītos, vajadzīgi atbilstoši apstākļi. Citiem vārdiem, bērniem mācību stundas apstākļos jādod iespēja pārrunāt savu viedokli ar skolotāju un klases biedriem. Tas nozīmē, ka pašam skolotājam jābūt noskaņotam uz šādas apspriešanas iespējamību, ieinteresēti uz klausīt bērnu izteikumus. Šajā gadījumā skolotāja un bērnu mijiedarbība, kas virzīta uz attīstību, uz bērna domas padziļināšanu, pāriet mācību diskusijā.

Apkopotie materiāli, kas raksturo mācību diskusijas pieredzi, ļauj mums veidot šādu attīstības, dalībnieku iniciatīvas augšanas secību:

- diskusija ar skolotāju vadītāja lomā (evolucionējoša diskusija),
- diskusija ar skolēniem vadītāja lomā,
- diskusija bez vadītāja (pašorganizējošā).

Diskusijas formas

Pasaules pedagoģiskajā praksē izplatīti vairāki viedokļu apmaiņas organizēšanas paņēmieni, kurus var uzskatīt par diskusijas formām:

- apaļais galds – saruna, kurā ar līdzīgām tiesībām piedalās neliela skolēnu grupa (parasti apmēram pieci cilvēki), kuras laikā notiek kā savstarpēja viedokļu apmaiņa, tā arī viedokļu apmaiņa ar auditoriju (ar pārējo klasi);
- ekspertu grupas sēde (paneļdiskusija, parasti 4 – 6 skolēni, kurus iepriekš izvēlēties priekšsēdētājs), sākumā paredzētās problēmas savstarpēji apspriež visi grupas dalībnieki, bet pēc tam savas domas viņi dara zināmas klasei. Katrs dalībnieks uzstājas ar ziņojumu, kam nevajadzētu pāraugt par garu runu;
- forums – apspriede, kas ir līdzīga ekspertu grupas sēdei, bet kuras gaitā grupas dalībnieki apmainās viedokļiem ar auditoriju (klasi);
- simpozījs – formālāks salīdzinājumā ar forumu, tā gaitā dalībnieki uzstājas ar

ziņojumiem, kas atspoguļo viņu viedokli, bet pēc tam atbild uz auditorijas (klases) jautājumiem;

- debates – ļoti formāla apspriešana, kam par pamatu ņemtas iepriekš fiksētas dalībnieku – divu sāncenšu komandu ar pretējiem uzskatiem – uzstāšanās, kuras pārējie cenšas atspēkot. Šā apspriešanas veida variants ir tā sauktās “britu debates”, kas atveido jautājumu apspriešanas procedūru Britu parlamentā. Apspriešana sākas ar katras grupas pārstāvja uzstāšanos, bet pēc tam tribīne pēc kārtas tiek atdota abu pušu dalībnieku jautājumiem un komentāriem;

- tiesas sēde – apspriešana, kas imitē tiesas izmeklēšanu.

Minētos apspriešanas veidus praksē bieži vien apzīmē ar vienu vārdu – diskusija. Mazliet atstāvis no tiem atrodas tā sauktā “akvārija tehnika”. Šādu nosaukumu ieguvis kolektīvās mijiedarbības organizēšanas variants, kas atšķiras no pārējām mācību diskusijas formām¹. Parasti to izmanto darbam ar materiālu, kurā ir daudz pretrunīgu pieeju, konfliktu, atšķirību. “Akvārija tehnikas” procedūra ir šāda:

1. Skolotājs izvirza problēmu un iepazīstina ar to klasi.

2. Skolotājs sadala klasi grupās. Parasti tās izvietojas aplī.

3. Skolotājs vai katras grupas dalībnieki izvēlas pārstāvi, kas aizstāvēs grupas viedokli.

4. Grupām dod laiku, parasti neilgu, problēmas apspriešanai un kopējā viedokļa noteikšanai.

5. Skolotājs lūdz grupu pārstāvjus sapulcēties klases vidū, lai izteiktu un aizstāvētu grupas pozīciju saskaņā ar tās norādījumiem. Tiesības izteikties ir tikai pārstāvjiem, tomēr grupas dalībniekiem ir atļauts nodot savus norādījumus pārstāvim ar zīmītēm.

6. Skolotājs var atļaut pārstāvjiem, tāpat grupām ņemt pārtraukumu konsultācijām.

7. Grupu pārstāvji beidz problēmas apspriešanu tad, kad pagājis iepriekš noteiktais laiks vai kad pieņemts lēmums.

8. Pēc šādas apspriešanas visa klase kritiski analizē tās gaitu.

Šis diskusijas variants ir interesants tēpēc, ka tiek akcentēta viedokļu pieņemšanas gaita un to argumentācija. Tajā var iesaistīt visus dalībniekus – vispirms grupu apspriedēs, bet pēc tam grupa ieinteresēti seko darbam, uzturot sakarus ar savu

¹ Clark L.H., Starr I.S. Op. cot., 1991.

pārstāvi. Visas klases uzmanības lokā atrodas tikai pieci seši runātāji, tas koncentrē uzmanību uz galveno. "Akvārija" paņēmiens ir aizgūts no grupu psiholoģiskajiem treniņiem un dod iespēju skolēniem izjust galveno dalībnieku – grupu pārstāvju – uzvedības nianšes. Apspriešanas gaita ļauj skolotājam izcelt kā diskusijas saturu, tā procedūras elementus. "Akvārija tehnika" ne tikai pastiprina bērnu iesaistīšanos problēmu grupveida apspriešanā, attīsta viņos grupas darba un kopēju lēmumu pieņemšanas iemaņas, bet arī dod iespēju analizēt dalībnieku savstarpējās mijiedarbības gaitu.

Apakšgrupu lielums.

Diskusijas sagatavošana: pagaidu grupu izveidošana

Pēdējās desmitgadēs par skolēnu aktivizēšanas un savstarpējās mijiedarbības pamatu klasēs kļuvusi pagaidu grupu veidošana. Parasti tajās ir pieci seši dalībnieki. Klases sadalīšana notiek ātri (parasti piecās sešās minūtēs) un operatīvi. Grupām tiek doti starpuzdevumi, tas ir, tādi, kas sagatavo augsni nākamajam mācību darba posmam.

Pagaidu grupu uzdevumi

- klases diskusijas sagatavošana;
- strupceļā iegājušās diskusijas mērķu pārskatīšana un pārformulēšana;
- lēmums (izvēle), ko darīt tālāk, piemēram, izvēlēties diskusijas vadīšanas variantu vai pāreju uz praktisku uzdevumu un projektu plānošanu;
- "smadzeņu uzbrukuma" vadīšana;
- noteikumu izstrādāšana;
- ideju, personiskās pieredzes apmaiņa;
- jautājumu, problēmu izvirzīšana turpmākajiem mācību pētījumiem vai klases diskusijai, uzaicināmo lektoru, ekspertu izvēle utt.;
- domstarpību un pretēju viedokļu apzināšana un apspriešana;
- apmaiņa ar informāciju, kas gūta no dažādiem avotiem, un to ātra aktualizēšana;
- iespēja izpaust jūtas, dalīties pārdzīvojumos, kas radušies kā reakcija uz klasē notiekošo.

Lai gan pagaidu grupu organizēšana nav sarežģīta, Rietumu skolotāju pieredze rāda, ka to izveidošana iepriekš jāplāno. Parasti tikai pieredzējuši pedagogi atļaujas to darīt improvizējot. Šo grupu pagaidu raksturs neizvirza skolotājam īpašas

prasības dalībnieku izvēlē: grupas var veidot pēc skolēnu izvietojuma klasē, pēc alfabēta, pēc izvilktajām sanumurētajām kartītēm utt. Grupā jābūt ne mazāk par trim un ne vairāk par sešiem cilvēkiem.

Strādājot ar mazām pagaidu grupām, pedagogs patur redzeslokā trīs pamatlīnijas: mērķi, laiku un rezultātus. Grupām jāsaņem no skolotāja precīzi orientieri: kādi rezultāti tiek gaidīti no apspriešanas. Labāk lai diskusija ir īsāka, nevis izstiepta, jo paredzēto laiku var pagarināt; grupā jānosaka vadītājs; skolēniem iepriekš jāzina, kāda būs ziņošanas procedūra.

Pēc apspriešanas grupas ziņo par rezultātiem. Katra grupa izvirza vienu referentu. Pārstāvji var izveidot pagaidu ekspertu padomi, kas apspriedīs priekšlikumus. Bieži pietiek, ja uz tāfeles vai kodoskopā ekrāna uzraksta visus priekšlikumus vai svarīgākās idejas. Dažkārt skolotājs virza klasi uz kopēju diskusiju, nenoklausoties starpziņojumus.

Dialogs starp grupām

Viens no praksē izplatītākajiem un efektīvākajiem mācību diskusijas organizēšanas veidiem, kas paaugstina bērnu patstāvību, ir klases sadalīšana mazās grupās (5 – 7 cilvēki), lai pēc tam sarīkotu savdabīgu grupu dialogu¹. Katrā mazajā grupā ir šādas dalībnieku pamatlomas vai funkcijas:

- Vadītājs (organizētājs) – viņa uzdevums ir organizēt jautājuma, problēmas apspriešanu, iesaistīt tajā pārējos grupas dalībniekus.
- Analītiķis – problēmas apspriešanas gaitā uzdod dalībniekiem jautājumus, apšaubot izteiktās idejas un formulējumus.
- Protokolētājs – fiksē visu, kas attiecas uz problēmas risinājumu; pēc sākotnējās apspriešanas tieši viņš ziņo klasei par savas grupas pozīciju vai viedokli.
- Novērotājs – viņa uzdevumos ietilpst novērtēt katru grupas dalībnieku, pamatojoties uz skolotāja dotajiem kritērijiem.

Izmantojot šo diskusijas paņēmienu, klasē ir šāda darba secība:

1. Problēmas izvirzīšana.
2. Audzēkņu sadalīšana grupās, lomu sadalīšana tajās, skolotāja skaidrojums par gaidāmo skolēnu līdzdalību diskusijā.
3. Problēmas apspriešana mazajās grupās.

