

ALFRĒDS STARIS
VLADIMIRS ŪSIŅŠ

Izglītības
un pedagogijas
zinātnes
attīstība
Latvijā
pirmās brīvvalsts
laikā

33 717

L 2000-3
600

LU PEDAGOGIJAS UN PSIHOLOĢIJAS INSTITŪTS

L
34

ALFRĒDS STARIS
VLADIMIRS ŪSIŅŠ

**Izglītības
un pedagogijas
zinātnes
attīstība
Latvijā
pirmās brīvvalsts
laikā**

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

0300015194

UDK 371(091)(474.3)
St 148



Grāmata izdota ar
SOROSA FONDA – LATVIJA
atbalstu

ISBN 5-7966-1273-5

© Alfrēds Staris, 2000
© Vladimirs Ūsiņš, 2000
© Izdevniecība "Zinātne", 2000

Ievads

1918. gada 18. novembrī pirmo reizi latviešu tautas vēsturē tika nodibināta neatkarīga Latvijas valsts. Līdz ar to beidza pastāvēt cara laika tā sauktā apgaismības kārtība. Mainījās izglītības mērķi un uzdevumi un bija jāpārkarāto tās sistēma un saturs. Jaunās valsts izglītības darbiniekiem šajā jomā lielas pieredzes nebija, tāpēc radās nepieciešamība mācīties no attīstītajām valstīm. Ievērojamākie latviešu pedagogi centīgi apguva rietumvalstu pedagoģiskā darba pieredzi, tādējādi ne vien paātrinādami tautas izglītības sistēmas pārkarātošanu un pedagoģiskās domas attīstību, bet arī bagātinādami to ar pasaules jaunākajām pedagoģiskajām idejām. Tajos gados nevienam nebija šaubu par to, ka jaunās izglītības sistēmas izveidē izmantojama arī latviešu tautas uzkrātā pieredze un tradīcijas. Bez tam neatkarīgās valsts pedagogi un izglītības darbinieki deva arī savu neatsveramu ieguldījumu nacionālās pedagoģiskās domas attīstībā. Te minamas J. Studenta oriģinālās atziņas tikumiskajā un reliģiskajā audzināšanā, K. Dēķena izstrādātie attīstāmās mācības (attīstītājmācības) principi, A. Dauges idejas meklējumdarbībā,¹ E. Pētersona vispārējās didaktikas skaidrojumi u. c.

Tāpēc ar pilnu pārliecību var apgalvot, ka nozīmīgākais posms latviešu tautas izglītības un nacionālās pedagoģiskās domas attīstības vēsturē neapšaubāmi ir Latvijas pirmās brīvvalsts laiks no 1918. gada līdz 1940. gadam, kad šī tautas kultūras nozare ieguva neierobežotu izaugsmes brīvību, kad

netraucēti varēja attīstīties visdažādākie pedagoģijas virzieni (īpaši brīvvalsts pirmajā gadu desmitā), kad valsts sniedza maksimālu palīdzību un radīja iespējas visu kārtu un visu Latvijā dzīvojošo tautību bērniem iegūt izglītību, pēc kuras it īpaši latviešu jaunā paaudze bija tiekusies un progresīvā intelligēncē cīnījusies jau gandrīz gadu simteni.

Taču nedz vietējie, nedz arī trimdas Latvijas skolu un pedagoģiskās domas vēstures pētnieki nav veikuši apkopojumu par tautas izglītības attīstību Latvijā minētajā laikposmā un vērtējumu nav devuši. Padomju laika ievērojamākie Latvijas skolu vēstures pētnieki A. Salmiņš, A. Karule, J. Ruberts un citi lielākoties aprobežojusies ar Latvijas skolu vēstures izpēti līdz 20. gadsimtam, kad tautas izglītības attīstību latviešiem kavēja baltvācu muižniecība un cara patvaldība. Turpretī ar 20. gadsimtu, kad sākās revolūciju periods, padomju historiogrāfijā visas vēsturiskās parādības, arī tautas izglītības attīstība tika vērtēta no šķiriskā viedokļa. Līdz ar to šis temats katram kaut cik patstāvīgi domājošam vēstures pētniekam kļuva "neērts". Tomēr, neraugoties uz to, padomju laika pedagoģiskajā presē ir publicēti vairāki plašāki raksti par tautas izglītības attīstību Latvijā pirmās brīvvalsts laikā. Šīs publikācijas lielākoties ir tendenciozas un nevar pretendēt uz šā plašu un daudzšķautņainā temata visaptverošu, objektīvu izpēti un izvērtējumu. Nedaudz plašāk un objektīvāk ir pētīta minētā laikposma pedagoģiskā doma, kur V. Ūsiņš savās monogrāfijās sniedz skaidru pārskatu par K. Dēķena un L. Paegles pedagoģiskajiem uzskatiem. Profesors J. Anspaks veicis pētījumus par marksistiskās pedagoģiskās domas attīstību Latvijā gadsimtu mijā.

Arī trimdas latviešu pedagoģiskajā presē, konkrēti, žurnālā "Trimdas Skola", publicēti tikai nelieli rakstiņi par tautas izglītības attīstību neatkarīgajā Latvijā. Tie galvenokārt balstās uz atmiņām un, kā jau memuāri, nepretendē uz zinātniskumu un pilnīgu objektivitāti. Ievēribas cienīgs ir vienīgi brīvvalsts laika Izglītības ministrijas statistiķa Jāņa Kronlina apcerējums "Latvijas skolas. Baltās un nebaltās dienās" (Ņujorka, 1973), kurā autors centies sniegt ieskatu tautas izglītības attīstībā Latvijā no 1906. gada līdz jaunākajiem laikiem. Viņš skāris gandrīz visas šā ietilpīgā temata puses, sākot ar likumdošanu un beidzot ar materiālo nodrošinājumu. Nedaudz trūcīgāk apgaismots vienīgi mācību saturs un nemaz nav aplūkota pedagoģiskā doma, kas arī pilnīgi saprotams, jo autoram šīs problēmas, liekas, ir mazāk pazīstamas. Rakstot nodaļas par tautas izglītības attīstību Latvijā brīvvalsts laikā, J. Kronlins izmantojis Latvijas likumdošanas aktu krājumus, kā arī

daudzus citus oficiālus uzziņu avotus. Darbs bagātīgi apgādāts ar statistikas tabulām un ilustratīvo materiālu. Tas sniedz interesantu ieskatu minētā laikposma skolu vēsturē un ir izmantojams kā izziņu avots.

Visaptveroša pārskata sniegšanai par tautas izglītības un pedagoģiskās domas attīstību Latvijas pirmās brīvvalsts laikā vēstures zinātņu doktors A. Staris un pedagoģijas zinātņu doktors V. Ūsiņš ir veicis plašu pētījumu, kura rezultāti apkopoti šajā monogrāfijā. Pētniecībā izmantoti gan Latvijas Valsts Vēstures arhīva fondos uzkrātie neatkarības gadu Izglītības ministrijas dokumenti, gan arī likumdošanas akti un ministrijas statistiķa J. Kronlina savāktie un apkopotie statistisko ziņu krājumi, kas sniedz uzskatāmu ainu par izmaiņām tautas izglītības sistēmā neatkarības gados.

Pasaules pedagoģiskās domas apzināšanai V. Ūsiņš pētījis Rietumeiropas un ASV pedagoģijas un zinātnes klasiķu darbus, kā arī jaunāko laiku krievu un rietumvalstu pedagoģijas zinātnes un prakses sasniegumus. Īpaša uzmanība pievērsta arī tautas pedagoģijas atziņām, bet it sevišķi divdesmito un trīsdesmito gadu izcilāko latviešu izglītības darbinieku pedagoģiskā mantojuma apzināšanai, analīzei un vērtējumam.

Pētījumu rezultāti apkopoti monogrāfijā "Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā". Darbs veidots pēc problēm-principa un sastāv no divām radniecīga pedagoģiska satura daļām, kur pirmajā daļā aplūkota tautas izglītības (pamatizglītība, vispārējā vidējā un speciālā vidējā izglītība) attīstība Latvijā brīvvalsts laikā (vēst. zin. dokt. A. Staris), bet otrā daļa veltīta pedagoģiskās domas attīstībai minētajā laikposmā (ped. zin. dokt. V. Ūsiņš). Tā kā autoru iecere nebija aplūkot minētās problēmas kopsakarā, katrs no viņiem veicis patstāvīgu pētījumu un individuāli apkopojis pētījuma rezultātus.

Šī monogrāfija ir pirmais šāda veida un satura darbs, kur vienā grāmatā iztirzātas divas radniecīgas pedagoģiskas problēmas. Autori apzinās, ka ne visi darbā minētie jautājumi ir guvuši pietiekamu apgaismojumu un izsmēlošu risinājumu, tomēr cer, ka, neraugoties uz tekstā sastopamajām nepilnībām, lasītājs gūs diezgan skaidru un pietiekami plašu priekšstatu par tautas izglītības un pedagoģiskās domas attīstību Latvijā pirmās brīvvalsts laikā.

Monogrāfija domāta galvenokārt tautas izglītības darbiniekiem pozitīvās pieredzes apzināšanai un izmantošanai, kas jo sevišķi nozīmīgi mūsdienās,

kad Latvijas skola joprojām stāv krustcelēs un vadošie izglītības darbinieki nav noteikuši tās attīstības perspektīvas. Kā izziņas avotu monogrāfiju varēs izmantot kultūrvēstures pētnieki, bet kā mācību palīg līdzekli — arī humanitāro augstskolu mācībspēki un studenti.

Autori

Piezīme

¹ Kārļa Dēķena un Aleksandra Dauges brīvi izvēlēti termini, ko viņi lietoja savos darbos metožu kopuma apzīmēšanai, kas veicina skolēnu interesi, viņu aktīvu iesaistīšanos mācību procesā.

I daļa

Skolu attīstība Latvijā neatkarības gados

1. Latvijas brīvvalsts nodibināšanās un skolu pārvaldes izveidošana

1918. gada 18. novembrī no latviešu un minoritāšu politisko partiju pārstāvjiem izveidotā Tautas padome pasludināja sevi par Latvijas Republikas varas nesēju un līdz Satversmes sapulces sasaukšanai uzņēmās pagaidu likumdevēja orgāna funkcijas. Par valsts prezidentu ievēlēja profesoru Jāni Čaksti un izveidoja Pagaidu valdību ar agronomu Kārli Ulmani priekšgalā. Par pirmo neatkarīgās Latvijas izglītības ministru iecēla doktoru Kārli Kasparsonu.

Sakarā ar lielinieku uzbrukumu 1919. gada sākumā jaunizveidotie Latvijas valsts varas orgāni bija spiesti evakuēties uz Liepāju. Skolu dzīves steidzamu jautājumu izlemšanai nodibināja Pagaidu valdībai pakļautu Izglītības komisiju. Par tās priekšsēdētāju iecēla skolotāju, vēlāko Izglītības ministrijas Skolu departamenta direktoru J. Laudāmu, bet par locekļiem — rakstniekus J. Akurateru, K. Skalbi, skolotāju J. Beبری u. c.¹

Valsts neatkarības sākumposmā saistībā ar racionālu pārvaldes formu meklējumiem, kā arī ar to, ka samērā bieži nācās mainīt ministrus, kuri resora darbību centās pakļaut sava politiskā nogrupējuma interesēm, Izglītības ministrijas struktūra bieži tika pārkārtota. 20. gadu sākumā tā sastāvēja no četrām struktūrvienībām: Vispārējo lietu departamenta, Skolu departamenta, Mazākumtautību departamenta un Mākslas un kultūras departamenta. Vispārējo lietu departamenta pārziņā atradās Izglītības ministrijas un tai pakļauto iestāžu personāls, ko iecēla ministrs. Departaments vāca un kārtoja statistikas ziņas, organizēja skolu celtniecību un remontu utt. Skolu departamentu veidoja pamatskolu, vidusskolu un arodskolu nodaļas. Tā kompe-

tencē bija visi ar šo mācību iestāžu, kā arī vispārizglītojošo un aroda kursu darbību saistītie jautājumi. Departamenta pārziņā atradās arī Skolu un dabaszinātniskais muzejs, mācību iestāžu inspekcija un skolotāju sagatavošanas iestādes. Mazākumtautību departaments apvienoja krievu, vācu, ebreju, poļu un baltkrievu izglītības pārvaldes un pārzināja visu attiecīgo tautību kultūras iestādes. Mākslas un kultūras departaments darbojās līdz 1921. gadam, pēc tam to likvidēja un tā nodaļas pievienoja pārējām resora struktūrvienībām. Dažādu speciālu jautājumu kārtošana ministrijas sastāvā darbojās vairākas lietpratēju komisijas un padomes, kā skaņu mākslas, tēlotājas mākslas padomes, bibliotēku komisija u. c.²

Mācību iestāžu pārzināšanai un izglītības darba operatīvai vadīšanai valsts teritorija tika sadalīta iecirkņos, kuru priekšgalā bija ministra iecelti pamatskolu (no 1929. gada — tautskolu) inspektori. Iecirkņu skaits nedaudz pārsniedza apriņķu skaitu, jo lielākie no tiem tika sadalīti uz pusēm. Inspektori rūpējās par izglītības attīstību savā iecirknī un bija tiesīgi inspicēt pamatzglītības iestādes visos jautājumos. Tā kā viņi nevarēja būt pietiekami kompetenti visos mācību priekšmetos, 1922. gadā ministrija nozīmēja inspektorus — latviešu valodas, svešvalodu, matemātikas, fizikultūras un rokdarbu speciālistus. Viņu uzdevums bija inspicēt skolas savos priekšmetos un periodiski sniegt ziņojumus par attiecīgās disciplīnas mācīšanas stāvokli valsts skolās.³

Apriņķa un republikas pakļautības pilsētu pašvaldības iestādēs izveidoja skolu valdes, kas atradās Izglītības ministrijas pārziņā. Par valdes priekšsēdētājiem iecēla pamatskolu inspektorus.⁴ Valdes sastāvā ietilpa arī skolas ārsti un mazākumtautību skolu skolotāju pārstāvji. Tās gādāja par obligātās izglītības realizēšanu apriņķī vai pilsētā, pārzināja un kontrolēja visas pamatzglītības iestādes, apstiprināja vai atbrīvoja no darba skolotājus, organizēja viņu kvalifikācijas celšanu, izsniedza skolām valsts piešķirtos pabalstus, saskaņoja un apstiprināja skolu budžetus, mācību, kā arī saimnieciskos plānus, nodarbojās ar skolu celtniecības un remonta organizēšanu.⁵

Katrā mācību iestādē bija izveidota skolas padome, kurā ietilpa skolas pārzinis, skolotāju pārstāvji, bērnu vecāku pārstāvji (pa vienam no katras klases), skolas ārsts un personas, kas pārstāvēja skolas uzturētājiestādi vai organizāciju. Vecāku pārstāvjus ievēlēja viņu pilnsapulce mācību gada sākumā, bet skolotāju pārstāvjus tādā pašā skaitā — pedagoģiskā padome. Skolas padomes pienākums bija izraudzīties mācību iestādes pārzini un skolotāju kandidātus, noteikt papildu mācību priekšmetus, aktivizēt skolas un vecāku sadarbību, sastādīt skolas budžeta projektu, pārzināt sanitāros un

saimnieciskos jautājumus, rūpēties par skolēnu apgādi ar grāmatām un mācību līdzekļiem, par pabalstiem trūcīgajiem bērniem, kā arī par to, lai skolēni kārtīgi apmeklētu stundas.⁶

Par mācību un audzināšanas darba jautājumiem lēma skolas pedagogiskā padome, kurā ietilpa pārzinis, visi skolotāji un ārsts. Apspriežot konkrētus jautājumus, pedagogiskā padome varēja pieaicināt arī skolēnu pārstāvjus.⁷ Starpnieku lomu starp skolu un bērnu vecākiem pildīja vecāku komiteja, ko ievēlēja viņu pilnsapulce mācību gada sākumā pa vienam no katras klases.⁸

Piezīmes

¹ Blanks E. Latvijas valsts sagatavošanas laikmets // Latvija desmit gados. — R., 1928. — 27. lpp.

² Ozoliņš K. Izglītības ministrija // Latvija desmit gados. — 174. lpp.

³ LVVA, 1632. f., 2. apr., 130. l., 1. lp.

⁴ Turpat, 6642. f., 1. apr., 18. l., 91. lp.

⁵ IMM. — 1920. — 1. nr. — 95. lpp.

⁶ Turpat. — 92. lpp.

⁷ Turpat. — 93. lpp.

⁸ Turpat. — 1931. — 12. nr. — 607. lpp.

2. Obligātās izglītības realizēšana

1919. gada 8. decembrī pieņemtais likums par izglītības iestādēm noteica vispārējo obligāto bezmaksas izglītību dzimtajā valodā. Katram Latvijas pilsonim bija obligāti jāmacās no pilna sestā līdz sešpadsmitajam mūža gadam. Šajā posmā vajadzēja apgūt divgadīgu mācību kursu mājās vai arī apmeklēt viengadīgu pirmskolu (tādā gadījumā mācības bija sākas no septiņu gadu vecuma), pabeigt sešklasīgu pamatskolu, bet skolēniem, kas neturpina izglītību citur, divus gadus mācīties papildskolā.¹

Likumu par skolas vecuma bērnu iesaistīšanu obligātajā mācībā sāka realizēt ar viņu uzskaiti. Vecākiem vai viņu aizstājējiem noteiktā laikā bija jāpiesaka vietējā pašvaldības iestādē katrs obligāto skolas vecumu sasniedzis bērns. 1931. gadā izdotajos noteikumos bija paredzēts, ka pašvaldības iestāde ne vēlāk kā četras nedēļas pirms mācību sākuma šo bērnu sarakstu iesniedz

skolas vadībai, kura, savukārt, ne vēlāk kā trīs nedēļas pēc mācību sākuma ziņo pašvaldības iestādei par tiem obligātās izglītības vecumā esošajiem bērniem, kuri skolu neapmeklē.

Izglītības sākumposma realizēšanai pilsētās un bieži apdzīvotās vietās pašvaldības iestādēm bija jāatver atsevišķas viengadīgas pirmskolas vai arī sagatavošanas klases pamatskolās. Bet lauku apvidos sešus un septiņus gadus vecus bērnus skolai mājas kārtībā sagatavoja vecāki. Bērnu mācīšana mājās Vidzemē un Kurzemē bija populāra cariskās Krievijas valdīšanas gados un šajos Latvijas novados deva labus panākumus. Pēc neatkarības iegūšanas šī tradīcija sāka panīkt un arvien vairāk atdeva savu vietu skolas mācībai. 1928. gadā vairs tikai ceturtā daļa no visiem bērniem, kas skolai tika gatavoti mājās, bija spējīgi sekmīgi turpināt mācības pirmajā klasē.² Sekmju uzlabošanai Izglītības ministrija noteica, ka lauku bērniem, kas mācībām pirmajā klasē tiek gatavoti mājās, jāapmeklē skola divas nedēļas pēc pirmās pakāpes pamatskolu mācību beigām pavasaros un divas nedēļas pirms mācību sākuma rudenī, lai viņi skolotāju vadībā varētu papildināt un sistematizēt mājās iegūtās zināšanas. Pārbaudēm bija jānotiek arī divas līdz četras reizes mācību gada vidū.³ Pilsētās un bieži apdzīvotās vietās, kur pirmskolas vecuma bērni tikpat kā nemēdza mācīties mājās, gandrīz visās pamatskolās atvēra pirmskolas klases vai arī atsevišķas pirmskolas, kas gan bija samērā reta parādība. Bērnu sagatavošana mācībām pirmajā klasē tur notika daudz augstākā līmenī nekā mājās, jo visu mācību gadu viņi strādāja skolotāja vadībā, mācību stundas notika regulāri un bieži vien gada laikā programmas prasības tika pārsniegtas. Pirmās klases šādā gadījumā saņēma labi sagatavotus skolēnus. Īpaši tas sakāms par pilsētu skolām. Laukos, kur skolotāji strādāja vienlaicīgi ar vairākām klasēm, pirmskolas skolēnu sekmes bija vājākas.