¹ Carin A.A., Sund R.B. Teaching science through discovery. – Columbus, 1975

4. Klases iepazīstināšana ar apspriešanas rezultātiem.

5. Apspriešanas turpinājums un rezultātu apkopošana.

Diskusijas sākums

Diskusija saistīta ar daudziem “zemūdens akmeņiem”. Jūtamas grūtības skolotājam bieži vien sagādā diskusijas sākums. Tā kā diskusija nav ielikta tik stingros rāmjos kā citas, ierastākās mācību darba metodes, skolotājam jāgādā, lai skolēniem būtu skaidrs priekšstats par diskusijas priekšmetu un ievirzi, kā arī par kārtību, kādā tā notiks. Rietumu pedagogi uzsver, ka, organizējot diskusiju, jārada labvēlīga, psiholoģiski komfortabla vide, jo tieši tā ir panākumu pamatā. Piemēram, dalībnieki jāizsēdina tā, lai visi varētu redzēt cits cita seju, – parasti to panāk, izvietojot skolēnus aplī. No saturiskā viedokļa ir svarīgi iepriekš izskaidrot tematu, jautājumu. Ievaddaļu veido tā, lai aktualizētu skolēnu zināšanas, sniegtu nepieciešamo informāciju, radītu interesi par problēmu.

Ievaddaļa ir svarīgs un nepieciešams jebkuras diskusijas elements, kas nepieciešama, lai skolēnus emocionāli un intelektuāli noskaņotu uz gaidāmo apspriešanu. Mācību diskusiju pieredzē uzkrāti dažādi ievaddaļas organizēšanas paņēmieni. Piemēram, iepriekšēja īsa jautājuma apspriešana nelielās grupās (4 – 6 skolēni). Tipisks veids ir iepriekš uzdot vienam vai vairākiem skolēniem sagatavot ziņojumus, kāpēc šāda problēma izvirzīta. Dažkārt skolotājs var izmantot īsu iepriekšēju aptauju. Jebkuram ievadpaņēmiem jāaizņem pietiekami maz laika, lai pēc iespējas ātrāk skolēni varētu sākt pašu diskusiju.

Diskusijas ievadīšanas paņēmieni

- problēmas izklāsts vai konkrēta notikuma apraksts;
- lomu spēle;
- filmas demonstrēšana;
- materiālu demonstrēšana (objekti, ilustrācijas utt.);
- ekspertu uzaicināšana (par ekspertiem uzaicina cilvēkus, kas pietiekami labi un plaši pārzina apspriežamos jautājumus);
- kārtējo jaunumu izmantošana;
- magnetofona ieraksti;
- kādas epizodes inscenējums, izpildījums lomās;
- rosinoši jautājumi, it sevišķi šādi: kas? kā? kāpēc? kas notiktu, ja...? utt.

Diskusiju pieredze rāda, ka jāizvairās no iestrēgšanas ievaddaļā, citādi būs ļoti grūti vai pat neiespējami izvērst patiesu diskusiju.

Diskusijas vadīšana: jautājumu izmantošana

Diskusijas gaitā skolotāja līdzdalība nedrīkst izpausties ar direktīvām replikām vai paša spriedumiem. Satura jomā skolotāja pamatlīdzeklis ir jautājumi. Pievērsīsim uzmanību jautājumu raksturam. Daudzu gadu pētījumi un pieredze rāda, ka ļoti efektīvi ir atvērtie jautājumi, kas rosina domāšanu, tāpat diverģentie vai vērtējošie. Atvērtie jautājumi neparedz īsu vienzilbīgu atbildi (parasti tie sākas ar kā? kāpēc? kādos apstākļos? kas notiktu, ja...? utt.). Diverģentie jautājumi (atšķirībā no konverģentajiem) neparedz vienu vienīgu pareizu atbildi, tie rosina meklēt, radoši domāt. Vērtējošie jautājumi liek skolēnam iztrādāt paša vērtējumu, spriedumu par to vai citu parādību.

Akcentēsim paņēmienus, kas palīdz šādai pārejai. Tie visi paredz, ka skolotājs tieši jautā skolēnam, rosinot viņu domāt, aktīvi formulēt un kritiski apsvērt savu viedokli.

Ideju ģenerācijas produktivitāte paaugstinās, ja skolotājs:

- dod laiku, lai skolēni varētu apdomāt atbildes;
- izvairās no nenoteiktiem, divdomīgiem jautājumiem;
- pievērš uzmanību katrai atbildei (neignorē nevienu atbildi);
- maina skolēna spriedumu gaitu – paplašina domu vai maina tās virzību (piemēram, uzdod jautājumu “Kādu vēl informāciju var izmantot?”, “Kādi vēl faktori var iespaidot?”, “Kādas alternatīvas iespējamās?” utt.);
- precizē, paskaidro bērnu izteikumus, uzdodot precizējošus jautājumus (piemēram, “Tu teici, ka šeit ir līdzība, kur tā meklējama?”, “Ko tu domā, sakot, ka...?” utt.);
- brīdina no pārspīlētiem vispārinājumiem (piemēram, “Kā var pierādīt, ka tas ir taisnīgi jebkuros apstākļos?”, “Kad, kādos apstākļos šis apgalvojums būs pareizs?” utt.);
- rosina skolēnus padziļināt domu (piemēram, “Kā tu nonāci pie šādas atbildes? Kā var pierādīt, ka tā ir pareiza?”).

Viena no mācību diskusijas parastajām sastāvdaļām ir skolotāja jautājumi un skolēnu atbildes. Pedagoģiskie pētījumi rāda, ka tāds sākums kā pauzes ilgums, kad

skolotājs gaida skolēna atbildi, var jūtami ietekmēt mācību dialoga raksturu un mijiedarbību klasē.

60. gadu beigās un 70. gadu sākumā grupa amerikāņu pedagoga M. Roua (*M. Rowe*) vadībā pievērsa uzmanību tam, ka skolotāji mācību diskusiju laikā parasti gaidīja skolēnu atbildes uz saviem jautājumiem mazāk par vienu sekundi. Tomēr daži skolotāji bija pacietīgāki, un klasē bija pavisam cita aina: skolēnu atbildes bija saturiski dziļākas un pilnīgākas, valoda – izvērstāka. Pētījumos bija iekļauti skolotāji, kuri pamatskolas klasēs (līdz astotajam mācību gadam) māca dabaszinības, un eksperimentu programmā bija ietvertas pašu skolotāju mācības, treniņi, lai viņi dotu skolēniem vairāk laika atbilžu apdomāšanai. Noskaidrojās, ka tad, ja skolotājs atbildi gaida no trim līdz piecām sekundēm, mācību aina mainās:

- atbildes kļūst garākas;
- ir vairāk izteikumu, kuri varbūt tieši neatbild uz uzdoto jautājumu, tomēr attiecas uz apspriežamo tematu;
- bērni ir pārliecinātāki;
- pastiprinās bērnu domāšanas radošā virzībā, mijiedarbība starp skolēniem;
- skolēnu spriedumi kļūst pierādāmāki;
- skolēni uzdod vairāk jautājumu;
- piedāvā vairāk ideju, kopējas mācību darbības (izmēģinājumus, praktiskos uzdevumus, vingrinājumus, projektus utt.);
- aktīvāki kļūst bērni, kam ir lēns mācību temps;
- paplašinās mācību darbību diapazons, pieaug mijiedarbība starp bērniem (viņi biežāk reaģē uz pārējo izteikumiem), ciešāka kļūst sadarbība ar skolotāju (pieaug reakcijas ātrums uz vadošām, organizatoriskām skolotāja replikām).

Ja skolotāji mērķtiecīgi paildzināja pauzi, tas atsaucās arī uz mācībām kopumā:

- skolotāja darbības kļūva daudzveidīgākas;
- mainījās skolēniem uzdoto jautājumu daudzums un raksturs: to kļuva mazāk un tie bija saturīgāki;
- mainījās skolotāju priekšstati par bērnu iespējām; skolotāji mazāk pievērsa uzmanību spējīgiem skolēniem, labvēlīgāk izturējās pret atpalikušajiem, plašāk iesaistīja viņus mācību procesā¹.

¹ Rowe M. B. Wait-time and rewards as instructional variables//*Journal of Research in Science Teaching*. – 1974. – Vol. 11. – P. 81 – 94.

Efekts, ko izraisīja intervāla paildzināšana starp jautājumu un atbildi, bija tik nozīmīgs, ka septiņdesmitajos gados tam bija veltīts daudz pētījumu (tie notika ASV, Austrālijas un Taizemes pamatskolās un vidusskolās). Skolotāji piedalījās speciālās sagatavošanas un treniņa programmās, kur mācījās paildzināt gaidīšanas pauzi. Tajās ietilpa minikursi, speciāli vingrinājumi, kas imitēja darba paņēmienus klasē, skolotāji apguva īpašus teksta materiālus (daļā pētījumu piedalījās skolotāji stažieri, kas vēl nebija beiguši sagatavošanas kursus). Pētnieki izdalīja divu veidu gaidīšanas intervālus:

- “gaidīšanas pauze 1” – starp skolotāja jautājumu un skolēna atbildi;
- “gaidīšanas pauze 2” – starp skolēna atbildi un skolotāja reakciju uz to. Šo pauzi vairāk kontrolē pats skolotājs. Tādējādi 70. un 80. gados detalizētāki pētījumi parādīja, ka abu veidu gaidīšanas paužu paildzinājums labvēlīgi ietekmē mācību procesu, skolēnu motivāciju, viņu attieksmi pret priekšmetu un iesaistīšanos tā apspriešanā¹.

Vienlaikus kāda pētījuma autori atzīmēja arī pretēju efektu: daļa vecāko klašu audzēkņu – pārsvarā meitenes – stundas, kurās skolotājs paildzināja gaidīšanas laiku, uztvēra kā palēninātas un viņiem radās vēlme atslēgties. Tikai daļā pētījumu atklāta ievērojama mācību rezultātu uzlabošanās (akadēmiskā sekmība), un ticamu datu par to pagaidām nav. Jāņem vērā amerikāņu pētnieka S. Tobiasa pieņēmums, ka izmaiņas paužu garumā var būt efektīvas tikai tad, ja tās pavada augsta līmeņa izziņa – kā skolēnu (pirmā tipa pauzēs, tā skolotāja (otrā tipa pauzēs)². Skolēniem pirmā tipa pauzes būs produktīvas tad, ja viņi tās izmantos skolotāja uzdotā jautājuma aktīvai apdomāšanai, zināšanu piesaistīšanai. Tomēr tam nepietiek tikai ar skolotāja vēlēšanos, un pētījumi liek tam pievērst uzmanību.

Tātad skolotājs, paildzinot apdomāšanās laiku, rosinot meklēt atbildi, uzdodot rosinošus jautājumus, var nodrošināt skolēnu motivāciju un iesaistīšanos, taču tas negarantē rezultātus augstākā izziņāšanas pakāpē. Tāds secinājums atgādina nepieciešamību īpaši apgūt pašas meklēšanas procedūras.

¹ White R.T., Tisher R.F. Research on natural sciences//Handbook of research on teaching/ Ed. by M.C.Wittrock. – N.Y., 1986. – P. 879 – 890.

² Tobias S. When do instructional methods make a difference?//Educational Researcher. – 1982. – Vol.11. – No.4. – P. 4 – 9.

Diskusijas gaita

Orientieri, kas nosaka skolotāja darbības raksturu mācību diskusijas laikā, ir izstrādāti pēdējās desmitgadēs, balstoties uz sociāli psiholoģisko pētījumu atziņām un rekomendācijām. Jautājumi nav vienīgais diskusijas vadīšanas līdzeklis. Dažkārt jautājums nevis stimulē, bet gan kavē apspriešanu; un pretēji – skolotāja klusēšana, pauze dod iespēju skolēniem padomāt. Jautājumi neskaidriību brīžos, sākotnēju jēdzienu vai faktu haosā var izraisīt vēl lielāku apjukumu – mācību diskusiju pieredze šādos gadījumos iesaka skaidrojošus, informatīvus (bet īsus) skolotāja izteikumus. Bieži tiek izmantotas arī parafrāzes (īsi pārstāsti), kas paskaidro skolēna teikto, paša skolēna paskaidrojumi, kas ir īpaši efektīvi tad, kad doma nav pietiekami skaidri formulēta. Ja skolēna izteikumi nav skaidri, skolotājs uz to norāda tieši, bet taktiski (piemēram, “Šķiet, es ne visai saprotu, ko tu ar to domā”, “Nesmu pārliecināts (-a), ka pareizi tevi saprotu”, “Man nav gluži skaidrs, kādā veidā tas, par ko tu runā, ir saistīts ar šo gadījumu (jautājumu)” utt.). Uz izteikšanos rosina arī priekšlikums turpināt iesākto tematu. Parasti tas tiek formulēts netieši. Piemēram: “Šī ideja ir daudzsološa. Būtu interesanti to attīstīt tālāk” vai “Tas ir ļoti interesanti. Vai tu nevarētu dalīties iespaidos mazliet sīkāk?” Šādi rosinājumi izteikties ir auglīgi tāpēc, ka skolēns cenšas labāk, pilnīgāk un skaidrāk izteikt savas domas un jūtas; turklāt skolēni šāda veida izteikumos ieklausās uzmanīgāk nekā tiešajās atbildēs uz skolotāja jautājumu.

Mācību diskusijas laikā ir svarīgi radīt labvēlīgu gaisotni, lai katram būtu veltīta uzmanība. Pamatlikums ir kopēja ieinteresētība, skolēniem jājūt, ka skolotājs katru no viņiem uzklausa ar vienādu uzmanību un cieņu – kā pret personību, tā arī viņu izteiktajiem viedokļiem.

Diskusijas vadītājam vissarežģītākais ir jautājums, kā reaģēt uz skolēnu kļūdām. Ārzemju pedagogija uzsver, ka diskusijas vadīšanas pamatlikums ir atturēties no jebkādiem – slēptiem vai atklātiem – atbalstošiem vai noliedzošiem izteikumiem. Tomēr pedagogs nedrīkst atstāt bez ievēribas nelogiskus spriedumus, klaji pretrunīgus, nepamatotus, neargumentētus izteikumus. Vispārējā pieeja ir šāda – ar taktiskām replikām (parasti jautājumu veidā) noskaidrot apgalvojumu pamatotību, faktus, kas apstiprina teikto, rosināt aizdomāties par izteikto ideju loģiskajām sekām. Pedagogs var palūgt runātāju apstiprināt vai pierādīt savu apgalvojumu, atsaukties uz kādiem avotiem, precizēt. Piemēram, var jautāt: “Ko nozīmē šis termins?” vai “Kādu jautājumu mēs pašlaik cenšamies atrisināt?” utt.

Svarīgs apspriešanas vadības elements ir koncentrēt diskusijas gaitu uz tās tematu, fokusēt dalībnieku uzmanību un domas uz apspriežamajiem jautājumiem. Dažkārt, kad pamanāmas atkāpes no temata, pietiek atzīmēt: "Šķiet, mēs esam novirzījušies no diskusijas temata..." Dažkārt vajadzīga īpaša pauze. (Ja apspriešana ieilgst, diskusijas rezultātus apkopo starpposmos. Pārtraukumā vadītājs lūdz īpaši norīkotam protokolistam izdarīt kopsavilkumu, lai klase labāk orientētos tālākas apspriešanas virzienos.) Apkopojot kārtējos apspriešanas rezultātus, skolotājs parasti apstājas pie kāda no šādiem diskusijas momentiem:

- izteikumu rezumējums par galveno tematu;
- datu un faktiskās informācijas apskats;
- jau apspriestā un vēl apspriežamo jautājumu kopsavilkums;
- visu līdz šim izdarīto secinājumu pārstāsts vai pārformulēšana;
- līdzšinējās apspriešanas gaitas analīze.

Prasības rezultātu apkopojumam – kā diskusijas gaitā, tā arī tās beigās, jāievēro, lai tas notiktu īsi, saturīgi, atainojot visu argumentēto viedokļu spektru. Koprezultāts diskusijas beigās nav tik daudz pārdomu noslēgums, cik orientieris tālākajām pārdomām, iespējamais starta punkts nākamā temata apgūšanai.

Aktuālu, strīdīgu jautājumu apgūšana

Padomju pedagogijā aktuālu, diskutējamu jautājumu apgūšana būtībā bija pazudusi no pedagogijas zinātnes redzeslauka un skolotāju darbā netika atbalstīta (drīzāk aizliegta). Pašlaik sabiedriskā dzīve valstī noteic, ka aktuālā problemātika nav atdalāma no mācību procesa. Turklāt ar diskutējamiem jautājumiem saistīts materiāls, par ko nav vispārpieņemta, stabila viedokļa, dod sevišķi plašas iespējas radošās domāšanas attīstībai. Kā liecina ārzemju izstrāžu analīze, strīdīgu, ļoti aktuālu jautājumu apspriešana mācību diskusijā palīdz skolēniem apgūt diskusiju kultūru un sociāli nozīmīgas īpašības (kritisku domāšanu, pacietību, pieņemt un cienīt citu cilvēku viedokli u. c.).

Diskusijai jautājumiem ir sociāls raksturs, tāpēc to galvenā vieta ir sabiedriskajosursos. Didaktiskais mērķis nav atrisināt strīdīgu jautājumu kā tādu – to nosaka skolēnu domāšanas attīstība un komunikatīvās iemaņas. Šādā skatījumā mācību virzība drīzāk ir procesuāla, nevis saturiska, un tā mazāk ir saistīta ar faktu materiāla apgūšanu, bet vairāk ar to, lai apgūtu iemaņas aplūkot pretrunīgas norises, izvērtēt dažādus viedokļus un, kas ir sevišķi svarīgi, iecietīgi izturēties pret

opponentiem un viņu teiktā saturu. Tādējādi strīdīgu, aktuālu jautājumu apspriešana ir labvēlīgs materiāls tādu personisko īpašību veidošanai, kas ir cieši saistītas ar apkārtējās pasaules izzināšanu.

Ārzemēs strīdīgu, aktuālu jautājumu mācību apspriešanas tradīcijas veidojušās jau kopš šā gadsimta pirmajām desmitgadēm, kad skolu dzīvē plašu izplatību guva sabiedrībā eksistējošie sociālie institūti (skolu pašpārvaldes orgānu izveidošana, skolu tiesas, prese utt.). Šajā procesā dabiski iekļāvās dažādu jautājumu apspriešana, arī tādu, kas varēja būt aktuāli skolēniem un vienlaikus neietilpa mācību procesā. Pēdējos gados mūsu pedagogijā aktivizējies mācību process, tas vairāk saistīts ar sociālo un apkārtējo vidi, un vienlaikus skola aizvien vairāk pievēršas sociālajai problemātikai, iekļaujot to skolas mācību procesā. Mūdienu skolā, apgūstot vairāku humanitāro un sabiedrisko priekšmetu tematus, ir iespēja īpaši pievērsties aktuālu un strīdīgu jautājumu apspriešanai (protams, tam jānotiek pārdomāti!) Ārzemēs, ņemot vērā daudzu gadu pieredzi asu, aktuālu jautājumu apspriešanā, skolotājiem izstrādāti vairāki norādījumi¹.

Asu aktuālu jautājumu iekļaušana mācību diskusijā

- Asi mūsdienās ir tādi diskutējami jautājumi, kas daļā sabiedrības izraisa spēcīgu reakciju.
- Asu mūsdienīgu jautājumu apspriešana skolā ir pieļaujama, skolēniem nepieciešama pieredze darbā ar šādiem jautājumiem un tematiem. To pētīšanai skolā jābūt bezkaislīgai, daudzpusīgai, tai jāpalīdz skolēniem orientēties šāda veida jautājumos nākotnē.
- Pētot strīdīgus jautājumus, skolā nav pieļaujama indoktrinācija; pētīšanas mērķis ir iemācīties aplūkot jautājumu vispusīgi.
- Skolotājam, kurš vada strīdīga jautājuma apspriešanu, jābūt labi sagatavotam.
- Lēmumam apspriest vai neapspriest diskutējamu jautājumu jābalstās uz aktualitāti, skolēnu sagatavotību un brieduma pakāpi, kā arī jāņem vērā skolas mērķi un uzdevumi.