Skolai sagatavotie bērni sāka mācīties pamatskolas pirmajā klasē. Pamat-skolas tika iedalītas pirmās pakāpes (1.—4. klase) un pilnās pamatskolās (1.—6. klase). Likums par tautas izglītības iestādēm paredzēja, ka tā sauktajā pārejas laikā, kas acīmredzot nozīmēja smagos pēckara gadus, vadoties no vietējiem apstākļiem, atsevišķos apgabalos obligātās izglītības kursu pamatskolā ar Izglītības ministrijas piekrišanu varēja saīsināt no sešgadīga uz piecgadīgu vai pat četrgadīgu.⁴ Līdz ar to smago saimniecisko apstākļu dēļ valdība atzina par iespējamu neuzspiest visiem bērniem pilnas pamatskolas beigšanu par katru cenu.

Daudzi Latvijas iedzīvotāji neatkarības sākumposmā atradās ļoti smagos apstākļos. It īpaši tas sakāms par kara izpostītajiem rajoniem. Pēc Sarkanā Krusta ziņām, bērni kopā ar pieaugušajiem mitinājās zemnīcās pusbadā, bez

veļas un apaviem. Par ārsta palīdzību, aptiekām, skolām vai sanatorijām nemaz nebija ko domāt.⁵ 1922. gadā valstī bija ap 90 000 karā cietušu un bāra bērnu. Pat pavisma ārsta pārbaude konstatēja, ka ap 90 % no viņiem ir mazasinīgi, bet puse — skrofulozi.⁶

Tikpat smagi pirmajos gados bija arī skolu darba apstākļi. 1919./20. mācību gadā sakarā ar karadarbību Austrumu frontē Latgales, kā arī daļā Zemgales skolu mācības nemaz netika uzsāktas. Daudzas skolu ēkas bija sagrautas, vai arī tajās mitinājās karaspēka daļas, bija izvietoti hospitāļi, noliktavas u. c. Rajonos gar Daugavu, kā arī dažās vietās Kurzemē, kur ilgāku laiku bija uzturējies karaspēks, vai arī notikusi intensīva karadarbība, gandrīz visas skolu ēkas bija cietušas, mēbeles un mācību līdzekļi iznīcināti vai izvazāti, skolotāji bija iesaukti armijā, izklīduši bēgļu gaitās, krituši karā vai miruši epidēmijās.

Tādos apstākļos neatkarīgās Latvijas tautas izglītības iestādes uzsāka savu darbību. Pēc Skolu departamenta noteikumiem, pirmās pakāpes pamatskolas apkalpojamā rajona platība Vidzemē nedrīkstēja pārsniegt 58 km², Kurzemē — 67 km², Zemgalē — 53 km², bet Latgalē — 22 kvadrātkilometrus. Pilnas pamatskolas apkalpojamā rajona rādiuss nedrīkstēja pārsniegt sešus kilometrus, pretējā gadījumā skolā bija jāatver internāts.⁷

1. tabula

Skolu apkalpojamo rajonu platība, km² *

Novads	Plāns	1924./25. m.g.	1929./30. m.g.	1934./35. m.g.	1936./37. m.g.	1939./40. m.g.
Rīga		1,2	1,0	1,0	1,1	1,3
Vidzeme	58,0	46,3	46,8	53,3	54,5	63,8
Kurzeme	67,0	48,4	50,0	52,4	52,2	71,4
Zemgale	53,0	49,0	49,7	43,7	42,8	52,1
Latgale	22,0	25,1	22,1	21,2	21,1	23,9

* Latvijas kultūras statistika 1918—1938. — R., 1938. — 10. lpp.; Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā. — R., 1940. — 158. lpp.; LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 11. lp.

1925. gadā, kad skolu tīkls nedaudz nostabilizējās, stāvoklis visos novados, izņemot austrumu apriņķus, izrādījās labāks par plānoto (1. tab.). Tomēr tieši Latgalē bija vislielākais pamatzglītības iestāžu skaits. 1929. gadā

Vidzemē viena pamatizglītības iestāde bija uz 874, Kurzemē uz 1091, Zemgalē uz 945, bet Latgalē — uz 761 iedzīvotāju.⁸

Lai gan kopējais skolu skaits Latgalē bija lielāks nekā citur Latvijā, tas nebūt neliecināja, ka valsts austrumu daļa būtu labāk nodrošināta ar mācību iestādēm. Kā izriet no Ludzas apriņķa pamatskolu inspektora O. Svennes ziņojuma, tautskolu tīkls Latgalē tika izveidots ar tādu aprēķinu, lai skola no skolas neatrastos tālāk par 10 kilometriem. Tas tāpēc, ka cariskās Krievijas laikā Vitebskas guberņā, kuras sastāvā ietilpa arī Latgale, skolu bija samērā maz.⁹

Otrkārt, iedzīvotāju blīvums Latgales laukos bija lielāks kā jebkur citur Latvijā. Un, beidzot, pēc inspektora domām, vairumam Latgales iedzīvotāju trūcīgo materiālo apstākļu dēļ bērnus ievietot internātā nav iespējams, jo tas prasa papildu līdzekļus.¹⁰ Tieši tāpēc pašvaldības iestādes centās atvērt pēc iespējas vairāk pirmās pakāpes pamatskolu. Bet, tā kā līdzekļu jaunu skolu celtniecībai trūka, skolu vajadzībām izmantoja mācību darbam mazpiemērotas telpas. Vēl 1928. gadā 70% no jaunatvērtajām skolām bija izvietotas šaurās, īrētās telpās, kur nebija iespējams uzņemt visus obligātās izglītības vecuma bērnus. Tāpēc daļa no viņiem joprojām palika ārpus skolas.¹¹

Salīdzinot pamatizglītības iestāžu skaitu pa gadiem (2. tab.), redzams, ka līdz 1931./32. mācību gadam tas visumā palielinājās. Īpaši strauji šis process norisēja divos posmos: laikā no 1920./21. mācību gada līdz 1923./24. mācību gadam, kad skolu skaits pieauga par 261, un no 1928./29. mācību gada līdz 1931./32. mācību gadam, kad tas pieauga par 152. Skolu skaita pieaugums pirmajā posmā izskaidrojams ar zināmu tautas atmodu neatkarības iegūšanas sakarā, kā arī ar miera apstākļiem pēc ilgajiem kara un revolūciju gadiem, kad sabiedrība bija izslāpusi pēc izglītības. Ļoti daudz mācību iestāžu atvēra arī Latvijā dzīvojošo mazākumtautību pārstāvji. Otrajā posmā skolas sāka apmeklēt pēckara laikā dzimušie. Tāpēc pašvaldības iestādes bija spiestas palielināt obligātās izglītības iestāžu skaitu.

Pirmajos piecos valsts neatkarības gados tika atvērtas galvenokārt pirmās pakāpes pamatskolas. Tikai pēc tam kad zemāko mācību iestāžu tīkls visumā bija izveidots, sākās to kvalitatīvās nostiprināšanās un paplašināšanās process. Laikā no 1925. gada līdz 1935. gadam pamatskolu kopējais skaits palielinājās tikai par 5,2 procentiem. Pirmās pakāpes pamatskolu skaits tajā pašā laikā saruka par 22,3%, bet pilnu pamatskolu skaits palielinājās par 56,3 procentiem.¹²

Pēc 1931./32. mācību gada kopējais pamatizglītības iestāžu skaits valstī sāka samazināties. 1939./40. mācību gadā salīdzinājumā ar 1931./32. mācību

gadu tas bija sarucis par 279, bet salīdzinājumā ar 1933./34. mācību gadu — par 253 mācību iestādēm (sk. 2. tab.). Rīgā tas bija sarucis par 71, Vidzemē

2. tabula

Obligātās izglītības iestāžu skaita izmaiņas laikā no 1919. gada līdz 1940. gadam*

Mācību gads	Mācību iestāžu skaits	Audzēkņu skaits
1919./20.	1265	118 912
1920./21.	1613	153 453
1921./22.	1725	165 598
1922./23.	1858	175 236
1923./24.	1874	163 867
1924./25.	1854	170 803
1925./26.	1891	173 099
1926./27.	1921	164 954
1927./28.	1904	157 206
1928./29.	1931	157 810
1929./30.	1944	172 702
1930./31.	2003	187 995
1931./32.	2083	197 540
1932./33.	2070	212 327
1933./34.	2057	219 551
1934./35.	1951	218 686
1935./36.	1907	223 483
1936./37.	1929	231 591
1937./38.	1904	231 533
1938./39.	1895	229 825
1939./40.	1804	224 697

* IMM. — 1932. — 11./12. nr. — 226. lpp.; *Latvijas kultūras statistika 1918—1938.* — R., 1938. — 9., 10. lpp.; *Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā.* — R., 1938; *Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā.* — R., 1939; *Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā.* — R., 1940, 158. lpp. Mācību iestāžu skaitā iekļauti arī bērnudārzi un palīgskolas.

3. tabula

Pamatizglītības iestāžu skaita izmaiņas pa novadiem*

Novads	1924./25. m.g.	1933./34. m.g.	1934./35. m.g.	1939./40. m.g.
Rīga	170	234	215	163
Vidzeme	491	451	433	396
Kurzeme	291	259	252	238
Zemgale	278	317	312	301
Latgale	624	796	739	706
Kopā	1854	2057	1951	1804

* IMM. — 1935. — 5./6. nr. — 456. lpp.; *Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā.* — R., 1940. — 158. lpp.

par 55, Kurzemē par 21, Zemgalē par 16, bet Latgalē par 90 iestādēm (3. tab.). Vidzemē un Kurzemē šis process bija sācies jau senāk un bija saistīts vairāk ar ekonomiskiem nekā ar sociāliem cēloņiem. 1933./34. mācību gadā salīdzinājumā ar 1924./25. mācību gadu pamatizglītības iestāžu skaits Vidzemē bija samazinājies par 40, bet Kurzemē par 32 skolām, kamēr Rīgā, Zemgalē un Latgalē tas joprojām turpināja pieaugt. Skolu skaita samazinājumam par cēloni bija jaunu sešklasīgo skolu celtniecība Vidzemē un Kurzemē, kurās apvienoja tuvākās viena un divkomplektu skoliņas¹³. Rīgā un pārējos Latvijas novados vajadzība pēc skolām bija lielāka un, neraugoties uz to, ka arī tur tika celtas jaunas ēkas esošajām mācību iestādēm, joprojām turpinājās jaunu skolu dibināšanas process. Sevišķi tas sakāms par mazākumtautību mācību iestādēm, kas īpaši vairojās Rīgā un Latgalē. Pēc 1934. gada sakarā ar K. Ulmaņa valdības pasākumiem, kas ierobežoja mazākumtautību valodu lietošanu skolās, daudzas no tām tika slēgtas. Trīsdesmito gadu beigās skolu skaits Latvijā samazinājās arī sakarā ar vācu tautības iedzīvotāju repatriāciju uz Vāciju. 1939. gada rudenī darbību izbeidza 72 šīs mazākumtautības mācību iestādes.¹⁴

Neatkarības pirmajos gados skolēnu skaits pamatizglītības iestādēs palielinājās, bet laikā no 1924. gada līdz 1928. gadam iestājās zināma stagnācija, jo skolu sāka apmeklēt kara gados dzimušie, kad dzimstība bija samazinājusies, kā arī bada, slimību un citu nelabvēlīgu apstākļu dēļ pieaugusi bērnu mirstība. Vēlākajos gados skolēnu skaits atkal turpināja pieaugt

un kulmināciju sasniedza 1936./37. mācību gadā (sk. 2. tab.). Trīsdesmito gadu beigās pamatskolēnu skaits atkal nedaudz saruka, jo 1933. un 1934. gadā bija samazinājusies bērnu dzimstība. Bez tam 1938. un 1939. gadā sākās poliomiēlita epidēmija, līdz ar to vairākos Latvijas pagastos netika atvērtas pirmās klases. 1939. gadā sakarā ar repatriāciju no kopējā skolēnu skaita atbira visi vācu tautības bērni.

Skolas apmeklēšana valsts pirmajos pastāvēšanas gados nereti prasīja no bērniem un viņu vecākiem lielu piepūli. Ļoti smags stāvoklis Latvijā izveidojās divdesmito gadu sākumā. Daudz trūkumcietēju bija Ilūkstes apriņķī, Latgalē, kā arī Piejūrā, it īpaši Nīcas un Rucavas apkārtnē, kur, pēc pamatskolu inspektoru ziņām, trīs četri bērni bieži vien iztika ar vienu apavu pāri. Trūcīgo skaits strauji palielinājās plūdu, neražas un ekonomiskās krīzes laikā. Pat Jaunjelgavas apriņķī pirmajos pēckara gados skolu neapmeklēja ap 80% obligātās izglītības vecuma bērnu.¹⁵ Pavisam 1922. gada beigās ārpus skolas bija trešā daļa no potenciālajiem skolēniem.¹⁶

Par bērnu apzinātu nesūtīšanu skolā draudēja sods.¹⁷ Tomēr sankcijas pret vecākiem tika lietotas ļoti retos gadījumos, jo, pirmkārt, par bērnu nesūtīšanu skolā parasti bija sodāmi trūcīgie iedzīvotāji, otrkārt, likums paredzēja, ka bērniem, kuri trūkuma dēļ nav spējīgi apmeklēt skolu, jāsaņem materiāla palīdzība no pašvaldības iestādēm.¹⁸ Tieši tāpēc pagastu valdes, kuras pašas bija trūcīgas, sodu vietā aprobežojās vienīgi ar brīdinājumiem.¹⁹

Daudzi vecāki bērnus nesūtīja skolā arī citu iemeslu dēļ. Viens no tādiem bija jaunsaimniecību veidošanās, kur tēvam bija no liela svara katrs bērna pakalpojums. Daudzi skolas vecuma bērni bija nodarbināti gan savu vecāku, gan svešās saimniecībās: viņi gāja ganos, strādāja par izpalīgiem, pieskatīja savus mazākos brāļus un māsas vai veica kādus citus pienākumus. Tā kā lauku darbu sākums un beigas nesakrita ar mācību sākumu un beigām skolās, šie bērni bija spiesti skolu kavēt, jo trūcīgo materiālo apstākļu dēļ negribēja zaudēt ienākumus. Pēc tautskolu inspektoru ziņām, skolēnu skaits lauku skolās turpināja pieaugt pat līdz Ziemsvētkiem, bet uz pavasara pusi tas sāka strauji samazināties. Mācību gada beigās dažās skolās bija palicis nedaudz vairāk par pusi no maksimālā skolēnu skaita.²⁰

Visu neatkarīgās Latvijas pastāvēšanas pirmo gadu desmitu dažu vecāku vidū, it īpaši Latgalē, cara laika izglītības likuma iespaidā saglabājās uzskats, ka vairāk par trim ziemām bērns skolā nav sūtāms. Tāpēc vēl 1928. gadā Daugavpils apriņķa tautskolu inspektors ziņoja, ka vairākās vietās pirmās pakāpes pamatskolām ceturtās klases nemaz nav atvērtas, jo vecāki bieži vien apmierinās ar trim klasēm, par pirmo uzskatot sagatavošanas klasi.²¹

Skolēnu skaits, pārejot no klases uz klasi, jūkami samazinājās. Tā, piemēram, Rēzeknes 2. inspektora rajona skolās 1931./32. mācību gadā pirmskolas klasēs mācījās 2222, pirmajās 2174, otrajās 1768, trešajās 1704, ceturtajās 569, piektajās 207, bet sestajās — 215 skolēni.²² Citos Latvijas novados, kā arī pilsētās stāvoklis bija labāks.

Ekonomiskajiem apstākļiem uzlabojoties, pamazām pieauga skolēnu skaits sestajās klasēs, kā arī pilnas pamatskolas absolventu skaits. Laikā no 1930. gada līdz 1939. gadam skolēnu skaits pamatskolu sestajās klasēs palielinājās par 80,5 procentiem. 15 procentiem audzēkņu, kuri 1938./39. mācību gadā uzsāka mācības sestajās klasēs, dažādu iemeslu dēļ mācību gada laikā skola bija jāatstāj (4. tab.). Neraugoties uz to, šajos gados pilnas pamatskolas absolventu skaits bija palielinājies par 80,7 procentiem.

4. tabula

Sešklasīgo pamatskolu beigušie un nebeigušie*

Mācību gads	Skolēnu skaits 6.klasēs m.g. sākumā	Kursu nav beiguši	Kursu beiguši	Beiguši ar tiesībām iestāties vidusskolā	Beiguši bez tiesībām iestāties vidusskolā
1930./31.	9869	1492 15,1%	8377 84,9%	6922 82,6%	1455 17,4%
1933./34.	12 005	2446 20,4%	9559 79,6%	7916 82,8%	1643 17,2%
1934./35.	13 216	2401 18,2%	10 815 81,8%	8633 79,8%	2182 20,2%
1935./36.	14 996	2399 16,0%	12 597 84,0%	9246 73,4%	3351 26,6%
1936./37.	16 649	2608 15,7%	14 041 84,3%	10 116 72,0%	3925 28,0%
1937./38.	17 688	2617 14,8%	15 074 85,2%	10 408 69,0%	4666 31,0%
1938./39.	17 815	2674 15,0%	15 141 85,0%	10 445 68,0%	4696 31,0%

* Skolu departamenta darbības pārskats. — R., 1938. — 180.—200. lpp.; Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā. — R., 1940. — 75. lpp.

Sešklasīgās pamatskolas absolventu skaita straujais pieaugums, kura dēļ palielinājās to reflektantu skaits, kas vēlējās turpināt mācības vispārējās vidējās mācību iestādēs, bija par cēloni dažām nevēlamām parādībām. Pirmkārt, tas izraisīja nepieciešamību paplašināt attiecīgo mācību iestāžu

tīklu, līdz ar to bija vajadzīgi papildu izdevumi. Otrkārt, vispārizglītojošo vidusskolu tīkla paplašināšanās veicināja jaunatnes migrāciju uz pilsētām, kas nevēlami ietekmēja uz lauksaimniecisko ražošanu orientēto Latvijas tautsaimniecību. Bez tam tas varēja radīt arī inteliģences pārprodukciju. Lai to novērstu, Izglītības ministrija 1928. gadā ieviesa divējāda veida apliecības sešklasīgo pamatskolu beigušajiem: skolēni, kuri bija sekmīgi nokārtojuši gala pārbaudījumus, saņēma apliecības, kas tiem deva tiesības turpināt mācības vidusskolā, bet skolēni, kuri pārbaudījumus nebija izturējuši un apliecības saņēma uz gada atzīmju pamata, šādas tiesības neieguva.²³ Pamatskolu absolventu skaits, kuriem bija tiesības turpināt mācības, desmit gados pieauga par 51%, bet beigušo skaits bez šādām tiesībām — par 223 procentiem. Absolventu skaits, kuriem bija tiesības turpināt mācības, palielinājās par 3523, bet salīdzinājumā ar pretendentu skaitu 1930./31. un 1938./39. mācību gadā samazinājās no 82,6% līdz 68 procentiem (sk. 4. tab.).

Pamatskolas skolēnu skaits uz 1000 iedzīvotājiem gadu no gada pieauga. 1914. gadā Vidzemē, Kurzemē un Vitebskas guberņas latviešu apdzīvotajos apriņķos, kopā ņemot, tas bija tikai 6,7, bet 1920. gadā 80, 1925. gadā 110, 1930. gadā 111, bet 1935. gadā — jau 130.²⁴ Īpaši straujš šis temps bija neatkarības pirmajos gados un sevišķi uzskatāmi izpaudās Latgalē (5. tab.).

5. tabula

Skolēnu skaita pieaugums uz 1000 bērniem vecumā no 8 līdz 14 gadiem*

Novads	1920. gads	1925. gads
Rīga	779	898
Vidzeme	602	795
Kurzeme	448	765
Zemgale	404	740
Latgale	182	542

* LVVA, 6637. f., 2. apr., 1932. l., 13. lp.

Salīdzinot skolēnu skaitu attīstītajās Eiropas valstīs, redzams, ka Latvija šīnī ziņā ieņēmusi diezgan augstu vietu. Pēc 1930. gada tautas skaitīšanas datiem, lasīt un rakstīt nepratēju Latvijā tajā laikā bija 13,6% (Latgalē 33%,

bet Rīgā 4,7%). Turpretī, pēc Tautu Savienības sniegtajām ziņām, 1931./32. mācību gadā Spānijā analfabētu bija 43%, Lietuvā 32,7%, Itālijā 26,8%, bet Francijā 5,9 procenti.²⁵

Likums par Latvijas izglītības iestādēm noteica, ka obligātā izglītība attiecināma arī uz neredzīgiem, kurlmēmiem, kā arī garīgi atpalikušiem bērniem, kuriem atveramas atsevišķas skolas vai izglītības un ārstniecības iestādes.²⁶ Speciālās skolas, kas darbojās Latvijā divdesmitajos un trīsdesmitajos gados, tika iedalītas palīgskolās, audzināšanas iestādēs un kurlmēmo un neredzīgo skolās. Palīgskolās ievietoja psihiski defektīvus bērnus jeb bērnus ar pazeminātām garīgām spējām, kuri nevarēja sekot līdzi mācībām normālā skolā. Uzņemšanu šajās iestādēs ierosināja paši vecāki vai skolotāji. Pie audzināšanas iestādēm piederēja grūti audzināmo un morāli defektīvo skolas. Šajās iestādēs ar skolas pedagoģiskās padomes lēmumu ievietoja tos bērnus un pusaudžus, kuri normālā skolā nevarēja mācīties slīktās uzvedības dēļ. Speciālās skolas bija paredzētas arī neredzīgajiem un kurlmēmajiem bērniem.