Klasē apskatāmā diskutējamā temata izvēle skolotājam vienmēr ir problemātiska. Galvenie kritēriji, kurus vajadzētu izmantot praksē, veidojušies empīriski, pieredzes ceļā; tie ir divi – vai tas ir savlaicīgs un vai tas ir pieņemams mācību procesam.

¹ Clark L.H., Starr I.S. Op.cit., 1991.

Orientieri skolotājam temata izvēlē:

- temata atbilstība didaktiskajiem uzdevumiem;
- nozīme un aktualitāte, nozīmīgums visiem sabiedrības locekļiem;
- paša skolotāja sagatavotība;
- vai skolēni ir pietiekami nobrieduši izpratnei un sīkākai analīzei;
- vai problēma skolēnos nav izraisījusi pārlieku emocionālo spriedzi.

Skolotājam īpaši jāpievērš uzmanība:

- skolēnu spriedumu patstāvīgumam;
- skolotājs nedrīkst pieļaut tiešu vai netiešu spiedienu, kā arī atbalstīt to vai citu viedokli;

- iespējai skolēniem patstāvīgi nonākt pie risinājuma.

Protams, skolotājs drīkst izteikt savu viedokli, tomēr, lai tas neietekmētu skolēnus, parasti to dara beigās. Sākumā skolotājam iesaka brīdināt klasi, ka *diskusijas mērķis nav sasniegt vienu un "vienīgi pareizo" viedokli.*

Lai novērstu vai noņemtu pārlieku emocionālu spriedzi diskusijas norisē, skolotājs jau pašā sākumā var ieviest vairākus noteikumus.

Diskusijas vadīšanas noteikumi

- Apspriešanai jānotiek organizēti, dalībnieki drīkst runāt tikai ar vadītāja atļauju; atkārtoti uzstājoties, jārunā ļoti īsi; nedrīkst pieļaut vārdu pārmaiņas.
- Katrs izteikums jāpamato ar faktiem.
- Iespēja izteikties jādod katram dalībniekam.
- Katrs izteikums vai pozīcija rūpīgi jāizskata.
- Apspriešanas gaitā nedrīkst pāriet uz personālijām, apsaukāties, pieļaut pazemojošus izteicienus utt.

Apspriežot diskutējamos jautājumus, skolotājam bieži vien jāizmanto paskaidrojoši paņēmieni. Pie tādiem pieder lūgums paskaidrot izteikumu, precizēt lietoto jēdzienu, norādīt faktu avotus utt. Viens no efektīvākajiem paņēmieniem ir uzzīmēt uz tāfeles vienkāršu tabulu, kurā ierakstīt izteiktos viedokļus.

Faktu un viedokļu tabula

Viedokļi (spriedumi)	Fakti
...	...

Kad ir vajadzīga mācību diskusija?

Didaktiskie orientieri nav aģitēšana katrā ziņā “izmantot novitāti” un pēc iespējas drīzāk sākt klasē asas debates. Gluži pretēji, autors aicina būt piesardzīgiem, jo, iesaistot skolēnus debatēs, mācību process īpaši dziļi iespiežas personības pasaulē. Tomēr skolotājam jābūt profesionāli – kā sociāli, tā pedagoģiski – sagatavotam diskusijas vadīšanai. Pašlaik sabiedriskā vide aizvien mazāk pieļauj mācību procesa atrautību no aktuālās problemātikas. Turklāt, apgūstot materiālu, kas saistīts ar daudzplākšņainiem jautājumiem, par kuriem nav vienprātīga, noturīga sprieduma, paveras plašas iespējas radošās domāšanas attīstībai. Kā rāda ārzemju izstrāžu analīze, strīdīgu, ļoti aktuālu jautājumu apgūšana mācību diskusijās ir pakārtota diskusiju kultūras un sociāli nozīmīgu īpašību (kritiskā domāšana, iecietība, atvērtība un cieņa pret svešu viedokli u.c.) veidošanai. Diskutējamiem jautājumiem ir sociāls raksturs, tāpēc to pamatvieta ir sabiedriskajosursos. Vēlreiz uzsvērsim – didaktiskais mērķis nav atrisināt strīdīgu jautājumu kā tādu – tas saistīts ar skolēnu domāšanas un komunikatīvo iemaņu attīstību.

M. В. Кларин. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссий. Анализ зарубежного опыта. – Рига: Пед. центр “Эксперимент”, 1995 – с. 124 – 150.

Tulkojis Andris Eljašāns.

DAVIDS ARMSTRONGS,
KENETS HENSONS,
TOMS SEVEDŽS



STUNDAS VADĪŠANA

Veiksmīga stundas vadīšana samazina iespēju, ka varētu rasties problēmas ar klases kontroli. Šeit liela nozīme vairākām skolotāja spējām. Viena no visizšķirošākajām – ko skolotājs sagaida no saviem skolēniem. Pamata princips stundas sagatavošanā ir nodrošināt skolēnu panākumus. Šis princips uzliek skolotājam pienākumu nodrošināt, lai stunda no skolēniem prasītu tādu mācību uzvedību, kas reāli nesniedzas pāri viņu spējām. Grūtības ar klases kontroli var rasties sliktā stundas plānojuma rezultātā, kad skolēni jūt, ka skolotājs viņus nostādījis situācijā, kurā uzvara nav iespējama, sagaidot no viņiem tādu snieguma līmeni, kas bezcerīgi sniedzas pāri viņu spējām. Katrai stundai jānodrošina materiāls dažādiem skolēnu spēju līmeņiem un jādod dažas iespējas arī tiem, kas vēlas gūt panākumus. Panākumi klasē paaugstina pusaudžu pašnovērtējumu, noskaņo viņus pozitīvi pret skolotāju un skolu kopumā, kā arī samazina iespēju, ka klasē varētu rasties problēmas ar skolēnu uzvedību.

Veiksmīga stunda klasē raksturīga ar to, ka tai ir vienmērīgs plūdums no sākuma līdz beigām. Skolotājiem iesācējiem nereti ir grūtības ar pāreju no stundas vienas daļas uz nākamo tik efektīvi un gludi, kā vajadzētu. Ja šī pāreja ir nelīdzena, var rasties laiks bezdarbībai un klases kontroles problēmas, jo skolēnu uzmanība ir novērsta no stundas galvenā uzdevuma. Daudzi skolotāji iesācēji nonāk šādās ar pāreju saistītās grūtībās, jo viņi atmet stundas plānojumu soli pa solim, kāds no viņiem tika prasīts, kad viņi veica kontrolētās skolēnu mācības.

Protams, tas ir taisnība, ka daudzi ļoti pieredzējuši skolotāji spēj vadīt stundu

uzteicami vienmērīgi un secīgi bez formāla stundas plānojuma. Tomēr šī spēja radusies daudzu gadu prakses rezultātā. Laika gaitā šie cilvēki izveidojuši tādu kā intuitīvu, iekšēju stundas plānojumu, kas ļauj viņiem veikt mācības soli pa solim gandrīz vai "autopilotā". Tikai nedaudziem iesācējiem tas ir pa spēkam. Rakstūti stundu plāni var kalpot kā nenovērtējami organizatoriski instrumenti, sagatavojoties mācību stundām, un tie var kalpot kā secības atgādinātāji, kad stunda tiek vadīta klasē.

Stundas plānā jāiekļauj konkrēti apgalvojumi, kas tiks izteikti, vai darbības, kas tiks veiktas pārejas punktos. Piemēram, ja skolēniem prasīs kaut ko izlasīt pēc tam, kad viņi bijuši iesaistījušies diskusijās klasē, stundas plānā šim punktam jābūt ļoti precīzi izteiktam. Daži iesācēji pat iet tik tālu, ka precīzi uzraksta, ko viņi teiks skolēniem konkrētā stundas brīdī. (..) Šāda veida precizitāte var palīdzēt skolotājam izdomāt, ko tieši viņš vai viņa sagaida, un visus soļus, kas nepieciešami, lai skolēni vienmērīgi pārietu no vienas stundas fāzes uz nākamo.

Stundai nepieciešamie materiāli jāsgatavo iepriekš. Vēl vairāk, tiem jābūt sakārtotiem tā, lai lietas, kas skolotājam nepieciešamas, būtu ātri pieejamas un vajadzīgajā kārtībā, un piederumi, kas jāiedod skolēniem, jāsakārto tā, lai tos varētu ātri izdalīt ar minimāliem traucējumiem. Daži skolotāji materiālus, kas viņiem būs vajadzīgi, sakārto secīgi mapītē. Ja ir liels daudzums materiālu, uz atsevišķiem materiāliem var salikt numurus, lai norādītu paredzēto lietošanas kārtību. Tas var būt noderīgi sevišķi tādos gadījumos, kad materiāli nokrīt vai kāda cita iemesla dēļ izjūk to kārtība.

Daudzi skolotāji materiālus, kas jāizdala skolēniem, sakārto tādā kārtībā, kā skolēni sēž. Ja viņi sēž pie galdiem, tad nepieciešamais materiālu daudzums vienam galdam var tikt salikts nelielās kaudzītēs klases priekšā. Ja skolēni sēž rindās, tad iepriekš var nolikt pietiekamu daudzumu materiālu katrai rindai. Šāda veida organizācija patērē zināmu laiku pirms stundas sākuma, bet šis laiks dos patīkamu atdevi mācību stundas laikā. Materiālus var ātri izdalīt, tādējādi ietaupot mācībām tik vērtīgo laiku. Vēl vairāk, šāda veida efektīva darbība mazina neproduktīvo brīvo laiku un traucējošas uzvedības uzliesmojuma iespējamību.

Stundas veiksmīga realizācija prasa uzmanīgu plānošanu. Galvenokārt šī plānošana vērsta uz to, lai veicinātu laika efektīvu izmantošanu tādā veidā, ka tiek maksimalizēta mērķorientēta aktivitāte un mazinātas iespējas, ka skolēnu uzmanība tiek novērsta uz neproduktīvām nodarbībām.

Kas veicina disciplīnas problēmas, un kā skolotāji var tās novērst

Disciplīnas problēmas veicina:

- pārāk daudz vardarbības televīzijā;
- apstākļi mājās, kur bērni visai maz apgūst pašdisciplīnu;
- strādājošas mātes;
- aizvien samazinošā baznīcas ietekme;
- visatļautība plašākā sabiedrībā;
- pārliecīgi juridiskie ierobežojumi skolām, kas traucē, lai tieši nodarbotos ar problēmbērniem;
- skolotāji, kas slikti sagatavoti, lai tiktu galā ar disciplīnas problēmām;
- pārāk daudz bērnu no svešām kultūrām, kas nerespektē tradicionālās amerikāņu vērtības;
- likumi, kas nemudina atpalcējus un pārāk ilgi patur skolās neieinteresētus jauniešus.

Apdomāsim!

Izlasiet sarakstu un tad atbildiet uz šiem jautājumiem!

1. Kā jūs, pēc saviem ieskatiem, sarindotu iepriekšminētos apstākļus pēc to relatīvā nozīmīguma? Kas ir pamatā jūsu uzskatam?
2. Kuru no iepriekšminētajiem disciplīnas traucējumu veicinātājiem, jūsuprāt, skolotājs var visvairāk ietekmēt? Kuru vismazāk?
3. Ko jūs darītu, ja jums būtu jāizstrādā ieteikumi, ko skolotāju grupa skolā varētu izmantot, lai iedarbotos uz reāliem apstākļiem, kurus, pēc jūsu ieskata, skolotāji spētu ietekmēt?
4. Ko jūs darītu, ja jums būtu jāizstrādā ieteikumi, ko skolotāji skolā varētu izmantot, lai iedarbotos uz trijiem faktoriem, kurus jūs uzskatāt par rezistentiem (vai vismaz daļēji rezistentiem) pret skolotāju ietekmi?
5. Vai jūs pievienotu vēl citus disciplīnas traucējumus veicinošus faktorus iepriekšminētajam sarakstam? Ja jā, tad kādi tie būtu un kādēļ jūs tos pievienotu?

Disciplīna

Viens punkts, kas minēts jau iepriekš, pelnījis, lai tiktu pieminēts atkal. Katrs skolotājs laiku pa laikam piedzīvo disciplīnas problēmas. Skolēni valsts skolās ir neiedomājami daudzveidīgi. Šis daudzveidīgums kopā ar viņu nepietiekamo briedumu ir pamats tam, ka ikviens skolotājs laiku pa laikam sastopas ar skolēniem, kas neievēro uzvedības noteikumus, kas saskanētu ar viņu skolotāju iecerēto.

Domājot par disciplīnas jautājumiem, skolotāji iesācēji uzskata disciplīnu par problēmu, kas traucē viņiem veikt mācību pienākumus. Zināmā mērā šim pieņēmumam ir sava jēga. Galu galā disciplīnas problēmas var izraisīt haosu stundās, kas traucē lasīšanas, valodu, vēstures un citu priekšmetu, ko māca skolā, apguvi. Kad raugās uz to no citas puses, tad disciplīna ir nevis kaut kas tāds, kas traucē ar mācībām saistīto pienākumu veikšanu, bet gan ir mācību pienākums pats par sevi. Tas ir, skolotājiem ir pienākums "mācīt" disciplīnu tikpat daudz, kā viņiem ir pienākums mācīt citus priekšmetus.

Ar disciplīnu saistīto mācību mērķi ir palīdzēt skolēniem izveidot paškontroles un atbildības uzņemšanās mehānisma metodes. Tikai daži apstrīdēs, ka paškontrole un spēja uzņemties atbildību ir īpašības, kas atšķir bērnus no pieaugušajiem. Tādējādi ir vērts koncentrēt skolas mācības šo mērķu sasniegšanai. Veiksmīgi skolotāji palīdz skolēniem attīstīt paškontroles un vadības spējas, kā arī veicina skolēnu izaugsmi jomās, kas saistītas ar mācību priekšmeta saturu.

Ja disciplīna tiek uzskatīta par "normālu" skolotāja pienākumu, tad skolotāja darbība šajā jomā var tikt novērtēta kā viņa relatīvie panākumi disciplīnas mērķu sasniegšanā. Tas ir, vai atbildes liecina par viņu spējām palīdzēt attīstīt skolēnu paškontroli un vēlēšanos uzņemties atbildību? Šie kritēriji ir jāņem vērā, ja mēs izvērtējam katra individuālā skolotāja darbības efektivitāti. Šajā sakarībā jāatzīmē, ka ne visi skolēni vienādi reaģē uz vienām un tām pašām skolotāja darbībām. Tas ir, skolotāja rīcība varētu lieliski iedarboties gadījumā ar skolēnu A, palīdzot viņam vai viņai palielināt paškontroli un paaugstināt atbildību, bet tai nav pilnīgi nekādas pozitīvas ietekmes uz skolēnu B. Tādējādi, lai gan ir vairāki skolotāju rīcības modeļi, kas veiksmīgi iedarbosies uz lielu daudzumu skolēnu, ir neprātīgi cerēt, ka noteikta daudzuma reakciju pārvaldīšana nodrošinās konkrētajam skolotājam panākumus, risinot ikvienu disciplīnas problēmu, kas var rasties klasē.

Skolotājiem nav jābūt disciplinētājiem

Skolotāja vēstule, kas publicēta vietējā laikrakstā:

Redaktor!

Es esmu viens no izkritušajiem skolotājiem... daži to sauktu par "izdegušu" gadījumu. Koledžā es smagi strādāju, lai apgūtu savu priekšmetu, un, kad sāku mācīt, es degu no vēlmes palīdzēt skolēniem pārvaldīt un iemīlēt priekšmetu, kas man pašam nozīmē tik daudz. Tomēr rožainais plīvurs no acīm nokrita ātri vien.

Apstākļi manā klasē vienkārši neļāva man kalpot tiem skolēniem, kas gribēja mācīties. Manā dzīvē nebija nekā cita, kā vien disciplīna, disciplīna, disciplīna. Desmit gadi pilni ar domām par to, kā uzturēt kaut minimālu kontroles līmeni, bija par daudz. Šie bērni, kas traucē, ir jāatlasa un jāievieto speciālās klasēs. Padomniekiem un pārvaldniekiem jānodarbojas ar viņiem. Nedrīkst viņiem ļaut visu sabojāt labajiem skolēniem (un labajiem skolotājiem, es varētu piebilst). Es biju cerējis dot produktīvu ieguldījumu sabiedrības labā kā skolotājs. Bet nolieku savu lietu kā viens no tiem, kas cietis sakāvi. Skolās, kādas tās ir šodien, nav pilnīgi nekādu iespēju skolotājam, kurš nodevies savam darbam, darboties profesionāli.

Pārdomāsim!

Izlasiet publicēto vēstuli un atbildiet uz šādiem jautājumiem!

1. Kāda ir jūsu reakcija uz šo vēstuli redaktoram?
2. Pēc jūsu pieredzes, vai traucējošie skolēni bieži iejaucas citu skolēnu mācību procesā? Kā skolotāji reaģētu uz šādu situāciju jūsu skolā?
3. Vai padomniekiem un pārvaldniekiem būtu jāspēlē lielāka loma disciplīnas jomā? Kāpēc jā vai arī kāpēc nē?
4. Vai darbam nodevušies skolotāji šodien var skolās strādāt profesionāli? Kāpēc jā vai arī kāpēc nē?

Žana Piažē (Jean Piaget) darbi

Šodien mēs zinām, ka bērni nav nedz pagaidu stadija, nedz arī pieaugušie miniatūrā. Sigismunds Freids bija viens no pirmajiem, kas atzina, ka bērnība ir nozīmīgs un īpatnējs posms cilvēka attīstībā. Viņš uzskatīja, ka bērnības iespaidiem ir milzīga

ietekme uz turpmāko dzīvi. Žana Piažē teorijas ietekmēja izglītības jomas teorētiskās domas attīstību.

Piažē atklāja, ka bērni savā intelektuālajā attīstībā iziet vairākus posmus. Katrā no šiem posmiem bērna domāšanas veids atšķiras no domāšanas veida iepriekšējā posmā. Tāpat arī bērna domāšanas veids atšķiras no pieaugušā domāšanas veida. Tas nozīmē, piemēram, ka nekādi draudi vai spiedienu nevar likt bērnam domāt kā pieaugušajam. Tas nav jautājums par bērna nevēlēšanos; tas ir jautājums par bērna nespēju tā darīt. Piažē izdalījis četrus attīstības posmus: 1) sensomotorais, 2) pirmsoperacionālais, 3) konkrētās darbības, 4) formālās darbības. Katrs iepriekšējais posms veido nākamo, kas tam seko. Piažē posmiem ir liela nozīme dažādu vecuma līmeņu bērnu mācīšanā.

Sensomotorais posms (no dzimšanas līdz diviem gadiem). Šajā posmā uzvedība lielā mērā ir refleksiīva. Intelektuālā aktivitāte pirmkārt balstīta uz nepastarpināto pieredzi, ko bērns gūst ar savām sajūtām. Lielākā intelektuālā aktivitāte ir mijiedarbība starp sajūtām un apkārtni. Līdz ar valodas attīstību astoņpadsmit līdz divdesmit četrus mēnešu vecumā bērns sāk garīgi manipulēt ar priekšmetiem un notikumiem. Piemēram, vārdi tiek saprasti kā konkrētu priekšmetu apzīmējumi.

Pirmsoperacionālais posms (divi līdz septiņi gadi). Visdramatiskākā attīstība šajā laika posmā saistīta ar valodas lietošanu. Mazs bērns aizvien vairāk lieto simbolus, lai apzīmētu priekšmetus. Domas galvenā raksturojošā iezīme ir intuitīvitate. Šajā posmā bērnam nepiemīt precizitate. Bērniem mēdz būt iedomāti draugi, viņiem ir ļoti bagāta iztēle, un viņi ir ļoti brīvi.

Šajā posmā bērni mēdz pievērst uzmanību tikai vienai priekšmetu raksturojošai īpašībai un ignorēt citas. Tā rezultātā viņu domas pieaugušajiem bieži vien šķiet neloģiskas. Piemēram, viņi var uzstāt, ka garā un šaurā glāzē ir vairāk ūdens nekā īsā. Kāpēc? Tāpēc, ka tā ir garāka. Nekādi demonstrējumi, ka šādos traukos var ietilpt vienāds ūdens daudzums, viņus nepārliecina. Viņi var atkārtot, ko pieaugušie liek tiem teikt, tomēr teiktajā nav sapratnes. Bērni šajā vecumā vienkārši nav spējīgi domāt abstrakti un loģiski. Viņi uztver kā patiesību to, kas, pēc viņu domām, ir patiesība, pat tad, ja tāds secinājums šķiet pilnīgi bezjēdzīgs pieaugušā prātam.