Visu šo mācību iestāžu uzdevums bija rūpēties par audzēkņu morālo un fizisko attīstību, sniegt vispārējas zināšanas pilnas pamatskolas kursa apjomā, kā arī dot iespēju apgūt kādu specialitāti, kas ļautu audzēknim nākotnē iegūt iztikas līdzekļus.²⁷

1925. gadā Latvijā darbojās 5 kurlmēmo, 1 neredzīgo, 6 psihiski defektīvo un 3 morāli defektīvo skolas. Tajās mācījās 744 bērni. 1936./37. mācību gadā papildus jau minētajām kurlmēmo un neredzīgo mācību iestādēm bija atvērta viena meža skola, kā arī grūti audzināmo skola. Par divām iestādēm bija pieaudzis psihiski defektīvo bērnu iestāžu skaits. Pavisam šajā mācību gadā darbojās 18 palīgskolas ar 1461 audzēkni.²⁸

Pēdējais posms obligātās izglītības sistēmā, ko noteica likums par Latvijas izglītības iestādēm, bija papildskola. Normālos apstākļos visiem bērniem, kas bija beiguši sešklasīgo pamatskolu, nebija sasnieguši sešpadsmit gadu vecumu un nekādu citu mācību iestādi neapmeklēja, bija jāmacās papildskolā.²⁹ Izglītības ministrijai vai arī vietējām pašvaldības iestādēm pilsētu un lauku pamatskolām bija jāatver un jāuztur šīs divgadīgās mācību iestādes vakara kursu, svētdienas skolu vai atskolu veidā ar 180 stundu garu minimālo mācību laiku. Vēlākajos gados tika izdoti noteikumi, kas ļāva papildskolas apmeklēt arī gados vecākiem jauniešiem. Papildskolu uzdevums bija paplašināt un padziļināt pamatskolā iegūtās zināšanas, sniegt arodizglītības pamatus dažādās nozarēs, kā arī panākt, lai jaunieši vismaz zināmu laiku atrastos skolotāju uzraudzībā un ietekmē.³⁰

1925. gadā papildskolu mācību plānos līdztekus pamatskolā mācītiem priekšmetiem ieviesa sabiedriskās zinātnes, ētiku, higiēnu, kā arī zemkopību, dārzkopību un lopkopību lauku skolās vai galdniecību, grāmatvedību u. c. pilsētas skolās.³¹ Diemžēl izrādījās, ka šis mācību plāns nav realizējams, pirmkārt, tāpēc, ka mācību laiks bija stipri ierobežots, otrkārt, pamatskolās nebija attiecīgā profila speciālistu, kas šos priekšmetus varētu mācīt. Stāvokli apgrūtināja arī tas, ka līdz pat 1930. gadam, kad tika dots norādījums par papildskolu skolotāju atalgojuma normām, pastāvēja nerakstīts likums, ka visus pienākumus papildskolā sabiedriskā kārtā veic vietējās pamatskolas skolotāji.³²

Tā kā papildskolu darbā nebija noteiktas sistēmas, skolotāji katrā vietā rīkojās pēc iespējām un ņemot vērā vietējos apstākļus. Valmieras apriņķī tās darbojās svētdienas skolu veidā, bet Ludzas apriņķī papildskolas apmeklēja no 8 līdz 20 gadus veci bērni un jaunieši, kas nemācījās dienas skolā.³³ Vietās, kur papildskolās bija atvērtas praktiskā darba nodaļas, apmeklētāju skaits bija lielāks. Visā Latvijā šo mācību iestāžu skaits gadu no gada mainījās. 1931./32. mācību gadā darbojās 112, bet 1935./36. mācību gadā tikai 49 papildskolas.³⁴ Lai kaut cik nodrošinātu klausītāju kontingentu, trīsdesmitajos gados papildskolās sāka uzņemt visus, kas vien to vēlējās. Līdz ar to dažās vietās, kā, piemēram, Ludzas apriņķī, tās sāka konkurēt ar 1. pakāpes pamatskolām, jo trūcīgo vecāku bērni, kuri pa dienu bija aizņemti darbā un pamatskolā mācīties nevarēja, vakaros apmeklēja papildskolas, lai tur iemācītos lasīt un rakstīt, kā arī iegūtu citas nepieciešamās zināšanas.³⁵

Piezīmes

¹ IMM. — 1920. — 1. nr. — 93. lpp.

² Turpat. — 1928. — 11. nr. — 515. lpp.

³ LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 20. lp.

⁴ IMM. — 1920. — 1. nr. — 93. lpp.

⁵ *Latvijas Sarkanā Krusta apskats*. — R., 1921. — 140. lpp.

⁶ LVVA, 6642. f., 1. apr., 2. l., 47. lpp.

⁷ Turpat, 4. l., 6. lp.; 18. l., 11. lp.

⁸ *Latvijas kultūras statistika 1918—1938*. — 11. lpp.

⁹ Pēc 1911. gada skolu skaitīšanas datiem, Vidzemē bija 802, Kurzēmē 621, bet Latgalē 352 dažāda veida tautskolas (IMM. — 1929. — 7./8. nr. — 382. lpp.)

¹⁰ *Svenne O. Stāvoklis Latgales skolās* // IMM. — 1928. — 5./6. nr. — 495. lpp.

¹¹ Turpat.

- ¹² IMM. — 1932. — 11./12. nr. — 266. lpp.; *Latvijas kultūras statistika 1918—1938.* — 9. lpp.
- ¹³ Vienkomplekta skola — 1. pakāpes (1.—4. kl.) pamatskola, ar mazu skolēnu skaitu, kur ar visām četrām klasēm reizē strādā viens skolotājs; divkomplektu skolā ar visām četrām klasēm strādā divi skolotāji.
- ¹⁴ IMM. — 1932. — 11./12. nr. — 266. lpp.; *Latvijas kultūras statistika 1918—1938.* — 9., 20. lpp.
- ¹⁵ LVVA, 6642. f., 1. apr., 1. l., 7. lp.
- ¹⁶ IMM. — 1924. — 8. nr. — 181. lpp.
- ¹⁷ Turpat. — 1920. — 1. nr. — 94. lpp.
- ¹⁸ Turpat. — 93. lpp.
- ¹⁹ LVVA, 6642. f., 1. apr., 12. l., 15. lp.
- ²⁰ Turpat, 18. l., 7. lp.
- ²¹ Turpat, 6642. f., 1. apr., 12. l., 17. lp.
- ²² Turpat, 21. l., 9. lp.
- ²³ Likumu un rīkojumu krājums par obligatorisko un neobligatorisko mācību. — R., 1931. — 18. lpp.
- ²⁴ LVVA, 6637. f., 2. apr., 1932. l., 4. lp.
- ²⁵ IMM. — 1932. — 364. lpp.
- ²⁶ Turpat. — 1920. — 1. nr. — 93. lpp.
- ²⁷ LVVA, 6642. f., 1. apr., 8. l., 5. lp.
- ²⁸ *Latvijas kultūras statistika 1918—1938.* — 23. lpp.
- ²⁹ IMM. — 1920. — 1. nr. — 94. lpp.
- ³⁰ Turpat.
- ³¹ Turpat. — 1925. — 11. nr. — 553. lpp.
- ³² Turpat. — 1930. — 2. nr. — 152. lpp.
- ³³ LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 30. lp.
- ³⁴ *Latvijas kultūras statistika 1918—1938.* — 10. lpp.
- ³⁵ LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 40. lp.

3. Skolas un izglītība Latvijā dzīvojošām minoritātēm

Likums par Latvijas izglītības iestādēm paredzēja, ka valsts un pašvaldības iestādes atver un uztur katrai Latvijā dzīvojošai tautībai tik daudz skolu, cik nepieciešams viņu bērnu izglītošanai. Mazākumtautību pilsoņiem bija tiesības uz atsevišķas klases atvēršanu ikvienā valsts vai pašvaldību uzturētā pamatizglītības mācību iestādē, ja šajā klasē bija vismaz 30 attie-

cīgās tautības bērnu, kuri tad mācījās viena šīs tautības skolotāja vadībā. No visiem tautas izglītībai atvēlētajiem līdzekļiem mazākumtautības saņēma savu daļu, kas bija proporcionāla attiecīgās minoritātes iedzīvotāju skaitam Latvijā.¹

Skolu iekārta minoritātēm bija autonoma. Mazākumtautību mācību un kultūras iestāžu uzraudzība tika nodota speciālam skolu departamentam, kurā ietilpa piecas minoritāšu skolu pārvaldes. To priekšnieki bija pakļauti izglītības ministram. Viņi pārstāvēja savas tautības visos kultūras jautājumos un ar padomdevēja balsstiesībām piedalījās Ministru kabineta sēdēs, kad tur apsprieda attiecīgās tautības kultūras dzīves jautājumus. Mazākumtautību skolu pārvaldes rūpējās par mācību iestāžu atvēršanu savas tautības bērniem, skolotāju kadru sagatavošanu, viņu kvalifikācijas celšanu, izstrādāja mācību plānus un programmas, ierīkoja bērnudārzus un citas ārpussskolas bērnu iestādes, atvēra bibliotēkas, klubus, kā arī risināja pārējos ar attiecīgās tautības kultūras dzīvi saistītos jautājumus.²

Pirmajos darbības gados minoritāšu skolu pārvaldēm bija samērā liela patstāvība. Mazākumtautību mācību iestādes nebija pakļautas Skolu departamentam. Šīm skolām valsts algoja speciālus inspektoros, kuri par savu darbību atskaitījās minoritāšu skolu pārvaldēm. Līdz ar to divdesmitajos gados mazākumtautībām Latvijā izveidojās īpašs stāvoklis. Likums par kulturāli nacionālo autonomiju, kas faktiski bija pirmais mazākumtautību aizsardzības akts Eiropā,³ minoritātēm deva tiesības zināmās robežās izveidot savu skolu pārvaldi un pārzināt nacionālās kultūrizglītības iestādes. Mazākumtautību skolām un kultūras biedrībām, kas divdesmitajos gados sāka darboties Latvijā, neapšaubāmi bija pozitīva loma. Nacionālās mācību iestādes deva iespēju dažādu tautību bērniem zinību pamatus apgūt savā mātes valodā, iepazīt un izkopt savas tautas kultūru. Nekur citur pasaulē tajā laikā nevienai mazākumtautībai tādas privilēģijas nebija.

Izmantodama likumā paredzētās tiesības, mazākumtautību inteliģence uzsāka aktīvu darbību, lai apvienotu savus pilsoņus, iesaistītu tos dažādās nacionālās kultūrizglītības organizācijās. Īpašu rosību izrādīja vācu tautības skolotāji un bērnu vecāki. 1920. gadā tika nodibināta Vācu vecāku savienība, kurā apvienojās visas Latvijas vācu skolu audzēkņu vecāki. Šo skolu skolotāji savukārt izveidoja Vācu-baltiešu skolotāju savienību. Tā izstrādāja mācību plānus un programmas vācu skolām, kā arī rūpējās par mācību grāmatu sagatavošanu un izdošanu. Skolotāju kvalifikācijas celšanai izveidoja astoņus darba apvienību iecirkņus, kur skolotāji teorētiski un praktiski risināja aktuālus mācību un audzināšanas darba jautājumus.⁴

Krievu skolu pārvalde darbību uzsāka 1920. gada janvārī. Sākumā to vadīja privātģimnāzijas direktore O. Ļišina, bet pēc tam profesors I. Jupatovs. Pirmajos gados darbs neveicās, jo trūka gan pieredzes, gan mācību plānu un programmu. Mācības skolās notika pēc cara laika programmām. Izmantoja arī vecās mācību grāmatas. Sevišķi asi bija izjūtams skolotāju trūkums. Viņu vietas nereti ieņēma emigranti no Krievijas, kuri pedagoģiskajam darbam nemaz nebija sagatavoti.⁵ Divdesmito gadu sākumā tika nodibināta Krievu skolotāju savienība, kura par mērķi izvirzīja aizstāvēt savu biedru tiesības, rūpēties par viņu izglītības līmeņa celšanu, atvērt savas kultūrizglītības iestādes utt. Skolotāju savienībai bija arī pašpalīdzības kase un darba birojs. Savienība atvēra un uzturēja bērnudārzus, mazbērnu novietnes, kā arī rīkoja dažādus speciālus kursus.⁶

Tai pašā laikā sāka darboties arī ebreju skolu pārvalde. Ebreji Latvijā lietoja divas valodas: senebreju jeb ivritu un ikdienas sarunvalodu jeb jidišu. Nevienai no tām nebija praktiskas nozīmes valsts dzīvē, tāpēc, lai saglabātu skolēnus, mācības ebreju skolās bieži vien notika krievu, vācu vai latviešu valodā, bet dzimto valodu mācīja kā svešvalodu.

Poļu skolu pārvaldes darbību apgrūtināja tas apstāklis, ka pēc Polijas valsts nodibināšanās gandrīz visa poļu tautības inteliģence, arī skolotāji, bija emigrējuši uz Poliju.⁷

Jau kopš pirmajām minoritāšu skolu pārvalžu darbības dienām to vidū iedegās asas domstarpības. Katra no tām centās atvērt pēc iespējas vairāk skolu un iesaistīt tajās arī citu tautību bērnus. Tāpēc mazākumtautību skolas pēc nacionālā sastāva sākumā bija ļoti nevienmērīgas. 1922./23. mācību gadā vācu vidusskolās mācījās ap 80% ebreju, bet krievu vispārizglītojošajās vidējās mācību iestādēs pamatnācijas skolēnu bija tikai 18,3%, taču tur mācījās 53,7% ebreju, 10,4% latviešu un 7,4% poļu tautības skolēnu.⁸

Asas domstarpības izraisīja jautājums par baltkrievu skolām. Pēc oficiālās statistikas ziņām, 82% visu Latvijā dzīvojošo pilngadīgo baltkrievu bija laukstrādnieki — visnabadzīgākais un kulturāli visatpalikušākais iedzīvotāju slānis. Latvijas valdošās aprindas baltkrievus par patstāvīgu nāciju neuzskatīja, tāpēc valsts pārvaldes orgānos viņi nebija pārstāvēti. Sākumgados netika atvērta arī baltkrievu skolu pārvalde. Neraugoties uz to, nedaudzie baltkrievu inteliģences pārstāvji jau Latvijas neatkarības pirmajos gados bija nodibinājuši divas kultūrizglītības biedrības: "Backauščina" (Tēvzeme) darbojās Latgalē, bet "Ruņ" (Dīgsti) — Rīgā. Ar dzejnieka un Saeimas deputāta Raiņa palīdzību viņi 1922. gadā panāca savas skolu pārvaldes atvēršanu.

6. tabula

Minoritāšu mācību iestāžu skaits Latvijā 1928. gadā*

Tautība	Iedzīvotāji, tūkst.	Pamatskolas	Skolēni	Vidusskolas	Skolēni	Arodskolas	Skolēni	Iedzīvotāju skaits uz vienu skolu
Krievi	201,8	226	16 631	11	1885	8	312	819
Vācieši	69,8	66	8648	10	1851	4	385	872
Ebreji	94,4	66		19		8		1015
Poļi	59,4	3	4382	3	337	2	95	1523
Baltkrievi	36,0	32	2029	1	87	1	19	1058

* Ziņas ņemtas no minoritāšu skolu pārvalžu 1928. gada atskaitēm. — IMM. — 1928. — 11. nr. — 382.—391. lpp.

Statistika liecina, ka 1928. gadā Latvijā visvairāk skolu bija krieviem. Arī šīs mazākumtautības iedzīvotāju skaits, rēķinot uz vienu mācību iestādi, kas attiecīgajā mācību gadā darbojās Latvijā, bija vismazākais (6. tab.). Tas tomēr nenozīmē, ka krievi Latvijā divdesmitajos gados ar skolām būtu nodrošināti labāk nekā citu minoritāšu pārstāvji. Jāņem vērā tas, ka krievi lielākoties dzīvoja Latgales laukos, kur sakarā ar piemērotu telpu trūkumu tika atvērtas daudzas sīkas skoliņas, kas nebūt nespēja pilnībā apmierināt iedzīvotāju augošās prasības pēc izglītības. Turpretī vācieši un ebreji dzīvoja pilsētās, kur viena labiekārtota skola spēja uzņemt daudz lielāku skolas vecuma bērnu skaitu.

Mazākumtautību skolu pārvaldes centās atvērt pēc iespējas vairāk savu mācību iestāžu. Lielu aktivitāti skolu organizēšanā uzrādīja arī minoritāšu sabiedriskās organizācijas un privātpersonas. It īpaši tas sakāms par vāciešiem un ebrejiem. Statistika liecina, ka līdz trīsdesmito gadu vidum pamatzglītības iestāžu skaits Latvijā strauji auga (7. tab.). Latviešu pamatskolu skaits šajos gados palielinājās par 43%, bet minoritāšu — par 161%, to skaitā ebreju pamatskolu skaits — par 400 procentiem. Mācību iestāžu skaits divkāršojās arī vāciešiem un poļiem. Tikai nedaudz no poļiem

7. tabula

Pamatizglītības iestāžu skaita izmaiņas*

Skolas	1919./20. m.g.	1924./25. m.g.	1929./30. m.g.	1933./34. m.g.	1934./35. m.g.	1937./38. m.g.	1939./40. m.g.
Skolu skaits	1265	1854	1944	2057	1951	1904	1804
Latviešu skolas	1053	1390	1413	1502	1472	1506	1481
Mazākum- tautību skolas, t.sk.	212	464	531	555	479	398	323
Krievu	124	199	231	236	198	150	144
Vācu	42	79	90	88	82	71	—
Ebreju	21	67	88	100	69	62	60
Poļu	17	26	36	35	22	16	16
Baltkrievu	—	36	34	23	16	1	1
Igauņu	3	7	4	4	4	4	4
Lietuviešu	5	10	8	13	11	11	13
Jauktu tautību	—	40	40	56	77	83	85

* IMM. — 1935. — 5./6. nr. — 454. lpp.; *Latvijas statistikas gada grāmata 1934.* — R., 1935. — 32. lpp.; *Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā.* — 149. lpp.; *Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā.* — 161. lpp.

atpalika krievi. Vienīgi baltkrievu mācību iestāžu skaits pēc 1925. gada nepārtraukti samazinājās. Igauņu un lietuviešu skolas Latvijā atradās īpašā stāvoklī, jo starp šīm valstīm un Latviju bija noslēgtas skolu konvencijas, kas reglamentēja šo mācību iestāžu statusu Latvijā.⁹ Neatkarīgās Latvijas pirmajos pastāvēšanas gados strauji pieauga arī mazākumtautību vidusskolu skaits. 1921./22. mācību gadā minoritātēm Latvijā bija pat nedaudz vairāk vidusskolu nekā latviešiem.¹⁰

Taču drīz vien radās domstarpības starp minoritāšu skolu skolotājiem un Skolu departamentu, jo šo skolu skolotāji negribēja pakļauties departamenta pamatskolu inspektoriem, kuri savukārt prasīja pilnīgu rīcības brīvību visās sava rajona skolās. 1923. gadā departamentam izdevās panākt minoritāšu

skolu inspektoru posteņu atcelšanu un viņu lietu un pienākumu nodošanu pamatskolu inspektoru pārziņā.¹¹

Laikā no 1933./34. mācību gada līdz valsts neatkarības zaudēšanai 1940. gadā notika skolu skaita samazināšanās, kuras pamatā, kā jau minēts, bija dažādi sociālekonomiski un politiski cēloņi. Latviešu obligātās izglītības mācību iestāžu skaits samazinājās par 39 skolām jeb par 2,6 procentiem. Kopējais mazākumtautību attiecīgā tipa skolu skaits tajā pašā laikā saruka par 232 iestādēm jeb gandrīz par 42 procentiem. Poļu skolu skaits samazinājās par 54%, bet krievu un ebreju — gandrīz par 40 procentiem. No 23 baltkrievu pamatskolām, kas Latvijā darbojās 1933./34. mācību gadā, 1939./40. mācību gadā bija palikusi tikai viena skola. Vācu skolu skaits sāka samazināties jau 1929./30. mācību gadā, ko Vācu skolu pārvalde skaidroja ar dzimstības samazināšanos. Pēc Molotova—Ribentropa pakta noslēgšanas un baltvāciešu ģimeņu repatriācijas tas saruka vēl vairāk. Sakarā ar starptautisko konvenciju izmaiņas neskāra vienīgi lietuviešu un igauņu skolas. Savukārt pēc 1934. gada par 34% pieauga jauktu tautību skolu skaits, kur lielākoties mācījās mazākumtautību slēgto skolu skolēni (sk. 7. tab.).