Konkrētās darbības posms (septiņi līdz vienpadsmit gadi). Šajā posmā sāk izpausties loģika un tā sāk dominēt par vienkāršo uztveri. Bērni aizvien biežāk sāk izmantot loģiku, lai nonāktu pie konkrētu problēmu risinājumiem. Tomēr jāatzīmē, ka uzsvars ir uz konkrētu problēmu. Bērniem šajā vecumā ir grūtības piemērot loģiku abstraktām problēmām. Piemēram, viņi ļoti labi varētu tikt galā ar jautājumu

par ūdeni garajā un īsajā glāzē. Bērni var redzēt priekšmetus, turēt tos un viņiem ir sava veida tieša (pat taustāma) saskare ar priekšmetu, bet viņiem ir ļoti grūti piemērot loģiku problēmām, kas izklāstītas vārdos vai arī kas attiecas uz nākotni.

Bērniem šajā vecumā mēdz būt ļoti tieša izpratne. Viņiem ir ļoti grūti pamanīt ironiju, sarkasmu un citus "sagrozījumus" rakstītā materiālā. Nudien, kad viņi pieņemusi lēmumu par kaut kā tiešo nozīmi, viņi bieži vien atsakās mainīt savus lēmumus pat tad, ja saskaras ar pierādījumiem, kas runā tam pretī. Skolā bērni konkrētās darbības posmā īpaši labprāt nodarbojas ar lietām, kas saistītas ar tiešu saskari ar konkrētiem priekšmetiem. Viņi grib risināt problēmas, kam ir noteiktas atbildes. Viņi nejūtas labi, saskaroties ar daudznozīmību.

Formālās darbības posms (vienpadsmit līdz sešpadsmit gadi). Formālās darbības posmā jauni cilvēki var piemērot loģisko domu visu veidu problēmām – no ļoti konkrētām līdz ļoti abstraktām. Individīdiem šajā vecuma posmā domas procesi ir ļoti līdzīgi pieaugušajiem. Viņi ir spējīgi saprast simboliskas nozīmes. Viņi var lasīt stāstus un izvērst situācijas ārpus pašiem šiem stāstiem. Viņiem ir tendence izmantot loģiku kā galveno kritēriju, lai izlemtu, kas ir patiess un kas nav, kas ir slikts vai labs. Tomēr šajos gados bieži neizdodas atšķirt, kas ir loģisks un kas mēdz gadīties realitātē. Tā rezultātā jauni cilvēki šajos gados mēdz būt ļoti ideālistiski.

Visumā jauni cilvēki formālās darbības posmā ir spējīgi uz pieauguša cilvēka domāšanu, bet viņiem trūkst pieredzes. Daļēji viņu nonākšana šajā posmā izskaidro atsvešināšanās izjūtu, kas raksturīga daudziem pusaudžiem. Viņi ir izgājuši no konkrētās darbības posma, kurā viņi pamatā ticēja, ka pieaugušie vienmēr ir "pareizi". Tagad viņi ir ieguvuši ideālistisku ticību loģikai kā metodei, kas izskaidro pasauli, kādai tai "jābūt", spēja saprast šo realitāti un pieaugušos, kas to veidojuši, nereti ir "nepareiza". Ir tendence pievērsties atšķirībai starp to, ko daži pieaugušie saka un ko viņi patiesībā dara. Jauni cilvēki šajā posmā mēdz no šīm neatbilstībām izdarīt vispārinājumus, lai secinātu, ka daudzi vai pat visi pieaugušie ir neuzticami. Ņemot vērā šo uztveri, viņi mēdz būt piesardzīgi attiecībā uz pieaugušo lekcijām, kurās jauniešus aicina būt "patiesiem", "uzņemt atbildību" un "ievērot likumus".

Aplūkojot formālās darbības posmu, jāatzīmē kāds brīdinājums. Lai gan indivīdi šajā posmā var būt spējīgi uz augsta līmeņa abstrakto domu, tas nenozīmē, ka viņi vienmēr izlieto šo spēju. Ir daži pierādījumi, kas liecina, ka vismaz 50 procenti indivīdu vecuma grupā no sešpadsmit līdz divdesmit gadiem pilnībā neizmanto abstrakto domāšanu, kas iespējama cilvēkiem formālās darbības stadijā.

Piažē posmi: vispārīgi apsvērumi

Aplūkojot Piažē izdalītos posmus, lūdzu ievērojiet, ka vecuma robežas katram posmam ir tikai aptuvenas. Atšķirīgi cilvēki sasniedz katru posmu citā laikā. Protams, ka jaunieša vienpadsmitajā dzimšanas dienā nevar pieņemt, ka viņš automātiski kļūs spējīgs uz tādu domāšanas veidu, kas raksturīgs formālās darbības posmam. Katrā vienpadsmitgadīgu jauniešu grupā būs cilvēki, kas jau pārgājuši uz formālās darbības posmu, kā arī tādi, kuru domāšana joprojām atrodas konkrētās darbības posmā. Ir pierādīts, ka indivīda progress no viena posma uz nākamo atkarīgs no iepriekšējā posma pieredzes kvalitātes. Kopveselas, pienācīgi izstrādātas mācību programmas var palīdzēt jauniešiem sagatavoties pāriešanai uz nākamo posmu. Lai gan mēs nevaram paredzēt, kad konkrētais jaunielis pāries no viena posma uz otru, Piažē mums saka, ka katrs cilvēks iziet cauri šiem posmiem vienādā secībā. Tas ir, cilvēks sāk sensomotorajā posmā, progresē uz pirmsoperacionālo posmu, iet tālāk uz konkrētās darbības posmu un beidzot nonāk formālās darbības posmā. Neviens solis netiek izlaists.

Piažē pētījumiem ir liela nozīme to darbā, kas veido skolu programmas. Piažē norāda, ka, kļūstot vecākiem, jauniešiem ir tendence uztvert realitāti atšķirīgi. Aplūkojiet Piažē darbu gaismā, piemēram, apsūdzību, ka skolas mazina jauniešu radošo garu. Piažē norāda, ka tas, ko daudzi pieaugušie uztver kā radošo dzirksti mazos bērnos, nav nekas cits kā vien uzvedības modelis, kas saistīts ar pirmsoperacionālo domāšanu. Tādējādi radošās dzirksts mazināšanās nenotiek tik daudz no kaut kā negatīva, ko skola izdarījusi, kā no jaunieša virzības no pirmsoperacionālās domas posma uz konkrētās darbības un formālās darbības posmu. Šajos posmos bērnu domāšanas veids pieaugušajiem šķiet ar lielāku jēgu. Tomēr ir tendence uzskatīt, ka viņi vairs nav tik radoši.

Education: An Introduction, 2-nd edition David G. Armstrong, Kenneth T. Hen-
son, Tom V. Savage. – New York, 1985 – 239 – 243, 337 – 340 p.

Tulkojis Andris Eljašāns.

PAR KARLU RODŽERU



Rodžers uzskata, ka mācības ir jāveido un jāplāno tā, lai tās atbilstu secībai, kādā bērniem rodas tās vai citas problēmas. Kad skolēns ir noskaidrojis sev problēmas jēgu, skolotāja loma aprobežojas ar brīvas un nepiespiestas atmosfēras veidošanu, kas skolēnu stimulēs to risināt. Rodžers uzskata, ka skolotājs spēj veidot klasē vajadzīgo atmosfēru, ja viņš vadīsies pēc šādiem principiem:

1. Jau no paša sākuma un visā mācību procesa gaitā skolotājam jādemonstrē pilnīga uzticēšanās bērniem.
2. Viņam ir jāpalīdz skolēniem formulēt un precizēt kā grupu, tā arī katra skolēna radušos mērķus un uzdevumus.
3. Viņam arvien ir jāpamatojas uz to, ka skolēniem ir sava iekšēja mācību motivācija.
4. Viņam ir jābūt skolēniem par daudzpusīgas pieredzes avotu, pie kura vienmēr var griezties pēc palīdzības, saskaroties ar grūtībām, risinot to vai citu uzdevumu.
5. Svarīgi, lai viņš šādā lomā būtu katram skolēnam.
6. Viņam ir jāattīsta sevī spēja izjust grupas emocionālo noskaņojumu un to pieņemt.
7. Viņam ir jābūt aktīvam grupu sadarbības līdzdalībniekam.
8. Viņam grupā ir atklāti jāpauž savas izjūtas.
9. Viņam ir jātiecas pēc empātijas sasniegšanas, kas ļautu izprast ikviena skolēna izjūtas un pārdzīvojumus.
10. Visbeidzot, viņam ir labi jāpazīst sevi.

Rodžers izdala septiņas praktiskas metodes, ar kurām, viņaprāt, ir iespējams atvieglot uz pieredzi balstītu mācību procesu.

1. Iespējas nodrošināšana skolēniem izvēlēties mācību darbību brīvas un atvērtas mācību organizēšanas apstākļos vai tā tradicionālākās formās.
2. Skolotāja un skolēna kopīgu lēmumu, kas saistīti ar mācību darba apjoma un satura izvēli, ar konkrēta mācību uzdevuma izdalīšanu, bet atsevišķos gadījumos –

ar kādā mācīšanās procesa posmā bērna veiktā darba novērtējumu, pieņemšanu.

3. Kā alternatīvu mehāniskai faktu iekalšanai Rodžers piedāvā mācību metodi atklājumu veidā ar mērķi padziļināt materiāla izpratni un attīstīt mācīšanās spējas.

4. Skolēnu klases darba personisko nozīmīgumu var sasniegt, imitējot stundā reālas dzīves situācijas. Imitācijas metodikas ir parādījušas savu efektivitāti, piemēram, pētot dažādus ekonomikas jautājumus, sabiedrisko un valsts organizāciju darbību utt. Šāda pieeja, pēc Rodžera domām, ir atzīstama ne tikai tāpēc, ka skolēnos modina interesi par mācāmajiem priekšmetiem, bet arī tāpēc, ka viņi ar lielāku atbildību sāk izturēties pret pašu mācību procesu.

5. Skolā var plaši izmantot dažādas grupu vingrināšanās formas, kas izveidotas kopīgu mērķu pašizziņai un indivīda personiskai pilnveidošanai – grupas sensitīvisma attīstībai, kā arī grupas sazināšanās galveno formu apgūšanai utt. Šāda veida grupu darbs vienmēr balstās uz cilvēcisko jūtu attīstību pret sevi un citiem. Grupas parasti organizējas kā autonomi veidojumi, kam nepiemīt sākotnēji noteikta formāla struktūra. Grupas darba mērķus un pasākumu kopumu sadarbības gaitā nosaka paši tās dalībnieki. Grupu vingrinājumu kopējais mērķis ir palīdzēt indivīdiem savas emocionālās dzīves analīzē un starppersonu sazināšanās tehnikas apgūšanā. Rodžers apraksta pieredzi darbā ar dažāda vecuma grupām – sākot ar sākumskolas skolēniem līdz pat pieaugušajiem. Šāda darba rezultātā noteikti paaugstinās indivīdu brīvas un atbildīgas uzvedības spējas.

6. Mācīšanās procesa atvieglošanai izveidotās speciālās grupās parasti ir 7 – 10 cilvēki. To izveide attaisnojas skaitliski lielās klasēs, kurās citādi grūti panākt katra skolēna iesaistīšanos kopīgās pārrunās.

7. Lai gan Rodžers asi kritizē mācības, kas līdzinās ārējai instruēšanai, viņš tomēr savā sistēmā atvēl vietu programmētām mācībām un pat aizstāv to lietderīgumu. Pie tam viņš norāda uz iespējamo paņēmienu neviennozīmīgumu un daudzveidību. Pēc viņa pārlicības, skolēniem, saskaroties ar problēmām zināšanās vai ar mācību līdzekļu nepietiekamību konkrēta uzdevuma risināšanai, nenovērtējamu palīdzību var dot elastīgas programmētās mācības. Rodžers brīdina vienīgi no vispārējām nediferencētām programmētajām mācībām, kas nereti noved pie domāšanas “izstumšanas” no mācību procesiem. Viņš atzīst, ka pareizi izmantotas programmētās mācības paaugstina mācību procesa elastīgumu un ir viens no efektīgākajiem instrumentiem, ko mūsdienu apstākļos psiholoģija nodod pedagogijas rīcībā.

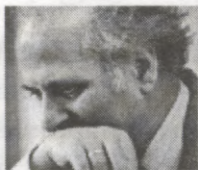
Tādējādi fenomenālistiskajā psiholoģijā mēs atklājam pilnīgi citu, salīdzinājumā ar tradicionālo, pieeju mācību procesam. Tās prasa visai būtisku izglītības sistēmas pārkārtošanu, ar to saistīto tradicionālo vērtību pārvērtēšanu un citas jēgas piešķiršanu tās lomai sabiedrībā.

Rodzērs un viņa pedagoģiskās sistēmas piekritēji uzskata, ka cilvēks var kļūt patiesi brīva un radoša personība vienīgi gadījumā, ja viņš ir juties brīvs mācību gados. Šis atzinums izklausās ticams. Tomēr tam acīmredzami ir vajadzīga empīriskā pārbaude, tāpat kā šī virziena pārstāvju izplatītajam viedoklim, ka viņu pieeja ir universāla un nav atkarīga no mācību satura un skolēnu vecuma. Tomēr, ja arī cilvēku varētu uzskatīt par "ekspertu" paša vajadzību, izjūtu, pārliecības jautājumos, kad runa ir par psihoterapeitisko praksi, un ļauj viņam iniciatīvu sadarbībā ar psihoterapeitu, tad doma par to, ka skolēns mācību darbības jautājumos varētu būt kompetentāks "eksperts" nekā pedagogs, izraisa skeptisku reakciju.

Р. Бернс. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986 – с. 328 – 331.

Tulkojis Andris Eljašāns.

ĪSAS BIOGRĀFISKAS ZIŅAS



Amonašvili, Šalva (dz. 1931) – gruzīnu psihologs. Pētījumi pedagoģijā, attīsta personiski humānās pieejas koncepciju pedagoģiskā procesā.

Nozīmīgākie darbi: “Основы формирования навыков письма в развитии речи у младших школьников” (1971); “Обучение. Оценка. Отметка.” (1980); “Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников” (1984); “Kā klājas, bērni?” (1988); “Размышления о гуманной педагогике” (1996) u.c.

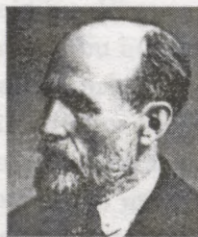
Bruners, Džeroms (dz. 1915) – ievērojams amerikāņu psihologs. Strādāja bērnu un izziņas procesa psiholoģijā.

Nozīmīgākie darbi: “The process of Education” (1960); “Beyond the information given. Studies in the Psychology of Knowing” (tulkojums krievu valodā 1977); “Culture and human development: A new look” (1990) u.c.



Dauge, Aleksandrs (1868 – 1937) – latviešu publicists, pedagogs. Latvijas izglītības ministrs (1921 – 1922). Rakstījis par literatūras, pedagoģijas, estētikas un sabiedriski ētiskiem jautājumiem.

Nozīmīgākie darbi: “Kultūras ceļi” (1.sēj. – 1921; 2.sēj. – 1925); “Audzināšanas ideāls un īstenība” (1926) u.c.



Dēķens, Kārlis (1866 – 1942) – latviešu pedagogs, sabiedriskais darbinieks. Aizstāvēja vienotas darba skolas ideju. Par skolas galveno uzdevumu uzskatīja ievadīt skolēnu savas tautas un vispārīgā kultūras dzīvē. Pamatā ir skolēna personība, tā skolotājam jāiepazīst un jāveicina tās potenciālo spēku vispusīga attīstība.

Nozīmīgākie darbi: “Rokas grāmata pedagoģijā” (1919); “Latviešu valodas metodika pamatskolām” (1922); “Skola, tās veidi un iekārta” (1924) u.c.



Distervēgs, Ādolfs (1790 – 1866) – vācu pedagogs, J. Pestalocija pedagoģisko ideju paudējs un realizētājs dzīvē. Nopietni pievērsās skolotāju sagatavošanai. Sabiedrības konsolidāciju redzēja tautas izglītībā. Mācībās jāattīsta domāšana, jārosina izziņas aktivitāte.

Nozīmīgākie darbi: “Ceļvedis vācu skolotāju izglītošanai” (1835); “Trīs prūšu regulatīvi” (1855) u.c.



Džūijs, Džons (1859 – 1952) – amerikāņu pedagogs, psihologs un filozofs. Pragmatisma paveida – instrumentālisma – pārstāvis. Viņš pretstatīja vecajai skolai savu mācību metodi – “mācīt darot”.

Nozīmīgākie darbi: “Human nature and conduct” (1930); “Ideals, aims and methods of education” (1922); “Психология и методика мышления” (1922); “Введение в философию воспитания” (1921); “Школы будущего” (1922) u.c.



Herbarts, Johans (1776 – 1841) – vācu filozofs, psihologs un pedagogs. Viņa akadēmiskā darbība galvenokārt risinājās Kēnigsbergas universitātē (1809 – 1833), viņš arī atvēra pedagoģisko semināru, kas darbojās tikai līdz viņa aiziešanai no Kēnigsbergas.

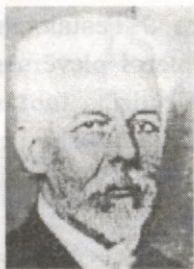
Nozīmīgākie darbi: “Umrīs pädagogischer Vorlesungen” (1835); “Lehrbuch zur Psychologie” (1816); “Allgemeine Pädagogik” (1806) u.c.

Hesens, Sergejs (1887 – 1950) – krievu zinātnieks, pedagogs, filozofs, publicists un tulks.

Nozīmīgākie darbi: “Основы педагогики. Введение в прикладную философию” (1995) u.c.

Kapterevs, Pjotrs (1849 – 1922) – krievu pedagogs un psihologs. Darbi bērnu un pedagoģiskajā psiholoģijā, pedagoģijas teorijā un vēsturē. Viņa pedagoģiskos uzskatus ietekmēja N. Piragova, K. Ušinska, Ļ. Tolstoja darbi.

Nozīmīgākie darbi: “Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели” (1897); “Дидактические очерки” (1885); “Педагогический процесс” (1905) u.c.



Keršenšteiners, Georgs (1854 – 1932) – vācu pedagogs, darba skolas teorijas un mācību satura apguves metodes izstrādātājs. Tautskolai izvirzīja trīs uzdevumus: jāpalīdz audzēkņim apgūt arodu; jāveido uzskats par aroda sabiedrisko nozīmi; jāsekmē uzskats, ka skolēns ar darbu dod ieguldījumu tautas tikumiskajā attīstībā. Roku darbs atbilst darba skolas idejai tad, ja to izmanto gribas un domāšanas attīstībai.

Nozīmīgākie darbi: “Darba skolas jēdziens” (1917); “Audzinātāja dvēsele un skolotāja izglītības jautājums” (1925) u.c.



Klarins, Mihails – Krievijas pedagogs un psihologs, pedagogijas zinātņu doktors. Pēta pasaules didaktikas attīstības vēsturi 20. gs.

Nozīmīgākie darbi: “Иновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках” (1994); “Иновации в мировой педагогике” (1995) u.c.

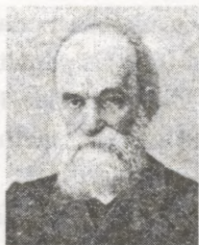


Komenskis, Jans Amoss (1592 – 1670) – čehu pedagogs humānists, sabiedriskais darbinieks. Prasīja vienotas skolas sistēmas izveidi, mācības dzimtajā valodā, teorētiski pamatoja klašu un stundu mācību sistēmu, daudzus didaktikas principus, propagandēja vispārējā miera ideju.

Nozīmīgākie darbi: “Lielā didaktika” (1657); “Atvērtās durvis valodām un visām zinātnēm” (1631); “Jutekļiem uztveramo lietu pasaule attēlos” (1658) u.c.