Piezīmes

¹ IMM. — 1920. — 2. nr. — 188. lpp.

² Turpat.

³ *Latvju enciklopēdija*. — Stokholma, 1950. — 1638. lpp.

⁴ *Skolu departamenta darbības pārskats*. — R., 1927. — 231. lpp.

⁵ LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 17. lp.

⁶ Turpat, 2125. f., 1. apr., 18. l., 59. lp.

⁷ Turpat, 1632. f., 2. apr., 1250. l., 14. lp.

⁸ Turpat, 2125. f., 1. apr., 89. l., 17. lp.

⁹ *Likumu un rīkojumu krājums par obligatorisko un neobligatorisko skolu*. — R., 1931. — 337. lpp.

¹⁰ *Skolu departamenta darbības pārskats*. — R., 1938. — 180.—200. lpp.

¹¹ LVVA, 6637. f., 1. apr., 6. l., 1. lp.

4. Pamatizglītības iestāžu materiālais nodrošinājums

Latvijas skolu likums noteica, ka obligātās izglītības mācību iestādes atver un uztur valsts, vietējās pašvaldības iestādes,¹ organizācijas vai privātpersonas.²

8. tabula

Pamatskolu uzturētāji Latvijā 1930./31. m. g.*

Skolas uzturētājs	Latviešu skolas		Minoritāšu skolas		Kopā	
	skaits	%	skaits	%	skaits	%
Valsts	33	1,6	—		33	1,6
Lauku pašvaldības	1182	59,0	307	15,3	1489	74,3
Pilsētu pašvaldības	189	9,4	146	7,3	335	16,7
Organizācijas	23	1,2	74	3,7	97	4,9
Privātpersonas	14	0,7	35	1,7	49	2,4
Kopā	1441	72,0	562	28,0	2003	100

* IMM. — 1931. — 7./8. nr. — 36. lpp.

Galvenās pamatskolu uzturētājas Latvijā neatkarības gados bija lauku un pilsētu pašvaldības iestādes. 1930./31. mācību gadā municipalitāšu apgādā atradās 91% skolu (8. tab.). Līdz ar to mācību iestādes saņēma tik daudz līdzekļu, cik pārtikušas bija to uzturētājas. Īpaši smagos apstākļos pamatskolas Latvijā atradās valsts pastāvēšanas pirmajos gados, kad pašvaldības bija nabadzīgas, jo galvenie nodokļu maksātāji, no kuru iemaksām veidojās to budžets, — lauku un pilsētu iedzīvotāji kara laikā bija izputināti. Arī valsts kase pirmajos pēckara gados izglītības vajadzībām spēja dot niecīgas summas. 1920./21. mācību gadā tautskolas saņēma tikai 1% no valsts budžeta, 1922./23. mācību gadā — 11,3 procentus.³ Daļu naudas mācību iestādes, arī pamatskolas, saņēma no Kultūras fonda.⁴ Šīs summas izsniedza tautskolu inspektoriem, kuri tās sadalīja sava rajona trūcīgajiem skolēniem grāmatu, mācību līdzekļu, kā arī apģērba un apavu iegādei.

Pamatskolu uzturēšanai subsidēto līdzekļu summas, ko saņēma dažādu Latvijas novadu obligātās izglītības iestādes, nebija vienādas. Vidzemē pamatskolas skolēns gadā saņēma gandrīz divas reizes vairāk līdzekļu nekā Latgalē. Tas tāpēc, ka Vidzemes lauku pašvaldības iestādes bija daudz labāk nodrošinātas, jo no turīgajiem saimniekiem saņēma lielākas nodokļu iemaksas, kuras turklāt tika maksātas laikus. Līdz ar to arī skolu vajadzībām tās varēja atvēlēt vairāk naudas. Turpretī Latgalē pašvaldības iestādes nīkuļoja, jo sīkās, nabadzīgās zemnieku saimniecības ne vienmēr bija maksāspējīgas. Pēc līdzekļu sadales budžetā skola nereti palika pēdējā vietā. Bez tam Latgales skolās mācījās lielāks skolēnu skaits, tāpēc arī katra skolēna daļa bija mazāka. Iztrūkstošo summu segšanai Latgales skolas saņēma lielāku daļu no Izglītības ministrijas atvēlētajiem līdzekļiem (9. tab.).

9. tabula

Viena skolēna izglītošanai izlietotie līdzekļi 1928./29. mācību gadā, latos*

Novads	Līdzekļi			Kopā
	valsts	pašvaldību	citi	
Rīga	32,17	145,88	19,49	197,54
Vidzeme	63,13	69,64	5,06	137,83
Kurzeme	47,24	74,05	8,70	129,99
Zemgale	65,64	72,97	6,68	145,29
Latgale	74,07	38,36	2,27	114,70
Vidēji Latvijā	58,30 (40,9%)	76,52 (53,6%)	7,80 (5,5%)	142,62 (100%)

* IMM. — 1930. — 5./6. nr. — 495. lpp.

Izglītības ministrija deva gandrīz divas trešdaļas līdzekļu, un tikai vienu trešdaļu sedza vietējās apriņķu pašvaldības iestādes. Zināmu materiālo atbalstu skolas guva arī no dažādiem sarīkojumiem, labdarības biedrību, organizāciju un privātpersonu ziedojumiem. 1928./29. mācību gadā šīs summas sasniedza gandrīz pusmiljonu latu.⁵ Īpaši lielus ziedojumus saņēma vācu, igauņu un ebreju skolas.

1921. gadā sakarā ar vietējo mācību iestāžu pāriešanu municipalitāšu pārziņā tās saņēma arī visas kādreizējās skolu ēkas. Tā kā daudzas no tām

bija nopostītas, skolu lietošanā nodeva brīvās muižu telpas kopā ar vajadzīgo zemes gabalu.⁶ No cariskās Tautas izglītības ministrijas Latvijas lauku pašvaldības iestādes bija mantojušas 1356 lauku skolu ēkas. No tām 135 kara laikā bija pārvērtušās drupu kaudzēs, bet 229 bijušajām skolu ēkām bija nepieciešams kapitālais remonts. Arī pilsētu pamatskolu un vidējo mācību iestāžu telpas bija nolaistas vai izdemolētas. Tā kā smagajos pēckara gados tikai nedaudzas skolu uzturētājas iestādes vai organizācijas bija spējīgas nodrošināt skolu ar atbilstošām telpām, vairums jaunatvērto mācību iestāžu tika izvietots privātpersonām piederošās īrētās mājās. Tikai pamazām sākās speciāli mācību darbam piemērotu skolu ēku celtniecība.

Izglītības ministrija skolas cēla samērā reti. To galvenokārt veica paši mācību iestāžu uzturētāji. Valdība skolu celtniecībai izsniedza tikai pabalstus vai aizdevumus. No valsts 1928./29. mācību gadā pamatzglītības iestādēm piešķirtajiem līdzekļiem 70,5% tika izmantoti skolotāju algām, 13,6% — valsts pamatskolu un speciālo mācību iestāžu uzturēšanai, 10,4% — mazturīgo skolēnu pabalstiem, bet 5,5% — jaunu skolu celtniecībai un kapitālajam remontam.⁷ 1923. gadā valdība pieņēma skolu celtniecības plānu desmit gadiem, kurā bija paredzēts ik gadus uzcelt desmit jaunas skolu ēkas Latgalē un tikpat daudz pārējos Latvijas novados. Sākot ar 1929./30. mācību gadu, Vidzemē un Kurzemē katru gadu lietošanā bija jānodod 15 jaunas skolu ēkas un kapitāli jāizremontē 25 ēkas. Desmit gadu laikā tautas izglītības sistēmai bija jāsaņem 225 jaunas un 175 kapitāli izremontētas skolu ēkas. To skaitā ietilpa arī ģimnāzijas un citas Izglītības ministrijas pārziņā esošas mācību iestādes.⁸

Pēc 1938. gada statistikas datiem, pirmajos piecpadsmit neatkarības gados Latvijā bija uzceltas 240 un kapitāli izremontētas 227 skolu ēkas, bet laikā no 1934. gada līdz 1938. gadam lietošanā nodeva 111 skolu jaunceltnes un 260 restaurētas mācību iestāžu telpas. Pēdējā posma sasniegumi bija lielāki tāpēc, ka remonta un celtniecības darbi vairākos objektos bija sākušies jau pirms 1934. gada. Pavisam līdz 1938. gadam Latvijā bija uzcelta 351 jauna mācību iestāde, bet kapitālais remonts vai pārbūve bija notikusi 487 skolās.⁹ No 1794 mācību iestāžu celtnēm, kurās 1937./38. mācību gadā bija izvietotas visas Izglītības ministrijai pakļautās mācību iestādes, 838 jeb gandrīz 47% bija jaunceltas vai arī kapitāli izremontētas ēkas.¹⁰

Vairums jaunceltnu bija pēc tipveida projektiem tapušas lauku sešklasīgo pamatskolu ēkas vai arī pēc individuālajiem projektiem būvētas vidējo mācību iestāžu ēkas. Lielākā daļa valsts piešķirto līdzekļu tika izmantota ģimnāziju vai vidējo speciālo mācību iestāžu ēku būvei. Līdz 1928. gadam

par valsts līdzekļiem uzcēla jaunas vidusskolas Tukumā, Ludzā un Rēzeknē, bet par Izglītības ministrijas dotācijām — vidusskolas Madonā un Pļaviņās. Laikā no 1930. gada līdz 1938. gadam Izglītības ministrija palīdzēja uzcelt jaunas skolas Valkā, Viļākā, Rūjienā, Cēsīs un Rīgā, kā arī rekonstruēt Baltinavas, Daugavpils 1. un 2. vidusskolu, Mazsalacas, Ilūkstes un Jēkabpils pamatskolu ēkas. Līdz 1938. gadam par valsts līdzekļiem bija uzceltas, atjaunotas un kapitāli izremontētas 54 mācību iestāžu ēkas.¹¹

Lielākos līdzekļus gan no valsts, gan arī no pašvaldības iestādēm skolu celtniecībai un remontam saņēma Vidzeme, kur no jauna uzbūvēja 121 un kapitāli izremontēja 136 skolu ēkas. Tas tāpēc, ka lielas summas no valsts budžeta saņēma Rīgas apriņķis, kur kara gados bija visvairāk izpostītu skolu. Bez tam Vidzemē dzīvoja visvairāk lielsaimnieku, kuri spēja ziedot skolu vajadzībām ievērojamas summas. Tikai Rīgas apriņķī vien šajos gados uzcēla 46 jaunas skolas un 35 kapitāli pārbūvēja. Otrajā vietā pēc mācību iestāžu jaunbūvju skaita ierindojās Latgale, kur uzcēla 91 jaunu skolas namu un 157 ēkas kapitāli izremontēja. Šā novada skolas saņēma prāvu daļu tautas izglītībai paredzēto valsts budžeta līdzekļu, jo nabadzīgās pašvaldības iestādes nespēja segt visus tautas izglītības vajadzībām paredzētos izdevumus. Zemgalē, kas skolu jaunceltņu skaita ziņā atradās trešajā vietā, šajos gados tika uzcelta 81 jauna ēka un atjaunoti 109 skolu nami. Vislabvēlīgākie apstākļi bija Jelgavas apriņķī, kur ar pašvaldības iestāžu dāsnu finansiālo atbalstu skolu tīklu papildināja 22 jaunas un 45 atjaunotas skolu ēkas. Otrajā vietā Zemgalē bija Ilūkstes apriņķis ar 19 jaunceltnēm un 17 restaurētām skolām. Pēc sava daudznacionālā sastāva un augstā nabadzīgo iedzīvotāju īpatsvara tas līdzinājās Latgalei, tāpēc saņēma lielu valsts dotāciju. Kurzemē tajā pašā laikā bija uzceltas tikai 46 jaunas un kapitāli izremontētas 74 esošās skolu ēkas. Skolu celtniecības apjoms šajā Latvijas novadā bija mazāks sakarā ar to, ka mācību iestāžu ēkas kara gados tur nebija cietušas tik stipri, kā Vidzemē. Arī vajadzība pēc jaunām skolām iedzīvotāju mazākā blīvuma dēļ tur nebija tik liela kā Latgalē.¹²

Neraugoties uz skolu ēku skaita samērā straujo pieaugumu, mācību darbam piemērotu telpu joprojām trūka. Jēkabpils apriņķī irētās telpās, kas šim mērķim nebija piemērotas, bija izmītinātas sešas skolas, bet Rēzeknes apriņķī no 166 mācību iestādēm 100 skolas darbojās irētās telpās. Ilūkstes apriņķī no 193 skolām savu telpu nebija 125 mācību iestādēm. Latgalē vēl arvien darbojās skoliņas, kur mācības notika zemnieku vienistabas dzīvojamās mājās.¹³

Piezīmes

- ¹ Latgalē pamatskolas uzturēja apriņķu pašvaldības, bet pārējos Latvijas novados — pagastu pašvaldības.
- ² IMM. — 1920. — 1. nr. — 90. lpp.
- ³ LVVA, 6637. f., 2. apr., 9. l., 27. lp.
- ⁴ Kultūras fonda ienākumus veidoja trīsprocentīgas piemaksas pie valsts dzelzceļu tarifiem, bet pēc 1929. g. arī pie alkoholisko dzērienu cenām.
- ⁵ IMM. — 1930. — 8. nr. — 194. lpp.
- ⁶ LVVA, 6642. f., 1. apr., 2. l., 3. lp.
- ⁷ IMM. — 1930. — 5. nr. — 492. lpp.
- ⁸ LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 23. lp.
- ⁹ IMM. — 1938. — 12. nr. — 697. lpp.
- ¹⁰ Turpat. — 698. lpp.
- ¹¹ Staris A. Skolu ēku stāvoklis un to jaunceltnes // Skola un Ģimene. — 1988. — 7. nr. — 17. lpp.
- ¹² IMM. — 1938. — 12. nr. — 702. lpp.
- ¹³ Staris A. Skolu ēku stāvoklis un to jaunceltnes // Skola un Ģimene. — 1988. — 7. nr. — 17. lpp.

5. Mācību un audzināšanas saturs pamatizglītības iestādēs

Neatkarības sākumposmā Latvijas laukos un pilsētās dzīves un darba apstākļi nebija vienādi. Pēckara gados trūkums un posts spieda zemniekus iesaistīt darbā arī skolas vecuma bērnus. Tāpēc Izglītības ministrijas Skolu departaments 1921. gadā noteica, ka minimālais mācību gada garums lauku pirmās pakāpes pamatskolās ir 170, bet lauku otrās pakāpes un visās pilsētu pamatskolās — 200 dienas.¹ Līdz ar to mācības lauku skolu divās vecākajās klasēs un pilsētu pamatskolās sākās septembra pirmajā dekādē un ilga līdz maija beigām, bet lauku skolu 1.—4. klasēs mācību gads ilga no oktobra sākuma līdz maija vidum, jo vairums lauku bērnu bija nodarbināti par ganiem gan savu vecāku mājās, gan arī kā algādži svešās saimniecībās.

1920. gadā pieņemtajos mācību plānos sešklasīgajām pamatskolām (10. tab.) bija atvēlētas 190,5 mācību stundas nedēļā. Bez tam 12 stundas bija paredzētas ticības mācībai, kas skolēniem nebija obligāta. Atkarībā no ap-

stākļiem kopējo obligāto un neobligāto mācību stundu skaitu varēja palielināt pilsētās par 3,5, bet laukos par 13,5 stundām nedēļā.²

Tā kā pirmajos gados trūka attiecīgi sagatavotu skolotāju, kā arī līdzekļu viņu algām, 1923. gadā tika pieņemti jauni mācību plāni, kuros kopējais mācību stundu skaits bija krasi samazināts. Pilsētu skolām bija paredzētas 169 mācību stundas nedēļā, turpretī lauku skolām, kur mācību laiks īsāks, bet programmas identiskas, bija atvēlēta 181 mācību stunda. Bez tam 34 stundas skolēniem nebija obligātas. To starpā bija 14 ticības mācības stundas³, desmit pirmās jaunās valodas stundas⁴, kā arī astoņas otrās jaunās valodas stundas. Neobligātas bija arī rokdarbu stundas trešajā klasē. Lauku skolām bija par 8 stundām garāks mācību laiks latviešu valodā un par 4 stundām — matemātikā.

Tāds pats princips tika saglabāts arī 1925. gadā pieņemtajos mācību plānos, kur pilsētu pamatskolām bija atvēlētas 176, bet lauku pamatskolām 186 mācību stundas nedēļā. Lauku skolām bija par 6 stundām garāks mācību laiks latviešu valodā un par 4 stundām — matemātikā. 32 stundas skolēniem bija neobligātas. To starpā bija 11 ticības mācības, 16 pirmās jaunās valodas un 5 otrās jaunās valodas stundas. Tas nozīmē, ka 1925./26. un 1926./27. mācību gadā svešvalodas Latvijas pamatskolās varēja arī nemaz nemācīties. Taču vidusskolās bez pārbaudījumiem varēja iestāties tikai tie skolēni, kuri pamatskolā bija mācījušies vismaz vienu svešvalodu. Ja kāds skolēns vecākajās klasēs svešvalodas nemācījās, viņam bija obligāti jāmacās zemkopība (lauku pamatskolās) vai kooperācija (pilsētu pamatskolās).

1928. gadā pieņemtajos mācību plānos, nosakot minimālo un maksimālo mācību stundu skaitu, iedalījums lauku un pilsētu pamatskolās tika atcelts. Tā vietā ieviesa iedalījumu pēc skolēnu spējām. Visām pamatskolām bija paredzēts vienāds mācību stundu skaits. Skolēniem joprojām neobligātas bija 14 ticības mācības stundas, kā arī divas mājturības stundas meitenēm.

Skolēniem, kuri vājas veselības vai citu iemeslu dēļ nedomāja turpināt mācības vidusskolā, pedagogiskā padome varēja atļaut nemācīties seno laiku vēsturi 5. un 6. klasē četras stundas nedēļā, kā arī algebru 6. klasē divas stundas nedēļā. Šie skolēni bija atbrīvojami arī no otrās jaunās valodas, kas pārējiem skolēniem bija obligāta 7 stundas nedēļā. Ja skolēni, kuri šos priekšmetus nebija mācījušies, tomēr vēlējās iestāties vidusskolā, viņiem bija jākārtro eksāmeni minētajos priekšmetos. Līdz ar to skolēniem, kas gribēja turpināt mācības vidusskolā, kopējais (maksimālais) mācību stundu skaits bija 193, bet pārējiem (minimālais) 187 mācību stundas nedēļā.

10. tabula

Izmaiņas sešklasīgo pamatskolu mācību plānos*

Nr. p.k.	Priekšmets	1920.g.	1923.g.	1925.g.	1928.g.	1934.g.
1.	Ticības mācība	(12)	(14)	(11)	(14)	15
2.	Latviešu valoda	40	40—48**	40—46	40	40—41
3.	1. jaunā valoda	21	(10)—6	(16)	17	16—12
4.	2. jaunā valoda	8	(8)	(5)	7	—
5.	Zemkopība	—	—	4	—	—
6.	Kooperācija	—	—	1	—	—
7.	Matemātika	34	35—39	35—39	35—(2)	36
8.	Dabaszinības***	12	12	13	12	12—15
9.	Apkārtnes mācība	11,5	12	12	10	—
10.	Ģeogrāfija	8	8	8	9	10
11.	Vēsture	10	10	10	9—(4)	10
12.	Zīmēšana un modelēšana	14	14	14	12	12
13.	Glitrakstišana	2	2	3	4	5
14.	Dziedāšana	12	12	12	12	14
15.	Vingrošana, rotaļas	2	12	14	6	4
16.	Rokdarbi	6	(2)—6	8	—	—
17.	Militārā mācība zēniem	—	—	—	—	2
18.	Mājturība meitenēm	—	—	2	(2)	—
	Minimālais stundu skaits	190,5	169	176	187	195
	Maksimālais stundu skaits		181	186	193	195
	Skolēniem neobligātās stundas	12	34	32	16	—

* Dati ņemti no Izglītības Ministrijas Mēnešraksta (IMM. — 1920. — 8. nr. — 191. lpp.; Turpat. — 1923. — 6. nr. — 750. lpp.; Turpat. — 1925. — 8. nr. — 219. lpp.; Turpat. — 1934. — 9. nr. — 281. lpp.).