Lerners, Isāks (1917) – Krievijas pedagogs, KIA akadēmiķis no 1992. gada. Atzīts zinātnieks pedagogijas teorijā un metodikā. Nodarbojās ar pedagogijas metodoloģijas problēmām, didaktikas jautājumiem.

Nozīmīgākie darbi: “Проблемное обучение” (1974); “Качества знаний учащихся, какими они должны быть” (1978); “Дидактические основы методов обучения” (1981); “Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей” (1982).



Leshafts, Pjotrs (1837 – 1909) – krievu pedagogs, ārsts, anatoms, fiziskās audzināšanas sistēmas un ārstnieciski pedagogiskās kontroles pamatlicējs Krievijā. Viņa fiziskās audzināšanas sistēmu raksturo: fiziskās audzināšanas saikne ar intelektuālo, tikumisko un estētisko; fizisko vingrinājumu izpildei jābūt ne pēc parauga, bet “pēc vārda”, lai šie vingrinājumi būtu apzināti.

Nozīmīgākie darbi: “Семейное воспитание ребенка и его значение” (1912); “Руководство по физическому образованию детей школьного возраста” (1 ч. – 1888, 2. ч. – 1901) u.c.



Mahmutovs, Mirza – Krievijas pedagogs, akadēmiķis. Pētījis problēmmācības būtību un saturu. Kritiski analizēja ārzemju pētījumus problēmmācībās un izstrādāja savu problēmmācību koncepciju.

Nozīmīgākais darbs: “Проблемное обучение. Основные вопросы теории” (1975).



Montesori, Marija (1870 – 1952) – itāļu pedagoģe, brīvās audzināšanas virziena pārstāve. Viņa izstrādāja metodes pirmsskolas bērnu un jaunākā skolas vecuma skolēnu sensoriskajai attīstībai, stimulēja pašaudzināšanu.

Nozīmīgākie darbi: “Pašaudzināšana un pašizglītība sākumskolā” (1922).

Okoņs, Vincents (1914) – poļu pedagogs un psihologs. Darbi galvenokārt didaktikā, to uzskata par empīrisku zinātņi. Īpašu uzmanību pievērš skolēnu aktivitātei un patstāvībai, kā arī vispārējai politehniskai izglītībai.

Nozīmīgākie darbi: “Zarys dydaktyki ogólnej” (1963), “Praca eksperimentalna w szkola” (1964), “Основы проблемного обучения” (1968) u.c.



Pestalocijs, Johans Heinrihs (1746 – 1827) – šveiciešu pedagogs demokrāts un humānists, elementārās izglītības teorijas pamatlicējs. Viņš izvirzīja domu par attīstītājmācībām. Mācību mērķis ir attīstīt bērna izziņas spējas, bērns jāiemāca loģiski spriest, jāvinšina tikumiskajā darbībā, attīstot morālās īpašības.

Nozīmīgākie darbi: “Lingards un Ģertrūde” (1 – 4, 1781 – 87); “Kā Ģertrūde māca savus bērnus” (1801); “Gulbja dziesma” (1826) u.c.



Pētersons, Eduards (1882 – 1958) – latviešu pedagogs. Vadīja Jelgavas skolotāju institūtu (1923 – 1940). Tuvas J. H. Pestalocija, G. Keršenšteinera, H. Gaudiga psiholoģiski pedagoģiskās idejas.

Nozīmīgākie darbi: “Vispārīgā didaktika” (1931) u.c.



Piažē, Žans (1896 – 1980) – šveiciešu psihologs. Specializējās vispārīgajā psiholoģijā, bērnu psiholoģijā. Viņš izstrādāja t.s. “ģenētisko epistemoloģiju”.

Nozīmīgākie darbi: “Речь и мышление ребенка” (1994) u.c.



Rodžers, Karls (1902 – 1987) – amerikāņu psihologs, viens no humānās psiholoģijas vadošajiem pārstāvjiem. Par personības struktūras fundamentālo komponentu uzskatīja ES koncepciju.

Nozīmīgākie darbi: “On becoming a person. A therapists view of psychotherapy” (1961) u.c.

Skatkins, Mihails (1900 – 1991) – krievu pedagogs, KIA akadēmiķis. Pedagoģiskajā darbā kopš 1919. gada. Izcils zinātnieks pedagoģijas teorijā un metodikā. Nodarbojās ar pedagoģijas metodoloģijas problēmām, didaktikas jautājumiem, izstrādāja politehnisko mācību saturu un metodes vidusskolai. Mācību grāmatas dabas zinībās u.c.

Nozīmīgākie darbi: “Естествознание в начальной школе” (1933); “Внеклассная работа по естествознанию в начальной школе” (1953); “О дидактических основах связи обучения с трудом учащихся” (1960); “Готовить к жизни и труду” (1963); “Mūsdienu didaktikas problēmas” (1983); “Skola un bērnu vispusīga attīstība” (1985) u.c.



Students, Jūlijs Aleksandrs (1898 – 1964) – latviešu pedagogs, filozofs, psihologs. Viņa intereses saistīja gan filozofija, ētika, psiholoģija, gan pedagoģija. J. A. Students uzsvēra domu, ka īsta audzināšana ir pašaudzināšana, īsta izglītība – pašizglītība.

Nozīmīgākie darbi: “Vispārīgā paidagōģija” (1933); “Ievads audzināšanas mācībā” (1928); “Psiholoģija” (1930); “Ētika” (1930); “Loģika” (1931) u.c.



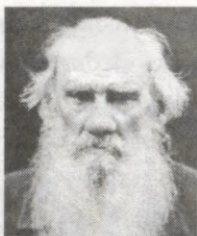
Suhomļinskis, Vasilijs (1918 – 1970) – ukraiņu pedagogs, Pavlišas vidusskolas direktors, Krievijas PZA korespondētājloceklis.

Nozīmīgākie darbi: “Sirdi atdošu bērniem” (1969); “Pilsoņa veidošanās” (1970) u.c.



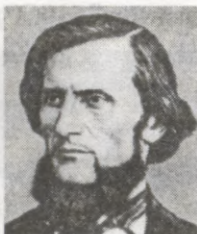
Šteiners, Rūdolfis (1861 – 1925) – vācu filozofs, antroposofijas pamatlicējs, Valdorfpedagoģijas teorētiķis un arī praktiķis. Viņš pievērsās cilvēka domāšanas, jūtu un gribas izpētei dažādos bērnu vecumos Valdorfskolā. Izglītības metodoloģiskais pamats Valdorfskolā – antroposofiskā filozofija.

Nozīmīgākie darbi: “Brīvības filozofija” (1894); “Teosofija” (1904) u.c.



Tolstojs, Ļevs (1828 – 1910) – krievu rakstnieks un pedagogs. Izvirzīja savu audzināšanas sistēmu, kas balstījās uz “brīvās audzināšanas” ideju, ko realizēja Jasnaja Poļanas skolā, balstoties uz dziļu bērnu psiholoģijas izpratni.

Nozīmīgākie darbi pedagogijā: “Ābece” (1872); “Jaunā ābece” (1875); “Krievu lasāmā grāmata” (1875) u. c.



Ušinskis, Konstantins (1824 – 1871) – krievu pedagogs demokrāts, zinātniskās pedagogijas pamatlicējs Krievijā. Viņa pedagogisko atziņu sistēmas pamatā ir tautiskuma ideja. Strādāja didaktikas un audzināšanas teorijas jomā.

Nozīmīgākie darbi: “Cilvēks kā audzināšanas objekts” (1. – 2., 1868 – 69); “Bērnu pasaule” (1861); “Dzimtā valoda” (1864) u. c.



Vahterovs, Vasilijs (1853 – 1924) – krievu pedagogs, sākumskolas metodīķis, tautas izglītības darbinieks.

Nozīmīgākie darbi: “Спорные вопросы образования” (1907), “Предметный метод обучения” (1907), “Основы новой педагогики” (1913) u. c.



Ventcelis, Konstantins (1857 – 1947) – krievu pedagogs, brīvās audzināšanas teorētiķis un propagandētājs. Savos uzskatos ideālists. 20. gs. sākumā pārtrauca pedagogisko darbību

Nozīmīgākie darbi: “Этика и педагогика творческой личности” (т. 1 – 2, 1911 – 1912) u. c.



Vigotskis, Ļevs (1896 – 1934) – Krievijas psihologs. Daudzu grāmatu autors vispārīgajā, bērnu, pedagogiskajā psiholoģijā; izveidoja teoriju par augstāko psihisko funkciju sabiedriski vēsturisko izcelsmi cilvēkā. Izstrādāja jaunas pētnieciskas metodes dažādu psihisko procesu pētīšanai.

Nozīmīgākie darbi: “Проблемы психического развития ребенка” (1929 – 1934); “Лекции по психологии” (1932); “Мышление и речь” (1934); “Психология искусства” (переиздана в 1998) u. c.

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0301006633

OBLIGĀTAIS
EKSEMPĻARS

3.50



Izdevuma sastādītāju profesionālā darbība ir saistīta ar pedagoģisko darbu skolā, zinātniski pētnieciskos institūtos un augstskolās. Kopīgi pētījumi pedagoģijā veikti kopš 1982. gada.

Profesores **Annas Kopelovičas** un profesora **Leonarda Žukova** zinātniskās intereses saistās ar

- skolotāju sūtības un sagatavošanas problemātiku;
- skolas un augstskolas mācību saturu un procesu;
- pedagoģiskās domas attīstību Baltijā;
- skolēnu profesionālās orientācijas problēmām;
- darbmācības saturu un darbaudzināšanu.

Profesori ir iniciatori Baltijas pedagoģijas vēsturnieku asociācijas izveidei. Autoriem ir plaša zinātniska sadarbība ar zinātniekiem Somijā, Norvēģijā, Šveicē, Igaunijā, Lietuvā, Krievijā u.c.

Profesori A. Kopeloviča un L. Žukovs ar zinātniskajiem referātiem regulāri piedalās starptautiskajās un reģionālajās konferencēs, simpozijos un semināros. Kopš 1993. gada autori mērķtiecīgi pēta skolotāju izglītības attīstību Latvijā.

A. Kopelovičas un L. Žukova pētījumu rezultāti apkopoti vairāk nekā 200 publikācijās.