** Pirmais cipars norāda stundu skaitu pilsētu, otrs lauku skolās. Iekavās liktās stundas skolēniem nav obligātas.

*** 1923., 1925., 1928. gada plānos — dabasmācība.

1934. gadā apstiprinātajā mācību plānā pamatskolām (sk. 10. tab.) kopējais mācību stundu skaits nedēļā salīdzinājumā ar iepriekšējos gados pieņemtajiem bija krietni palielinājies. Stundas, kas bija ierakstītas mācību plānā, bija obligātas visiem skolēniem. Atšķirība parādījās vienīgi starp laukiem un pilsētām, kaut arī kopējais nedēļas mācību stundu skaits bija vienāds. Lauku skolām bija par vienu stundu lielāks mācību stundu skaits latviešu valodā un par trim stundām dabaszinībās, bet pirmajā jaunajā valodā — par četrām stundām mazāks.

Salīdzinot piecus pamatskolu mācību plānus, redzamas kopīgas iezīmes, no vienas puses, 1920., 1928. un 1934. gadā, bet, no otras puses, 1923. un 1925. gadā apstiprinātajiem plāniem. Starp šīm divām mācību plānu grupām satura ziņā ir jūtama atšķirība, jo to tapšanā piedalījās dažādu uzskatu skolotāji un izglītības darbinieki. 1920., 1928. un 1934. gadā pieņemtie mācību plāni ir Nacionālo skolotāju savienības locekļu vai viņu priekšteču sastādīti. Šo mācību plānu galvenā īpatnība ir humanitārā cikla priekšmetiem atvēlētā mācību laika samērā augstais īpatsvars. 1920. gadā izstrādāto mācību plāna projektu tā apjomīguma un formālā rakstura dēļ asi kritizēja Latvijas skolotāju savienības biedri. Viņi aktīvi piedalījās 1923. gadā, bet it īpaši 1925. gadā apstiprināto mācību plānu izveidē, cenzdamies padarīt šo dokumentu pēc iespējas praktiskāku, lai tādā veidā skolu tuvinātu dzīvei. Tāpēc abos šajos mācību plānos bija krasi samazināts stundu skaits humanitārā cikla mācību priekšmetiem un palielināts eksaktajam ciklam. Pēc 1925. gada plāna svešvalodas skolēniem kļuva neobligātos. To vietā varēja mācīt lauku skolās zemkopību, bet pilsētu skolās kooperāciju. Līdz ar to mācību laiks eksaktā cikla priekšmetiem palielinājās par 60%, bet humanitārā cikla priekšmetiem saruka par 10 procentiem. Tādējādi šie mācību plāni ieguva galēji pragmatisku raksturu un savukārt izraisīja Latvijas Nacionālo skolotāju savienības locekļu nedalītu protestu. 1928. gadā pieņemtajos mācību plānos Skolu departaments⁵ atteicās no praktiskajiem priekšmetiem.

Citāds raksturs bija 1935. gadā apstiprinātajiem pamatskolu mācību plāniem. Šajos mācību plānos bija paredzēts diferencēts mācību laiks gan lauku, gan pilsētu otrās pakāpes pamatskolām, gan arī sagatavošanas klasēm (11. tab.). Otrās pakāpes pamatskolas (sešklasīgās pamatskolas abas vecākās klases) ieguva divus uzdevumus. Skolās, kur šīs klases darbojās kā sešklasīgās pamatskolas vecākās klases, to uzdevums bija sagatavot audzēkņus darba dzīvei vai arī mācību turpināšanai profesionālajās vidusskolās vai zemākā tipa arodskolās. Tikai retos gadījumos šo skolu absolventi iekļuva ģimnāzijās. Bet pamatskolas 5. un 6. klase, kas darbojās kā ģimnāzijas

11. tabula

1935. gadā pieņemtie pamatskolu mācību plāni*

Mācību priekšmets	1. pakāpes pamatskolā	2. pakāpes pamatskolā		
		lauku	pilsētu	vidusskolas sagatavo- šanas klasē
Ticības mācība	10	14	14	14
Latviešu valoda	33	41	41	41
Svešvaloda (angļu vai vācu)	6	12	12	16
Matemātika	27	36	36	27
Dabaszinības, lauksaimniecība un praktiskie darbi	9	17	13	13
Ģeogrāfija un dzimtenes mācība	5	9	9	10
Vēsture	4	10	10	11
Zīmēšana	5	7	9	7
Glitrakstīšana	6	6	6	6
Dziedāšana	10	14	14	14
Vingrošana	5	7	7	7
Rokdarbi zēniem	3	7	9	5
Rokdarbi meitenēm	3	5	7	5
Militārā mācība zēniem	—	2	2	2
Mājsaimniecība meitenēm	—	4	4	2
Kopā	123	182	182	183

* Valdības Vēstnesis. — 1935. — 197. nr.

sagatavošanas klases, faktiski pretendēja kļūt par septiņgadīgās ģimnāzijas divām jaunākajām klasēm, jo gatavoja skolēnus mācību turpināšanai attiecīgā tipa ģimnāzijā.

Mācību laika sadale radniecīgo priekšmetu cikliem liecina, ka visos mācību plānos, kas tika pieņemti neatkarīgās Latvijas laikā, humanitārā cikla priekšmetiem (latviešu valoda, abas jaunās valodas, vēsture, ģeogrāfija, kopš 1934. gada arī ticības mācība) atvēlēts lielākais stundu skaits — 34—46% no

12. tabula

Stundu skaits radniecīgu priekšmetu grupām*

Priekšmetu grupa	Mācību plāns				
	1920.g.	1923.g.	1925.g.	1928.g.	1934.g.
<i>1. Humanitārais cikls</i>					
Stundu skaits	87	64/72	58/64	82/86	91/88
%	45,8	37,9/39,8	33,0/34,4	43,9/44,6	46,7/45,1
<i>2. Eksaktais cikls</i>					
Stundu skaits	46	47/51	52/56	47/49	48/51
%	24,0	27,8/28,1	29,5/30,1	25,1/25,4	24,6/26,2
<i>3. Estētiskais cikls</i>					
Stundu skaits	28	28	29	28	31
%	14,7	16,7/15,5	16,5/15,6	15,0/14,5	15,9/15,9
<i>4. Fiziskā audzināšana un darbaudzināšana</i>					
Stundu skaits	18	18	24	20	25
%	9,5	10,5/9,9	13,6/12,9	10,7/10,3	12,8/12,8
<i>5. Citi</i>					
Stundu skaits	11,5	12	13	10	—
%	6,0	7,1/6,7	7,4/7,0	5,3/5,2	—
Kopējais stundu skaits	190,5	169/181	176/186	187/193	195/195

* Izmantoti 10. tabulā minētie avoti.

kopējā mācību laika (12. tab.). Otrajā vietā bija eksaktā cikla priekšmeti (matemātika, dabaszinības, zemkopība), kuriem piešķīra 24—30% mācību laika. Stabili trešo vietu (15—16%) visu gadu mācību plānos ieņēma estētiskā cikla priekšmeti, pie kuriem piederēja zīmēšana, glītrakstīšana, dziedāšana, tiem sekoja fiziskās audzināšanas (zēniem — arī militārā mācība) un darbaudzināšanas⁶ priekšmeti (9—13% mācību laika).

1919. gada nogalē tika sastādīts Latvijas tautskolu programmu projekts⁷, kas pēc satura bija līdzīgs Kultūras biroja Izglītības nodaļas 1916. gadā Maskavā izveidotajam un ko ar nelieliem papildinājumiem pieņēma Latvijas skolotāju otrais kongress 1917. gada jūnijā Tērbatā.

Projektā paredzētais mācību vielas apjoms bija ļoti plašs un ar toreizējiem pedagogu kadriem to visās skolās vienādi nebija iespējams apgūt. Tāpēc Skolu departaments atļāva skolotājiem, pamatā ievērojot programmā norādīto vielas sadalījumu un mācību stundu skaitu, pēc saviem ieskatiem izdarīt grozījumus un saīsinājumus.⁸ Apgūstamās vielas apjomīguma un tās teorētiskā rakstura dēļ projekts saņēma daudz kritikas līdz ar prasību piešķirt mācībām vairāk praktiskuma.

1925. gadā tika izstrādātas jaunas programmas, kas bija pieskaņotas tajā pašā gadā apstiprinātajiem mācību plāniem. Salīdzinājumā ar 1919. gada projektu jaunajās programmās vielas apjoms bija samazināts ļoti nedaudz, bet dažos priekšmetos pat mazliet paplašināts. Programmas sastādīšanā piedalījās Skolu departamenta pārstāvji un divi katra priekšmeta speciālisti no skolotāju vidus. Autori atzina, ka programmai praktiskumu spējuši piešķirt tikai daļēji, jo vielas saistišana ar dzīvi lielā mērā atkarīga no skolotāja.⁹ Arī šīs programmas nespēja apmierināt ne Nacionālo skolotāju savienības pārstāvjus, ne arī skolotājus sociāldemokrātus. Pirmie to kritizēja par plašo apjomu, otrie — par diviem novirzieniem, kur viens no tiem bērnus gatavoja izglītības turpināšanai vidusskolās, bet otrs praktiskam darbam.

1928. gadā pēc J. Pliekšāna aiziešanas no Izglītības ministrijas vairums vadošo posteņu nonāca Nacionālo skolotāju savienības rokās. Tas atspoguļojās arī tajā pašā gadā pieņemtajās programmās. Jaunos plānus un programmas izstrādāja Izglītības ministrijas speciālisti kopā ar Latvijas Universitātes docētājiem un skolotāju organizāciju pārstāvjiem. Dokumentu pārveides gaitā tika samazināts priekšmetu un skolēniem obligāto mācību stundu skaits, kā arī programmās samazināts mācību vielas apjoms un noteikts tās minimums. Lai atvieglotu mācību darbu mazāk apdāvinātiem skolēniem, ieviesa atsevišķu priekšmetu fakultatīvu mācīšanu, bet dažu priekšmetu programmās atteicās no liekiem koncentriem. Lauksaimniecības vielu pievienoja dabaszinībām, bet kooperācijas vielu — ģeogrāfijai, matemātikai un vēsturei, tā novēršot paralēlismu atsevišķu priekšmetu programmās. Pamatskolu absolventu mācību sekmīgai turpināšanai vidusskolās programmu autori centušies saskaņot pamatskolu un vidusskolu programmas. Jaunajās programmās izdarīts mēģinājums sniegt pilnu izglītību tiem pamatskolas absolventiem, kuri stājas darbā.¹⁰

Līdz 1934. gadam ticības mācība skolās nebija obligāta. 1919. gada 8. decembrī pieņemtais likums par Latvijas izglītības iestādēm noteica, ka ticības mācība skolās mācāma tad, ja bērnu vecāki to lūdz rakstiski. Katras konfesijas piederīgie bija tiesīgi prasīt ticības mācības mācīšanu, ja skolā bija

vismaz desmit šīs konfesijas bērnu.¹¹ Tajā pašā gadā pieņēma arī ticības mācības un ētikas programmu, kur bija paredzēts mācīt Bībeles stāstus. Lai saistītu priekšmeta mācīšanu ar dzīvi, ieteica izmantot folkloras sacerējumus.¹² 1925. gadā izstrādātā reliģijas un ētikas programma paredzēja, ka papildus Bībeles stāstiem 6. klases skolēniem mācāma viela arī par kristietības izplatīšanos Latvijā.¹³

Tā kā ar 1919. gada likuma pantu, kas atzina ticības mācību par neobligātu priekšmetu, nebija apmierināti daudzi ticīgie, 1921. gadā Skolu departaments izdarīja pamatskolas bērnu vecāku aptauju. Tās rezultāti liecināja, ka vairums vecāku iestājas pret ticības mācības mācīšanu skolās.¹⁴ Tikai 1934. gada 12. jūlijā pieņemtais likums par tautas izglītību noteica, ka ticības mācība ir mācāma visās obligātajās un neobligātajās mācību iestādēs.¹⁵

Nozīmīga vieta pamatskolu mācību plānos bija ierādīta latviešu valodai un literatūrai. Visos mācību plānos minimālais mācību stundu skaits (pilsētu skolās) šim priekšmetam bija 40 stundas nedēļā. Lauku skolām tas tika palielināts 1923. gadā par 8, 1925. gadā par 6, bet 1934. gadā par vienu stundu nedēļā salīdzinājumā ar minimālo stundu skaitu (sk. 10. tab.). Bez tam Latgales apriņķa pamatskolās no 3. līdz 6. klasei stundu skaits latviešu valodai katrā klasē bija palielināms par vienu stundu nedēļā uz pirmās svešvalodas, respektīvi, krievu valodas rēķina, kuru šā novada bērni jau vairāk vai mazāk bija apguvuši. Ņemot vērā vietējos apstākļus, latviešu literārā valoda Austrumlatvijas pamatskolu 3.—6. klasē bija jā māca piecas stundas nedēļā, augšzemnieku dialekts 3.—4. klasē trīs stundas, bet 5.—6. klasē — vienu stundu nedēļā.¹⁶ Pirmajā un otrajā klasē stundas notika augšzemnieku dialektā.

Mazākumtautību pamatskolās, kur mācības notika dzimtajā valodā, latviešu valoda bija mācāma kā mācību priekšmets, sākot ar otro mācību gadu.¹⁷ Tikai 1932. gadā Skolu departaments izdeva rīkojumu, ar kuru noteica, ka skolās un klasēs, kur mācības nenotiek latviešu valodā, šī valoda mācāma ar pirmskolas otro klasi, ja skolā darbojas divas sagatavošanas klases. Pārējās skolās latviešu valodu vajadzēja sākt mācīt no pirmās klases.¹⁸

Latviešu valodas stundās skolēnus vajadzēja iepazīstināt ar valodas mācību, literatūras vēsturi un latviešu literatūru. Priekšmeta uzdevums bija attīstīt domāšanu, spriešanas spējas un veselīgu fantāziju, kā arī prasmi mutiski un rakstiski izteikt savas domas un spriedumus, modināt un nostiprināt cieņu pret savu valodu, dot pamatzināšanas par latviešu nacionālās literatūras attīstību.¹⁹

Obligāto un neobligāto svešvalodu izvēle Latvijas pamatskolu un līdz ar to arī vidējo mācību iestāžu mācību plānos lielākoties bija atkarīga no valdības attiecīgo gadu ārpolitikas orientācijas virziena. Tā 1919. gadā par pirmo svešvalodu noteica vācu, bet par — otro angļu vai krievu. Sakarā ar bērnu vecāku vairākkārtējiem lūgumiem Ilūkstes apriņķa un Latgales skolās kā pirmo svešvalodu atļāva mācīt krievu valodu.²⁰ Turpretī 1934. gadā par pirmo un vienīgo svešvalodu pamatskolās noteica angļu valodu, ar piebildi, ka skolām, kuras darbojas īpatnējos apstākļos, ar Izglītības ministrijas piekrišanu pieļaujami izņēmumi.²¹

Pirmo svešvalodu Latvijas pamatskolās sāka mācīt ar otro klasi. Izņēmums bija vienīgi 1925. gadā pieņemtie mācību plāni, kur pirmās svešvalodas mācīšana tika uzsākta gadu vēlāk, t. i., trešajā klasē. Otro svešvalodu mācīja tikai pamatskolas divās vecākajās klasēs. Arī 1934. gadā izdotā mācību plāna otrajā variantā, kas domāts lauku skolām, bija paredzēts bērnus ar svešvalodu iepazīstināt tikai piektajā un sestajā klasē.²² Līdz ar to svešvaloda kļuva par vienu no tiem priekšmetiem, kuru mācīšanās vai nemācīšanās izšķīra skolēnu turpmāko likteni, proti, turpināt vai neturpināt izglītību vidējās mācību iestādēs.

Svešvalodu mācīšanas mērķis pamatskolā bija sagatavot skolēnus tā, lai tie, skolu beidzot, varētu runāt, rakstīt, lasīt un saprast visnepieciešamāko ikdienas dzīvē.²³

Stundu skaits matemātikā pilsētu skolām visumā palika stabils. Izņēmums bija vienīgi 1934. gada mācību plāni, kad sakarā ar apkārtnes mācības kā īpaša mācību priekšmeta svītrotāšanu divas no tai iepriekš paredzētajām stundām piešķīra matemātikai (sk. 10. tab.). Lauku skolām 1923. un 1925. gada mācību plānos matemātikai atvēlētais stundu skaits par četrām stundām pārsniedza pilsētu pamatskolām šajā priekšmetā paredzēto mācību stundu skaitu. 1928. gada plānos mācību stundu skaits matemātikā lauku un pilsētu skolām izlīdzinājās, bet tiem skolēniem, kas gatavojās mācību turpināšanai vidusskolās, bija paredzētas divas fakultatīvās stundas.

1920. gadā pieņemtajā matemātikas programmā bija paredzēts mācīt plašu matemātikas lietojumu praktiskajā dzīvē. Jau otrajā klasē skolēniem bija jāapgūst ģeometrijas elementi un jāvingrinās tos izmantot praksē, sākot ar dažāda veida laukumu nospraušanu dabā un beidzot ar nivelēšanu. 6. klasē no skolēniem prasīja zināšanas par bankām, to veidiem, banku operācijām, vērtspapīriem u. tml. 1935. gadā pieņemtajā programmā matemātikas kursa apjoms nedaudz samazinājās, jo no programmas tika izņemta algebras viela. Algebru kā fakultatīvu priekšmetu mācīja tikai tiem skolēniem, kas gatavojās

turpināt izglītību. Nedaudz tika paplašināta aritmētikas viela, kurā ietilpināja ģeometrijas elementus.

Dabaszinību uzdevums bija iepazīstināt skolēnus ar apkārtējo dzīvo un nedzīvo dabu, parādīt, kā cilvēks izzina un izmanto tās spēkus, kā arī radīt priekšstatu par cilvēka un dabas vienotību. Vienas apgūšanu ieteica saistīt ar pašu skolēnu novērojumiem un uz to pamata izdarītajiem secinājumiem. Dabaszinību stundās vajadzēja veikt eksperimentus un demonstrējumus, rīkot ekskursijas utt. Viela bija jāizņem ciešā sakarībā ar gadalaiku maiņu un ar tiem saistīto cilvēku darbību. Programma bija sastādīta tā, lai bērni, apgūstot mācāmo vielu, paši visu varētu redzēt un pārbaudīt ikdienas dzīvē.²⁴ 1925. gada dabaszinību programmā bija dots norādījums iepazīstināt skolēnus ar 2—3 uzņēmumu ražošanas procesiem no izejvielām līdz gatavai produkcijai.²⁵

Līdz 1934. gadam dabaszinības gan lauku, gan pilsētu pamatskolās mācīja, sākot ar 3. klasi, bet 1934. gadā pieņemtie mācību plāni paredzēja, ka dabaszinības ar teorētisku kursu saglabājas tikai pilsētu pamatskolās.²⁶ Turpretī lauku pamatskolās jau ar otro klasi sāka mācīt dabaszinības un lauksaimniecību, pagarinot šim priekšmetam atvēlēto mācību laiku par trim stundām nedēļā un galveno uzsvāru liekot uz praktisko darbu veikšanu skolas dārzā.

Dabaszinību teorētiskās vielas apgūšana lauku skolās tika atstāta otrajā vietā.²⁷ Kur skolas rīcībā bija nodota zeme, bet tāda bija gandrīz visās lauku skolās, tur bija jāiekārto mācību dārzs ar kokaudzētavu, augļu un sakņu dārzu, kā arī parauglauciņi ar ziemāju, vasarāju un citu kultūru sējumiem.²⁸ Atsevišķās skolās, kur par to parūpējās pārziņi vai dabaszinību skolotāji, tika iekārtotas arī nelielas bišu dravas. Skolotāju speciālistu vadībā bērni tika ne vien iepazīstināti ar jaunākajiem darba paņēmieniem dārzkopībā un lauksaimniecībā, bet arī paši tos apguva un izmantoja savu vecāku saimniecībās. Pēc 6. klases beigšanas absolventi no skolas dārza saņēma pāris augļu kociņu un ogulāju, kas nereti kļuva par sākumu augļu dārzam pie jaunsaimniecībām. Skolu organizēto meža dienu laikā pie skolām, lauku saimniecībām, kā arī bieži vien kailajās mazpilsētu ielās tika iestādīti gan atsevišķi kociņi un košuma krūmi, gan arī veselas alejas. Spodrības nedēļas laikā skolēni uzposa gan skolu, gan savu sētu iekšpusi un ārpusi, gan arī ieviesa kārtību sabiedriskās vietās un dabas un vēstures pieminekļu apkārtņē. Šie pasākumi bija daļa no skolēnu estētiskās un darbaudzināšanas.

Vēstures mācīšanai atvēlētais laiks visumā palika nemainīgs. Mainījās vienīgi programmas saturs. Visus gadus vēsturi mācīja, sākot ar trešo klasi,

bet pēc 1934. gada mācību plāna to sāka mācīt ar ceturto klasi, trešajā klasē ieviešot dzimtenes mācību, kur ietilpa arī vēstures elementi.²⁹ Pēc 1925. un 1928. gada programmas skolēniem apmēram vienādā apjomā vajadzēja apgūt gan Latvijas, gan arī vispārējās vēstures vielu. Sākot ar 1935. gadu, Latvijas vēsturi mācīja visās klasēs, bet ar vispārējās vēstures elementiem skolēni iepazinās tikai 6. klasē, līdztekus atkārtojot arī Latvijas vēsturi. 1928. gadā pieņemtajā programmā bija paredzēts spekurss seno laiku vēsturē 5. un 6. klasē tiem skolēniem, kuri gatavojās mācību turpināšanai vidusskolās.

Ģeogrāfiju Latvijas pamatskolās sāka mācīt ar 3. klasi, kur dzimtenes mācības kursu papildināja vēstures un ģeogrāfijas elementi. Ģeogrāfijas stundās un ārpusklases nodarbībās skolēniem bija jāsatāda tēlaini apraksti, jāzīmē kartes, diagrammas un jāveic citi praktiskas dabas uzdevumi. Pamatskolā bērni iepazinās ar Latvijas, Eiropas valstu un pasaules kontinentu ģeogrāfiju. Mainoties mācību plāniem un programmām, Latvijas ģeogrāfijas īpatsvars tajos pieauga. Sākot ar 1936. gadu, Latvijas vēsture un Latvijas ģeogrāfija mazākumtautības skolās bija jāmača latviešu valodā.³⁰

Pirmskolā, kā arī pamatskolas pirmajās divās klasēs izzināt apkārtējo vidi palīdzēja apkārtnes mācība, kurā ietilpa dabaszinību, vēstures, ģeogrāfijas un dažu citu priekšmetu elementi. Apkārtnes mācības stundās skolotājam bija jāievēro egocentriskā sistēma — skolēni vispirms bija iepazīstināmi ar viņiem tuvāko apkārtējo vidi, pakāpeniski pārejot uz tālāko, mazāk pazīstamo. Bērnu intereses saglabāšanai skolotājam bija jāievēro šādi principi: pirm-skolā un pirmajā klasē programmas prasības pakārtojamas bērna interesei, bet otrajā klasē, kur pirmajā vietā izvirzās programmas prasības, viela pasnie-dzama pēc iespējas interesantāk.³¹ Šai nolūkā skolotāji visbiežāk izmantoja ekskursiju metodi, kur bērni jau no pirmās klases mācījās vērot, secināt, stāstīt, izdomāt, novērot, kā arī rakstveidā fiksēt savas darbības rezultātus. Labēji noskaņotie skolotāji pret šo mācību priekšmetu izturējās noraidoši, jo saskatīja tajā zināmu līdzību ar Padomju Savienības skolās divdesmitajos gados izmantoto komplekso sistēmu. Pēc 1934. gada apkārtnes mācību Latvijas pamatskolās vairs nemācīja, aizbaidinoties ar atkārtošanos.

Redzamu vietu Latvijas pamatskolu mācību plānos ieņēma skolēnu fiziskā audzināšana, pie kuras piederēja arī rokdarbi. Pēc 1920. gada plāna rokdarbus mācīja, sākot ar ceturto klasi, pa divām stundām nedēļā katrā klasē.³² 1923. gadā šo priekšmetu kā neobligātu sāka mācīt jau trešajā klasē un pēc pāris gadiem tas kļuva obligāts.³³ Meitenēm tajā pašā gadā 5. un 6. klasē ieviesa mājsaimniecību pa divām stundām nedēļā.³⁴

Vislielākās izmaiņas notika 1934. gada mācību plānos. Sakarā ar vielas paplašināšanu rokdarbu vietā nāca praktiskie darbi, bet mājniecības vietā — māsainiecība. Salīdzinājumā ar 1928. gada pamatskolu mācību plānu kopējais stundu skaits rokdarbiem un vingrošanai palielinājās par trim stundām. 1921. gada programma darbmācībai nosprauda trīs galvenos virzienus: 1) praktiskais darbs kā metode visos priekšmetos un visās klasēs, 2) praktiskie darbi kā mācību priekšmets un 3) dažādi fiziski darbi, kas piemēroti skolēna vecumam.³⁵ 1925. gada programmās norādīti rokdarbu kā darbmācības komponenta uzdevumi: a) apmierināt bērna tieksmi darboties un kustēties, b) attīstīt viņa novērošanas un salīdzināšanas spējas, c) izkopt viņa estētisko gaumi, d) ieaudzināt darba prieku, e) pieradināt pie noteiktības un akurātības, f) iemācīt citos priekšmetos iegūtās teorētiskās zināšanas izlietot praksē, g) iepazīstināt bērnu ar visvienkāršākajiem materiāliem un to izmantošanu ikdienas dzīvē, apstrādājot ar vienkāršiem darbarīkiem, h) attīstīt bērnu fiziski.³⁶ No tā var secināt, ka šajā posmā tautskolas uzdevums vēl nebija sagatavot bērnus šauram arodam. 1935. gadā izdotajās programmās rokdarbu vietā stājās praktiskie darbi. Programmas pielikumā norādīts, ka šis priekšmets nav tikai darbs vien, nav tikai aroda mācība vien, bet arī vislabākā audzināšanas metode. Līdz ar to pirmajā vietā izvirzījās skolēnu sagatavošana praktiskajai dzīvei jau pamatskolā. Jaunākajās klasēs vēl nekas daudz nemainījās, bet sestajā klasē zēniem bija jāapgūst visi darbi, kas nepieciešami sīkajam mājas remontam.³⁷

Mājmācības programmā meitenēm bija paredzēta uztura mācība, ēdienu gatavošana, konservēšana, dzīvokļa uzkopšana, kā arī apģērbu izvēle, tīrīšana un kopšana. Šīs nodarbības deva lauku meitenēm zināmas praktiskas iemaņas, kā arī ļāva apgūt estētiskās kultūras pamatus.

1925. un 1928. gada mācību plānos vingrošanai un rokdarbiem bija paredzēts kopējs stundu skaits ar norādi, ka šo priekšmetu stundu skaitu nedēļā var grozīt atkarībā no skolas telpām un klimatiskajiem apstākļiem, taču saglabājot plānā paredzēto mācību stundu kopskaitu attiecīgajiem priekšmetiem.³⁸ Ar 1936./37. mācību gadu stundu skaits vingrošanā visās pamatskolas klasēs tika palielināts par vienu stundu nedēļā. Līdz ar to par vienu stundu palielinājās arī iknedēļas stundu kopējais skaits katrā klasē.³⁹

Liela vērība tika veltīta zīmēšanai un modelēšanai kā vienam no svarīgākajiem bērnu pašdarbības un estētiskās audzināšanas veidiem. Sākumā šim priekšmetam bija atvēlēts ievērojams mācību stundu skaits. To nedaudz samazināja tikai 1928. gadā, vienlaikus palielinot stundu skaitu glītrakstīšanai, jo arī bērnu rokraksta izkopšanai tika pievērsta liela uzmanība.⁴⁰

Kā estētiskās audzināšanas priekšmetam liela nozīme pamatskolās bija dziedāšanai. Līdz 1934. gadam šo priekšmetu mācīja visās klasēs, sākot ar pirmo, pa divām stundām nedēļā, bet ar 1934. gadu to sāka mācīt arī pirmskolas klasēs.

Kara ministrs 1924. gadā centās panākt militārās mācības ieviešanu pamatskolas divās vecākajās klasēs. Pret to kategoriski iebilda izglītības darbinieki no sociāldemokrātu vidus,⁴¹ taču 1934. gadā militārā mācība piektās un sestās klases zēniem tika ieviesta.

Neatkarības pirmajos gados mācību darbu apgrūtināja grāmatu trūkums. Tas tomēr bija tikai pašā sākumā, jo jau 1924./25. mācību gadā Latvijas pamatskolās lietoja 24 nosaukumu un autoru latviešu valodas lasāmās grāmatas un ābece, 14 dažādu autoru un nosaukumu gramatikas, 26 autoru mācību grāmatas dabaszinībās, 23 autoru un nosaukumu vēstures mācību grāmatas.⁴² Tas radīja lielu dažādību mācību darbā. Stāvokli vēl vairāk sarežģīja tas, ka ne visas grāmatas izskatīja cenzūras komisija, tāpēc, kā atzina skolu inspektori, grāmatu tirgū parādījās daudz mācīblīdzekļu, kas neatbilda programmas un metožu prasībām.⁴³ Pēc 1934. gada sāka parādīties Izglītības ministrijas apstiprinātas standartveida mācību grāmatas vairākos priekšmetos.

Sākumā skolēnus no klases uz klasi pārcēla uz gada atzīmju pamata, bez eksāmeniem. Arī liecības par 6. klases beigšanu izsniedza, pamatojoties uz gada laikā gūtajām sekmēm mācībās. Tikai sākot ar 1924. gadu, pamatskolas beidzējiem bija jākārtos eksāmens latviešu valodā rakstos un vārdos, Latvijas vēsturē, ģeogrāfijā un dabaszinībās. Skolēni, kuri to nevēlējās, varēja saņemt liecības par skolas apmeklēšanu.⁴⁴ Ar Izglītības ministrijas 1925. gada rīkojumu visās skolās ieviesa rakstisko eksāmenu latviešu valodā un matemātikā, kā arī pēc ministrijas norādījuma vai nu Latvijas vēsturē, ģeogrāfijā, vai dabaszinībās.⁴⁵ Ar 1928. gadā pieņemto nolikumu atkal tika ieviests vārdiskais un rakstiskais eksāmens latviešu valodā un matemātikā, bez tam līdztekus minētajiem trim priekšmetiem ministrija varēja pēc saviem ieskatiem noteikt papildus vārdisko eksāmenu vācu valodā.⁴⁶

Pēc 1933. gada noteikumiem⁴⁷ skolas pedagoģiskā padome no eksāmenu kārtošanas varēja atbrīvot skolēnus, kuriem visu mācību priekšmetu kopējā gada vidējā atzīme un gada atzīme eksāmena priekšmetos nebija zemāka par 4,4. 1935. gadā šie atvieglojumi tika atcelti.⁴⁸

1928. gadā sakarā ar obligāto un neobligāto mācību priekšmetu ieviešanu pamatskolu mācību plānos noteica arī divējādas pilnas pamatskolas beigšanas apliecības, proti, ar un bez tiesībām iestāties vidusskolā. Skolēni, kuri

eksāmenos ieguva vismaz apmierinošas atzīmes, kā arī bija sekmīgi visos pārējos priekšmetos, saņēma aplieciņu ar tiesībām iestāties vidusskolā. Pārējiem izsniedza aplieciņu, ka viņi beiguši pamatskolu bez tiesībām iestāties vidējās mācību iestādēs.⁴⁹ Divējāda veida pamatskolas beigšanas aplieciņas palīdzēja skolu darbiniekiem regulēt pretendentu pieplūdumu vidusskolās un vairumu pamatskolu beidzēju novirzīt uz lauksaimniecību.

1919. gada likums par Latvijas izglītības iestādēm noteica, ka pirmskolas klasēs uzņemami septiņus gadus veci bērni, bet laukos divgadīgās mācības mājās bija jāsāk no pilniem sešiem gadiem.⁵⁰ Nacionālie skolu darbinieki bija pret tik mazu bērnu iesaistīšanu mācību darbā, jo tad tiem agri tiekot laupīta bērnība un viņi ļoti jauni nonākot pilsētās.⁵¹ Tāpēc 1934. gadā pieņemtais izglītības likums paredzēja, ka bērnam jāsāk iet skolā ar to mācību gadu, kurā viņš līdz 31. decembrim kļūst astoņus gadu vecs.⁵² Līdz ar to līdz 1934. gadam pilnu vidusskolas kursu beidza 18 gadus veci jaunieši, bet pēc tam vidusskolu absolventi bija 20 gadus veci, jo Nacionālo skolotāju savienības locekļi iestājās par to, lai jaunatne pēc iespējas ilgāk atrastos vecāku un audzinātāju uzraudzībā.

Ziņas par lauku pamatskolu absolventu turpmākajām gaitām liecina, ka nacionālo skolotāju un skolu darbinieku izglītības politika deva vēlamos rezultātus. Madonas apriņķa skolu inspektors 1938. gadā rakstīja, ka darbs noris sekmīgi un laukos katru gadu paliek arvien vairāk pamatskolu beidzēju. Pēc Izglītības ministrijas ziņām, 1933. gadā no visiem Madonas apriņķa pilnu pamatskolu beidzējiem 35% iestājās ģimnāzijās, 21% — arodskolās un 44% palika tēva mājās, bet 1938. gadā — attiecīgi 16%, 18% un 66 procenti.⁵³ Šie skaitļi liecina, ka piecu gadu laikā to pamatskolu absolventu, kuri vēlējās turpināt mācības ģimnāzijās, īpatsvars Madonas apriņķī bija samazinājies par 19%, to kuri vēlējās turpināt mācības arodskolās, īpatsvars sarucis par 3%, bet to, kuri palika dzīvot un strādāt sava tēva mājās, bija kļuvis vairāk par 22 procentiem.

Pēc 1934. gada tika dots norādījums, kur vien to atļauj telpas, atvērt atsevišķas zēnu un meiteņu mācību iestādes vai vismaz atsevišķas zēnu un meiteņu klases. Līdz 1934. gadam Latvijā darbojās tikai divas pamatskolas, kur zēni un meitenes mācījās šķirti,⁵⁴ bet, sākot ar 1937./38. mācību gadu, Rīgā un citās lielākajās pilsētās sākās masveida skolu dalīšana. Šis process skāra arī vācu un krievu mācību iestādes.⁵⁵ Dalīšanas mērķis bija akcentēt vīriešu un sievietes atšķirīgo vietu un lomu valsts dzīvē, kurai vajadzēja sākt gatavot jau no skolas sola. Meiteņu skolu mācību procesā dominēja specifiskās zināšanas, kas nepieciešamas ikkurai sievietei viņas turpmākajā

dzīvē. Zēnu mācību iestāžu programmās lielāka uzmanība tika pievērsta fiziskajai sagatavotībai un militārajai mācībai.

Galvenais audzināšanas uzdevums pamatskolā, kas bija noteikts jau divdesmito gadu sākumā izdotajās programmās, bija audzināt jaunatni tikumiskā un nacionālā garā.⁵⁶ Parlamentārās republikas laikā starp Latvijas skolotāju savienību un Nacionālo skolotāju savienību jautājumā par audzināšanas uzdevumiem pastāvēja asas domstarpības, tomēr uzsvars uz nacionālo audzināšanu saglabājās arī visos vēlākajos gados pieņemtajos izglītības dokumentos. 1934. gada tautas izglītības likums noteica, ka pamatskolas uzdevums ir audzināt jaunatni tautu un šķiru saprašanās garā.⁵⁷

Latvijas Nacionālo skolotāju savienība iestājās par izglītības sistēmu, kas spējīgākos skolēnus sagatavotu par "brīvu inteliģenci, gara aristokrātiju", bet pārējos — par "dzīves priecīgu un spējīgu darba armiju". Pamatskolas programmas, pēc savienības locekļu domām, bija jāsamazina līdz minimumam un jāpanāk to pamatīga apgūšana un spēju izkopšana.⁵⁸ Latvijas skolotāju savienības locekļi turpretī prasīja vienādu pamatizglītību, kas dotu plašas un noturīgas zināšanas visiem bērniem. Skolotāju savienības locekļu aktīvākā daļa, tā sauktie skolotāji izmēģinātāji, mācību darbā centās izmantot bērnu dabisko tieksmi darboties. Stundās viņi lietoja eksperimentus, dramatizējumus un citus paņēmienus bērnu intereses modināšanai un pašdarbības veicināšanai. Daļa skolotāju izmēģinātāju mācību darbā centās izmantot darba skolas principus. Citi aizrāvās ar t. s. jaunās skolas idejām, kas 19. un 20. gadsimta mijā bija radušās Rietumeiropā. Viņus vilināja brīvās un aktīvizējošās mācību darba metodes, ko izmantoja šinīs skolās. Skolotāju izmēģinātāju mērķis bija radināt skolēnus novērot, izvirzīt hipotēzes un pārbaudīt savus pieņēmumus. Metodes pamatā bija fakti, eksperimenti, iniciatīvas un patstāvības ieaudzināšana.

Piezīmes

¹ IMM. — 1921. — 11. nr. — 1222. lpp.

² Turpat. — 1920. — 8. nr. — 192. lpp.

³ Stundu skaits ticības mācībai salīdzinājumā ar 1920. gada mācību plāniem paliecinājies par divām stundām nedēļā tāpēc, ka 1920. gadā ticības mācība nebija paredzēta pirmskolas klasē.

⁴ Par jaunajām valodām (pretstatā klasiskajām) dēvēja modernās svešvalodas, ko tolaik mācīja Latvijā. Parasti tā bija vācu un angļu, retāk — franču valoda. Pirmo jauno valodu varēja sākt mācīt ar trešo klasi, bet obligāti tā bija jāmāca ar 5. klasi.

- ⁵ No 1919. gada jūlija līdz 1924. gada augustam — Skolu departaments; no 1924. gada augusta līdz 1928. gada aprīlim — Skolu virsvalde; no 1928. gada aprīļa līdz 1940. gada jūlijam — Skolu departaments.
- ⁶ Vingošanu un rokdarbus autori apvieno vienā grupā tāpēc, ka Izglītības ministrija bieži vien šiem abiem priekšmetiem piešķīra kopēju mācību stundu skaitu, un skolas atkarībā no apstākļiem (gadalaiki, mācību materiālā bāze, skolotāju personālsastāvs) varēja mācīt vienu vai otru no tiem.
- ⁷ *Latvijas tautskolu* (pirmskolas, pamatskolas, papildu skolas) programmu projekts. — R., 1919. — 7. lpp.
- ⁸ LVVA, 1632. f., 2. apr., 456. l., 23. lp.
- ⁹ *Latvijas tautskolu programma*. — R., 1926. — 3., 4. lpp.
- ¹⁰ LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 45., 46. lp.
- ¹¹ IMM. — 1920. — 1. nr. — 90. lpp.
- ¹² *Latvijas pamatskolu programmas*. — R., 1925. — 10. lpp.
- ¹³ *Latvijas tautskolu programma*. — R., 1926. — 25. lpp.
- ¹⁴ LVVA, 6642 f., 1. apr., 119. l., 151. lp.
- ¹⁵ IMM. — 1934. — 7./8. nr. — 105. lpp.
- ¹⁶ Turpat. — 1923. — 6. nr. — 750. lpp.
- ¹⁷ Turpat. — 1920. — 2. nr. — 191. lpp.
- ¹⁸ Turpat. — 1932. — 4. nr. — 375. lpp.
- ¹⁹ *Latvijas tautskolu* (pirmskolas, pamatskolas, papildu skolas) programmas projekts. — R., 1921. — 33. lpp.
- ²⁰ IMM. — 1923. — 6. nr. — 750. lpp.
- ²¹ Turpat. — 1934. — 9. nr. — 269. lpp.
- ²² Turpat. — 282. lpp.
- ²³ *Latvijas tautskolu programma*. — R., 1926. — 41. lpp.
- ²⁴ *Latvijas tautskolu* (pirmskolas, pamatskolas, papildu skolas) programmas projekts. — R., 1921. — 54.—59. lpp.
- ²⁵ *Latvijas tautskolu programma*. — R., 1926. — 79. lpp.
- ²⁶ *Pamatskolu programmas*. — R., 1935. — 80. lpp.
- ²⁷ IMM. — 1934. — 11. nr. — 389. lpp.
- ²⁸ *Pielikums* pamatskolu programmām. — R., 1936. — 37. lpp.
- ²⁹ IMM. — 1934. — 9. nr. — 281. lpp.
- ³⁰ Turpat. — 1936. — 10. nr. — 454. lpp.
- ³¹ *Latvijas tautskolu programma*. — R., 1925. — 60. lpp.
- ³² IMM. — 1920. — 8. nr. — 191. lpp.
- ³³ Turpat. — 1925. — 8. nr. — 219. lpp.
- ³⁴ Turpat. — 1934. — 9. nr. — 281. lpp.
- ³⁵ *Latvijas tautskolu* (pirmskolas, pamatskolas, papildu skolas) programmu projekts. — R., 1921. — 102. lpp.
- ³⁶ *Latvijas tautskolu programma*. — R., 1925. — 168. lpp.
- ³⁷ *Pielikums* pamatskolu programmām. — R., 1936. — 31. lpp.
- ³⁸ IMM. — 1925. — 8. nr. — 220. lpp.; 1928. — 8. nr. — 141. lpp.

- ³⁹ Turpat. — 1936. — 9. nr. — 284. lpp.
⁴⁰ LVVA, 6642. f., 1. apr., 14. l., 12. lp.
⁴¹ Turpat, 18. l., 33. lp.
⁴² IMM. — 1925. — 12. nr. — 566. lpp.
⁴³ Turpat. — 1930. — 12. nr. — 622. lpp.
⁴⁴ Turpat. — 1923. — 4. nr. — 470. lpp.
⁴⁵ Turpat. — 1925. — 5. nr. — 560. lpp.
⁴⁶ Turpat. — 1928. — 12. nr. — 599. lpp.
⁴⁷ Turpat. — 1933. — 6. nr. — 485. lpp.
⁴⁸ Turpat. — 1935. — 6. nr. — 592. lpp.
⁴⁹ Turpat. — 1928. — 12. nr. — 598. lpp.
⁵⁰ Turpat. — 1920. — 1. nr. — 93. lpp.
⁵¹ Latvija. — 1927. — 1469. nr.
⁵² IMM. — 1934. — 8. nr. — 107. lpp.
⁵³ Turpat. — 1938. — 11. nr. — 643. lpp.
⁵⁴ LVVA, 6642. f., 1. apr., 15. l., 96. lp.
⁵⁵ Turpat, 194. l., 26. lp.
⁵⁶ *Latvijas tautskolu (pirmskolas, pamatskolas, papildu skolas) programmu projekts.* — R., 1921. — 8. lpp.
⁵⁷ IMM. — 1934. — 7./8. nr. — 104. lpp.
⁵⁸ Audzinātājs. — 1928. — 9. nr. — 223. lpp.

6. Vispārizglītojošās vidējās izglītības sistēmas izveidošana

1920. gada 26. aprīlī Latvijas Ministru Padome pieņēma papildinājumu¹ likumam par izglītības iestādēm, kas reglamentēja vispārīgās vidējās izglītības iestāžu atvēršanu un darbību. Likums noteica, ka pamatskolas turpinājums ir četrgadīga vidusskola, kur uzņem pamatskolu beigušos vai arī reflektantus pēc pārbaudījuma izturēšanas pamatskolas kursa apjomā.² Atšķirībā no Latvijas skolotāju otrajā kongresā pieņemtā likumprojekta par vienotu skolu 1920. gada 26. aprīļa likums paredzēja, ka vidusskolās pēc apstākļiem var atvērt pamatskolas klases.³ Vēlākajos gados Latvijas Nacionālo skolotāju savienība šīs klases centās izmantot bifurkācijas⁴ ideju īstenošanai, tāpēc tās kļuva par strīdu objektu starp nacionālajiem skolotājiem un skolotājiem sociāldemokrātiem, kuri iestājās par vienotas pamatskolas saglabāšanu.

Pamatskolas 5. un 6. klase vairākās vispārizglītojošajās vidējās mācību iestādēs radās jau 1919. gadā, kad bērni sešklasīgo pamatskolu vēl nebija

beiguši un vidusskolu pirmās klases draudēja palikt bez skolēniem. Arī skaitliski Latvijas neatkarības pirmajos gados pamatskolas nespēja nodrošināt visu Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu sākumklases ar nepieciešamo skolēnu skaitu. 1920./21. mācību gadā pamatskolu sestajās klasēs mācījās 1957. skolēni, bet vidusskolu pirmo klašu nokomplektēšanai bija vajadzīgi gandrīz 3000 reflektantu.⁵ Tāpēc vidusskolu vadība savās mācību iestādēs atvēra pamatskolu piekto un sesto klasi, kur uzņēma 1. pakāpes pamatskolu absolventus, lai sagatavotu tos mācību turpināšanai attiecīgā profila vidusskolā. Šīs klases sāka dēvēt par sagatavošanas klasēm. To darbība pirmajos pēckara gados bija vēlama arī tāpēc, ka vidusskolu skolotāju profesionālā meistarība bija augstāka par tālaika pamatskolu skolotāju zināšanām, prasmi un iemaņām un viņi spēja labāk sagatavot skolēnus mācību turpināšanai vidusskolās.

Mācības sagatavošanas klasēs notika pēc attiecīgā tipa vidusskolu prasībām pieskaņotiem mācību plāniem un programmām. Tādējādi šo klašu absolventi salīdzinājumā ar pārējiem skolu beidzējiem, kas bija mācījušies pēc standarta plāniem un programmām, nokļuva privileģētā stāvoklī. Tā kā sagatavošanas klases parasti darbojās pilsētu vidusskolās un par mācībām tajās bija jāmaksā, lauku bērniem to apmeklēšana bija saistīta ar papildu izdevumiem un citām grūtībām. Līdz ar to Latvijas skolotāju savienības locekļi sagatavošanas klašu darbībā saskatīja draudus vienotas skolas principiem.

Vairāki izglītības darbinieki norādīja, ka sagatavošanas klases nepieciešamas tikai pārejas laikā, bet apvidos, kur sešklasīgās pamatskolas jau spēj nodrošināt vidusskolas sākumklašu nokomplektēšanu, šādas klases nav atveramas.⁶ Arī vairums bērnu vecāku deva priekšroku pamatskolas piektajai un sestajai klasei, kur mācības bija bez maksas, turklāt skolas vieglāk sasniedzamas. Pret sagatavošanas klašu atvēršanu iebilda arī Saeimas budžeta komisija, jo to uzturēšana prasīja papildu līdzekļus.⁷ Kad 1934. gadā sagatavošanas klašu darbība tika atļauta ar likumu, Latvijas Skolotāju biedrības valde aizrādīja Izglītības ministrijai, ka, atverot sagatavošanas klases, tiek radīti labvēlīgi apstākļi lauku bērnu aizplūšanai uz pilsētu. Turklāt šie bērni ir divus gadus jaunāki, nekā tas bija līdz sagatavošanas klašu pastāvēšanai. Lauku pamatskolu vecākās klases turpretī zaudējot prestižu.⁸

Latvijas Nacionālo skolotāju savienības locekļi, kuru vairums bija vidējo mācību iestāžu skolotāji, nebija apmierināti ar pastāvošo izglītības sistēmas struktūru kopumā. Viņi noliedza vienotas skolas lietderīgumu un atbalstīja bifurkāciju jau ar pamatskolas piekto klasi. 1920. gadā notikušajā vidusskolu skolotāju konferencē viņi iestājās par divgadīgu priekšskolu (pirmskolu) un

četrgadīgu (pirmās un otrās pakāpes) pamatskolu bērniem no 6 līdz 12 gadiem, kas būtu obligāta visiem. Otrās pakāpes pamatskolai viņi izvirzīja uzdevumu spējīgākos gatavot mācību turpināšanai vidusskolā, bet pārējos praktiskai dzīvei un darbam. Paralēli divgadīgai otrās pakāpes pamatskolai tika paredzētas arī divas sagatavošanas klases vidusskolās, kurām vajadzēja veikt reflektantu gatavošanu konkrēta tipa vidusskolai.⁹

Tajā pašā gadā notika arī skolotāju un izglītības darbinieku apspriede, kurā ar balsu vairākumu nolēma, ka sagatavošanas klases vidusskolās slēdzamas ar 1921./22. mācību gadu un ka visiem Latvijas pilsoņiem obligāta pilna sešklasīga pamatskola.¹⁰

Izglītības ministrija turpretī noteica, ka sagatavošanas klasēm, kur tās pastāv, mācību darbā stingri jāievēro pamatskolu plāni un programmas, un, līdzko pamatskolu sestās klases būs spējīgas nodrošināt ar reflektantiem vidusskolu sākumklases, sagatavošanas klasēm darbība jāizbeidz.¹¹ Līdz ar to sagatavošanas klasēs skolēnu skaits gadu no gada samazinājās (1. shēma). No 6,6 tūkstošiem skolēnu, kas sagatavošanas klasēs mācījās 1921./22. mācību gadā, 1934./35. mācību gadā bija palikuši vairs tikai 368, kuri apmeklēja klasisko ģimnāziju un franču liceju.¹²

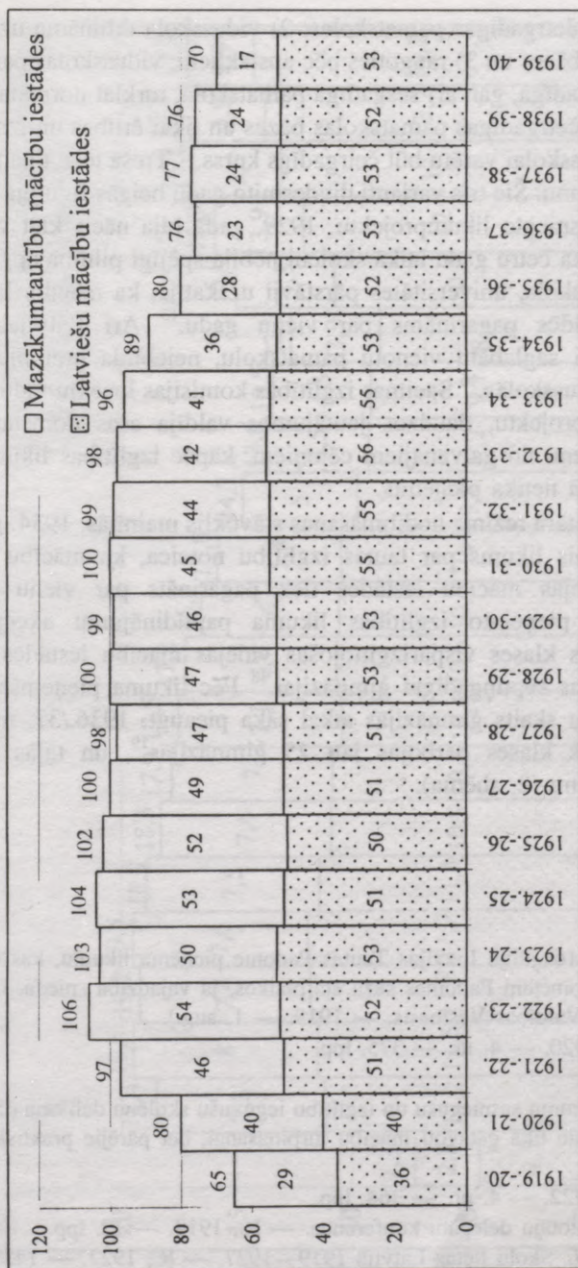
Tautas Padomes 1919. gada 8. decembra likumam par tautas izglītības iestādēm bija pagaidu raksturs. Tas pats sakāms arī par 1920. gada 26. aprīlī Ministru Padomes pieņemto izglītības likuma papildinājumu. Tāpēc 1921. gada beigās Saeimā tika iesniegts Latvijas izglītības sistēmas uzbūves projekts.

Skolu jautājumu risināšanai Saeimā izveidoja izglītības komisiju. Par tās referentu iecēla K. Dēķenu. No Latvijas Skolotāju savienības komisijā ievēlēja V. Videnieku, M. Liepu un J. Ivanovski, bet vidusskolu jautājumu izskatīšanai — J. Straubergu, I. Rītiņu un A. Šteinu. No Latvijas Universitātes izglītības komisijas darbā piedalījās K. Straubergs un F. Gulbis, no Vidusskolu skolotāju biedrības — L. Adamovičs un P. Aivars, bet Latvijas nacionālos skolotājus pārstāvēja viņu vadītājs A. Vičs.¹³

Saeimā iesniegtajā likumprojektā bija paredzēta sešklasīga vidusskola, kuras divas jaunākās klases patiesībā bija tikai nedaudz pārveidotas pilnas pamatskolas piektā un sestā klase. Bija plānots, ka šīs mācību iestādes sākumklasē bērnus uzņems pēc pirmās pakāpes pamatskolas beigšanas. Projekts paredzēja saglabāt arī sešklasīgo pamatskolu, kuras absolventi varēja iestāties vidusskolas trešajā klasē.

1927. gadā sanāca vidusskolu un arodskolu skolotāju trešais kongress, kur cita starpā apsprieda pamata un vidējās izglītības sistēmas projektu. Apspriežamajā jautājumā iezīmējās trīs galvenie uzskatu virzieni: 1) vidusskola

1. shēma
Vispārīzglītojošo vidusskolu (ģimnāziju) skaita izmaiņas Latvijā no 1919. gada līdz 1940. gadam



* IMM. — 1935. — 5./6. nr. — 474. lpp.; Turpat. — 1932. — 11./12. nr. — 267. lpp.; Turpat. — 1938. — 11. nr. — 491. lpp.; Latvijas kultūras statistika 1918—1937. — R., 1937. — 46. lpp.; Latvijas skolas 1935./36. mācības gadā. — R., 1936. — 98. lpp.; Latvijas skolas 1936./37. mācības gadā. — R., 1937. — 122. lpp.; Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā. — R., 1938. — 118. lpp.; Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā. — R., 1939. — 120. lpp.; Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā. — R., 1940. — 112. lpp.

dibināma uz četrgadīgas pamatskolas, 2) vidusskola dibināma uz sešgadīgas pamatskolas bāzes un 3) raugoties pēc apstākļiem, vidusskolas pamatā varētu būt gan četrgadīga, gan arī sešgadīga pamatskola, turklāt normāla vidusskola dibināma uz četrgadīgas pamatskolas bāzes un tikai ērtības un izmēģinājuma nolūkos vidusskolai varētu būt četrgadīgs kurss.¹⁴ Trešā tēze tika pieņemta ar balsu vairākumu. Šie trīs varianti divdesmito gadu beigās figurēja arī Saeimā, apspriežot iesniegto likumprojektu. 1929. gadā bija nācis klāt vēl ceturtais variants. Tā kā četru gadu laikā skolēni nebija spējīgi pilnībā apgūt vielu, ko prasīja augstskola, universitātes pārstāvji uzskatīja, ka mācību laiks vidējās mācību iestādēs pagarināms par vienu gadu.¹⁵ Arī Latvijas Skolotāju savienība, lai saglabātu vienotu pamatskolu, neiebilda pret piektās klases atvēršanu vidusskolās.¹⁶ Saeimas izglītības komisijas locekļu vidū, apspriežot skolu likumprojektu, daudzos jautājumos valdīja asas domstarpības. Tas kļuva par vienu no galvenajiem cēloņiem, kāpēc izglītības likums Saeimas darbības laikā netika pieņemts.

Pēc autoritārā režīma nodibināšanas stāvoklis mainījās. 1934. gada 12. jūlijā pieņemtais likums par tautas izglītību noteica, ka mācību laiks visās Latvijas vidējās mācību iestādēs tiek pagarināts par vienu gadu.¹⁷ Ar 1935. gadā pieņemto izglītības likuma papildinājumu akceptēja divas sagatavošanas klases vispārizglītojošās vidējās mācību iestādēs, līdz ar to liekot pamatus septiņgadīgai ģimnāzijai.¹⁸ Pēc likuma pieņemšanas sagatavošanas klašu skaits ģimnāzijās atkal sāka pieaugt. 1936./37. mācību gadā sagatavošanas klases darbojās jau 25 ģimnāzijās¹⁹, un tajās mācījās ap 22 000 skolēnu (2. shēma).

Piezīmes

¹ 1919. gada 16. jūlijā Latvijas Tautas Padome pieņēma likumu, kas deva tiesības Ministru kabinetam Padomes sēžu starplaikos, ja vajadzība spieda, izdot pagaidu rīkojumus (Valdības Vēstnesis. — 1919. — 1. aug.).

² IMM. — 1920. — 4. nr. — 375. lpp.

³ Turpat.

⁴ Noteiktu vecumu sasniegušu un izglītību ieguvušu skolēnu dalīšana divās plūsmās, kur spējīgākie tika gatavoti mācību turpināšanai, bet pārējie praktiskai dzīvei un darbam.

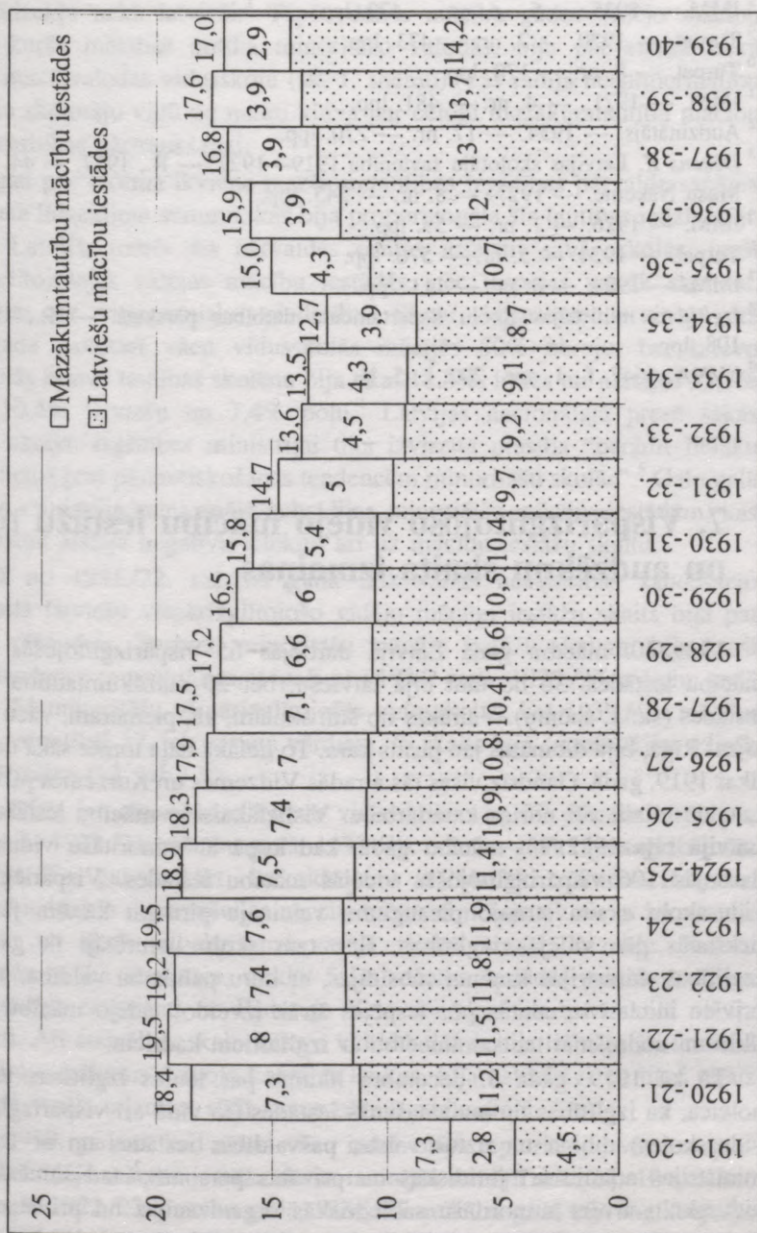
⁵ IMM. — 1922. — 4. nr. — 364. lpp.

⁶ *Latvijas skolotāju delegātu konference.* — R., 1919. — 12. lpp.

⁷ *Adamovičs L. Skolu lietas Latvijā 1919—1927.* — R., 1927. — 14. lpp.

Audzēkņu skaits Latvijas vidusskolās (ģimnāzijās) kopā ar sagatavošanas klašu audzēkņiem, tūkst.

2. shēma



- ⁸ IMM. — 1935. — 5.—6. nr. — 473. lpp.
⁹ Turpat. — 1920. — 7. nr. — 473. lpp.
¹⁰ Turpat. — 8. nr. — 170. lpp.
¹¹ IMM. — 1921., — 4. nr. — 481. lpp.
¹² Audzinātājs. — 1934. — 17. nr. — 270. lpp.
¹³ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība 1919—1927. — R., 1927. — 44. lpp.
¹⁴ Mūsu Nākotne. — 1927. — 8. nr. — 245. lpp.
¹⁵ IMM. — 1926. — 1. nr. — 59. lpp.
¹⁶ Turpat. — 1924. — 5. nr. — 570. lpp.
¹⁷ IMM. — 1934. — 8. nr. — 111. lpp.
¹⁸ *Izglītības* ministrijas Skolu departamenta darbības pārskats. — R., 1938. — 108. lpp.
¹⁹ LVVA, 6647. f., 1. apr., 292. l., 5. lp.

7. Vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu tīkla un audzēkņu skaita izmaiņas

1919./20. mācību gadā Latvijā darbojās 65 vispārizglītojošās vidējās mācību iestādes. 36 no tām bija latviešu, bet 29 mazākumtautību mācību iestādes (sk. 1. shēmu). Vairākas no šīm skolām, kā, piemēram, vācu ģimnāzijas¹ Rīgā, bija dibinātas jau pirms kara. To lielākā daļa tomēr sāka darboties tikai 1919. gadā. Gandrīz visas tās atradās Vidzemes un Kurzemes pilsētās, jo Latgalē tolaik vēl norisa karadarbība. Vislielākais šo mācību iestāžu skaits Latvijā bija 1922./23. mācību gadā, kad kopā ar minoritāšu vidusskolām darbojās 106 vispārizglītojošās vidējās mācību iestādes. Vispārizglītojošo vidusskolu skaita straujo pieaugumu veicināja pirmām kārtām jaunatnes tiekšanās pēc vidējās izglītības. Bez tam skolu uzturētāji ik gadus no Izglītības ministrijas saņēma subsīdijas, ar kuru palīdzību valdība, atbalstot privāto iniciatīvu, centās pēc iespējas ātrāk izveidot vidējo mācību iestāžu tīklu un nodrošināt tautsaimniecību ar izglītotiem kadriem.

Tā kā 1919. gada 8. decembra likums par tautas izglītības iestādēm noteica, ka izglītības un audzināšanas iestādes (to vidū arī vispārizglītojošās vidusskolas) dibina un uztur valsts, pašvaldības iestādes un ar Izglītības ministrijas atļauju arī juridiskas un privātas personas,² tad samērā daudz vidusskolu atvēra minoritāšu sabiedriskās organizācijas un privātpersonas. Arī mazākumtautību sponsori bija bagātāki un skolu vajadzībām ziedoja

vairāk līdzekļu nekā latvieši.³ Tāpēc dažos mācību gados vidējo mācību iestāžu, kurās mācības notika minoritāšu valodās, bija pat vairāk nekā latviešu mācīvalodas vidusskolu (sk. 1. shēmu). Tas radīja neapmierinātību nacionālo skolotāju vidū un nereti kļuva par cēloni mazākumtautību mācību iestāžu darbības pārtraukšanai.

Lai gan pēc likuma ikviena mazākumtautības izglītības pārvalde saņēma no budžeta līdzekļiem summu, kas bija proporcionāla šīs tautības iedzīvotāju skaitam Latvijā, tomēr šīs pārvaldes centās iesaistīt savās skolās, īpaši vispārizglītojošajās vidējās mācību iestādēs, pēc iespējas vairāk skolēnu, neraugoties uz viņu etnisko piederību. Skolu departaments ziņoja, ka 1922. gada pavasarī vācu vidusskolās mācījās 80% ebreju, bet krievu vidusskolās krievu tautības skolēnu bija tikai 18,3%, toties tur mācījās 53,7% ebreju, 10,4% latviešu un 7,4% poļu.⁴ Latvijas nacionālajā presē sākās protesta akcija. Izglītības ministrijai tika izvirzīta prasība "parādīt lielāku aktivitāti cīņā pret pārtautiskošanas tendencēm minoritāšu skolās".⁵ Galu galā Izglītības ministrija samazināja subsīdijas minoritāšu mācību iestādēm, kas neapšaubāmi atstāja negatīvu ietekmi arī uz mācību iestāžu skaitu.

Laikā no 1921./22. mācību gada līdz valsts neatkarības zaudēšanai 1940. gadā latviešu vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu skaits bija pat nedaudz pieaudzis. Turpretī minoritāšu mācību iestāžu skaitam bija krasī izteikta tendence samazināties, it īpaši pēc 1934. gada. 1922./23. mācību gadā darbojās 54 minoritāšu vispārizglītojošās vidusskolas, bet 1939./40. mācību gadā — vairs tikai 17, jeb, citiem vārdiem, to skaits bija samazinājies vairāk nekā trīs reizes (13. tab.).

Vislielākās izmaiņas skāra krievu vidusskolas: no 30 mācību iestādēm, kas darbojās 1922./23. mācību gadā, 1939./40. mācību gadā bija saglabājušās tikai divas. Tas galvenokārt izskaidrojams ar līdzekļu trūkumu. Bez tam krievu sabiedriskās organizācijas un citi spānsori nebija tik turīgi kā vācieši vai ebreji un skolu atbalstīšanai varēja ziedot mazāk līdzekļu. Krievu vidusskolām trūka skolotāju, turklāt šajās mācību iestādēs par skolotājiem nereti strādāja emigranti no Padomju Krievijas, kuri darbam skolā nebija sagatavoti. Arī audzēkņu skaits krievu vidusskolās nebija liels, jo šīs tautības iedzīvotāju vairākums dzīvoja Latgales laukos, bija nabadzīgi un tikai retais no viņiem varēja atļauties sūtīt savus bērnus vidusskolā.

Līdz 1939. gadam, kad sākās vācu iedzīvotāju repatriācija, vācu vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu skaits mainījās samērā maz. No 10 skolām, kas darbojās 1922./23. mācību gadā, 1936./37. mācību gadā bija saglabājušās septiņas. Vairākas no tām bija atvērtas jau pirms kara un turpināja darbību arī

13. tabula

Vispārizglītojošo vidusskolu (ģimnāziju) skaita izmaiņas Latvijā laikā no 1919. gada līdz 1940. gadam*

Vidusskolas	1919./20. m.g.		1922./23. m.g.		1926./27. m.g.		1933./34. m.g.		1936./37. m.g.		1939./40. m.g.	
	pavisam	t.sk. valsts uzturētās	pavisam	t.sk. valsts uzturētās	pavisam	t.sk. valsts uzturētās	pavisam	t.sk. valsts uzturētās	pavisam	t.sk. valsts uzturētās	pavisam	t.sk. valsts uzturētās
Latviešu vidusskolas	36	1	52	22	51	26	55	29	53	31	53	31
Mazākumtautību vidusskolas, t.s.	29	—	54	11	49	11	41	12	23	9	17	7
krievu	12	—	30	4	11	4	10	5	2	2	2	2
vācu	13	—	10	2	10	2	9	2	7	2	—	—
ebreju	4	—	9	2	19	2	14	2	10	2	11	2
poļu	—	—	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2
baltkrievu	—	—	2	1	1	1	2	1	—	—	—	—
lietuviešu	—	—	—	—	4	—	2	—	1	1	1	1
jauktu tautību	—	—	—	—	4	—	2	—	1	1	1	1
Pavisam	65	1	106	33	100	37	96	41	76	40	70	38

* Izglītības ministrijas Skolu departamenta darbības pārskats. — R., 1938. — 180.—200. lpp.; *Latvijas skolas 1930./40. mācības gadā.* — R., 1940. — 75. lpp.

Latvijas brīvvalsts laikā. Gandrīz visas šīs skolas bija nodrošinātas ar labi sagatavotiem skolotāju kadriem un mācību materiālo bāzi, jo samērā turīgie bērnu vecāki un sabiedriskās organizācijas atvēlēja prāvus līdzekļus izglītības veicināšanai.⁶

Lielākas izmaiņas notika ar ebreju vidusskolām. Līdz 1926./27. mācību gadam šo mācību iestāžu skaits strauji pieauga, bet pēc tam līdz 1940. gadam samazinājās gandrīz uz pusi. Toties samērā stabili visus neatkarīgās Latvijas gadus darbojās divas poļu vidusskolas. Arī Lietuviešu vecāku biedrības uzturētā vispārizglītojošā vidējā mācību iestāde, ko pēc Lietuvas un Latvijas

savstarpējās vienošanās atvēra 1923. gadā, Lietuvas Izglītības ministrijas uzraudzībā darbojās līdz 1940. gadam. Baltkrieviem divas vispārīzglītojošās vidusskolas tika atvērtas tikai pēc šīs minoritātes skolu pārvaldes nodibināšanas 1922. gadā, un tās darbojās līdz 1934. gadam.

Pēc 1934. gada tika slēgtas 18 minoritāšu vispārīzglītojošās vidējās mācību iestādes, to vidū astoņas krievu, četras ebreju, divas vācu, divas baltkrievu, viena poļu un viena jautkā ģimnāzija. Slēgto mācību iestāžu audzēkņiem ieteica turpināt mācības kādā citā savas tautības mācību iestādē vai arī apmeklēt latviešu attiecīgā tipa mācību iestādi. Slēdza arī mazākumtautību skolu pārvaldes, atstājot vienīgi mazākumtautības izglītības lietu referentus, kuri tiesību un pienākumu ziņā bija pielīdzināti ministrijas nodaļu vadītājiem.

No Skolu departamenta ziņojuma izriet, ka laikā no 1930. gada līdz 1938. gadam Izglītības ministrija galveno uzmanību pievērsa vispārīzglītojošo vidējo mācību iestāžu tīkla racionālai izveidei, šo mācību iestāžu materiālās bāzes nostiprināšanai un skolotāju dzīves un darba apstākļu uzlabošanai.⁷ Atskaitē norādīts, ka šajos gados slēgtas vai apvienotas tās ģimnāzijas, kurās mācījās neliels skolēnu skaits. Tas tika darīts, lai iegūtu papildu līdzekļus jaunu ģimnāziju celtniecībai.⁸

Kā jau iepriekš minēts, viens no galvenajiem cēloņiem vispārējās vidējās izglītības straujai attīstībai brīvvalsts sākumgados bija valdības centieni pēc iespējas ātrāk nodrošināt tautsaimniecību ar izglītotiem kadriem. Tāpēc tika radīti labvēlīgi apstākļi audzēkņu straujam pieplūdumam vispārīzglītojošajās vidējās mācību iestādēs.

1919. gadā vidusskolu direktoru apspriedē jautājumu par audzēkņu uzņemšanu vidējās mācību iestādēs uzdeva risināt pašiem direktoriem atkarībā no vietējiem apstākļiem. Vidusskolu 1. klasē audzēkņus drīkstēja uzņemt arī bez iestāžu pārbaudījumiem,⁹ kas gandrīz vienmēr tā arī notika, jo sakarā ar reflektantu trūkumu pirmās klases bija grūti nokomplektēt. Arī 1928. gadā pieņemtie noteikumi vidusskolu reflektantiem nekādas grūtības nesagādāja. Mācības vidusskolā varēja turpināt visi, kas sekmīgi bija beiguši 6. klasi. Ja izrādījās, ka reflektantu pieplūdums ir pārāk liels, skolas vadībai bija tiesības izsludināt papildu pārbaudījumus vai arī organizēt liecību konkursu. Vienīgi tiem skolēniem, kuri gribēja turpināt mācības klasiskajās ģimnāzijās, kur bija nepieciešamas priekšzināšanas latīņu valodā, bija jākārt eksāmens šajā priekšmetā pirmo divu klašu apjomā.¹⁰

Bez eksāmena tika uzņemti vienīgi sagatavošanas klašu beidzēji, kuri divus gadus jau bija mācījušies šīs valodas pamatus. Labvēlīgus apstākļus

audzēkņu skaita pieplūdumam vispārizglītojošajās vidējās mācību iestādēs radīja arī samērā zemā mācību maksa un šo mācību iestāžu plašais tīkls.

Tāpēc Latvijas brīvvalsts pirmajos pastāvēšanas gados (līdz 1922. gadam) notika ļoti straujš audzēkņu skaita pieplūdums vispārizglītojošajās vidusskolās. Vēlāk (līdz 1928. gadam) šis process izlīdzinājās un 1928. gadā sasniedza apogeju — 16 000 reflektantu.

Pēc 1928. gada audzēkņu skaits ģimnāzijās sāka samazināties. Šis process, kas turpinājās līdz 1935. gadam, galvenokārt bija saistīts ar ekonomiskās krīzes sākumu. Sakarā ar daudzu sīko rūpniecības uzņēmumu izputēšanu iestājās bezdarbs, un līdz ar to ne viens vien strādnieka dēls vai meita bija spiesti pamest mācības vidējās mācību iestādēs vai augstskolās. Šajos gados pasliktinājās arī sīko un vidējo zemes īpašnieku stāvoklis, jo ekonomiskās grūtības piemēlēja arī lauksaimniecību. Otrs, ne mazāk svarīgs apstāklis bija tas, ka 1930./31. mācību gadā vidējās mācību iestādes pēc sešklasīgās pamatskolas beigšanas sāka apmeklēt kara un revolūcijas gados dzimušie, kuru skaits bija krietni mazāks.

Bez tam trīsdesmito gadu sākumā palielinājās arodskolu skaits, un daudzi jaunieši pārgāja mācīties šajās mācību iestādēs, jo tajās bija zemāka mācību maksa un arodskolas beigšana deva noteiktu profesiju, kas strādnieku jaunatnei bija ļoti svarīgi. Beidzot, skolēnu skaita samazināšanās ģimnāzijās bija saistīta ar daudzu vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu slēgšanu. Sakarā ar ekonomiskajām grūtībām valstī Rīgas un citu lielāko pilsētu ģimnāzijās tika samazināts klašu komplektu skaits. Salīdzinājumā ar 1928./29. mācību gadu audzēkņu skaits 1934./35. mācību gadā latviešu ģimnāzijās bija samazinājies par 16%, bet mazākumtautību ģimnāzijās — par 36 procentiem.¹¹

Kopš Latvijas brīvvalsts nodibināšanās valdība centās valsti virzīt pa agrārās attīstības ceļu. Uz to bija orientēta arī izglītības politika. Šī tendence īpaši pastiprinājās pēc 1934. gada. Lai veicinātu jaunatnes orientēšanos uz praktiskās dabas mācību iestādēm, iekļūšana ģimnāzijās tika padarīta sarežģītāka.

Mācību laiku visās vidējās mācību iestādēs pagarināja par vienu gadu.¹² Klašu numerāciju ģimnāzijās sāka ar piekto un vecākā klase bija pirmā. Ieviesa iestāju pārbaudījumus, un ģimnāzijās uzņēma reflektantus, kuri uzrādīja liecību par pamatskolas pilna kursa beigšanu ar tiesībām iestāties ģimnāzijā pēc papildu pārbaudījumu izturēšanas attiecīgās ģimnāzijas tipam specifiskos priekšmetos.¹³ Ar 1936. gada pavasari gatavības apliecības saņēma tikai tie ģimnāziju absolventi, kuru galīgā caurmēra atzīme nebija zemāka par 3,5 ballēm. Pārējiem tika izsniegtas apliecības par mācību

iestādes beigšanu bez tiesībām iestāties augstskolā.¹⁴ Kā norādīja izglītības ministrs, ar stingras atlases palīdzību ģimnāzijās tika ieviesta kārtība un samazināts “sēdošo” skaits.¹⁵ Minoritāšu ģimnāzijās, kas turpināja darbību pēc autoritārā režīma nodibināšanās, līdz pat 1940. gadam audzēkņu skaits saglabājās gandrīz nemainīgs. Būtiski tas saruka vienīgi 1939. gadā pēc vācu tautības pilsoņu repatriācijas uz Vāciju, kad tika slēgtas visas vācu mācību iestādes. Latviešu ģimnāzijās turpretī, neraugoties uz ierobežojumiem, audzēkņu skaits pēc 1935. gada atkal sāka pieaugt.

Piezīmes

- ¹ Līdz 1929. gadam ģimnāzijas nosaukumu lietoja tikai vidusskolu tipu apzīmēšanai (klasiskā ģimnāzija, reālģimnāzija u. c.). Sākot ar 1929./30. mācību gadu, par ģimnāzijām pārdēvēja visas vispārīzglītojošās vidusskolas. (IMM. — 1929. — 9. nr. — 243. lpp.)
- ² IMM. — 1920. — 1. nr. — 90. lpp.
- ³ LVVA, 6647. f., 1. apr., 151. l., 5. lp.
- ⁴ IMM. — 1923. — 1. nr. — 38. lpp.
- ⁵ Adamovičs L. Skolu lietas Latvijā 1919—1927. — 19. lpp.
- ⁶ IMM. — 1930. — 12. nr. — 563. lpp.
- ⁷ Turpat. — 1938. — 11. nr. — 494. lpp.
- ⁸ Turpat. — 490. lpp.
- ⁹ LVVA, 6637. f., 1. apr., 1. l., 2. lp.
- ¹⁰ IMM. — 1928. — 9. nr. — 259. lpp.
- ¹¹ Turpat. — 1932. — 11. nr. — 267. lpp.; Turpat. — 1935. — 5./6. nr. — 474. lpp.
- ¹² Turpat. — 1934. — 7./8. nr. — 111. lpp.
- ¹³ Turpat. — 8. nr. — 112. lpp.
- ¹⁴ Izglītības ministrijas Skolu departamenta darbības pārskats. — 73. lpp.
- ¹⁵ IMM. — 1936. — 10. nr. — 385. lpp. Ar “sēdošajiem” domāti nesekmīgie skolēni, kuri vairākus gadus mācījās vienā un tajā pašā klasē.

8. Vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu materiālais nodrošinājums

1920. gadā vispārizglītojošo vidusskolu materiālais stāvoklis bija ļoti smags. Pirmskara vidusskolu mācību bāze ilgajos kara gados bija stipri cietusi, bet jaunatvērtajām skolām tā bija jāveido no jauna. Daudzu skolu ēkas bija pilnīgi vai daļēji izpostītas. Speciāli mācību iestāžu vajadzībām celtās ēkās darbojās tikai 12 vidusskolas. Pārējās 68 bija izvietotas īrētās telpās, kas mācību darbam nebija piemērotas. Tikai 16 vidusskolās darbojās centrālā apkure.¹ Īpaši smagos apstākļos atradās lauku un mazpilsētu vidusskolas, kuras darbību bija uzsākušas pēc kara.

Skolu normālas darbības nodrošināšana šajos gados gandrīz pilnīgi bija atkarīga no mācību iestādes uzturētājiem. Likums par Latvijas izglītības iestādēm noteica, ka vispārizglītojošās vidusskolas atver un uztur gan valsts, gan pašvaldības iestādes, gan arī ar Izglītības ministrijas atļauju juridiskas un fiziskas personas. Vidējās izglītības veicināšanai Izglītības ministrija atvēlēja diezgan prāvus līdzekļus. Par to liecina arī tas apstāklis, ka gadu no gada pieauga Izglītības ministrijas uzturēto vispārizglītojošo vidusskolu skaits (sk. 13. tab.). 1922./23. mācību gadā valsts uzturēja apmēram 31% vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu. 1933./34. mācību gadā šis īpatsvars bija pieaudzis līdz 42,7%, 1936./37. mācību gadā līdz 52,6%, bet 1939./40. mācību gadā līdz 54,3% no ģimnāziju kopējā skaita. Pieauga ne tikai valsts uzturēto ģimnāziju īpatsvars, bet arī skaits. Tas nedaudz saruka vienīgi brīvvalsts pastāvēšanas pašos pēdējos gados, kad tika slēgtas visas vācu mācību iestādes, arī divas valsts uzturētās vācu ģimnāzijas.

Valsts uzturēja lielākoties latviešu mācību iestādes, lai gan tās apgādībā vienmēr atradās arī prāvs minoritāšu vidējo mācību iestāžu skaits. 1933./34. mācību gadā valsts uzturēja pusi no krievu vidusskolām, pusi no baltkrievu vispārizglītojošajām vidējām mācību iestādēm un divas trešdaļas no poļu mācību iestādēm.

Valsts uzturētās vidusskolas salīdzinājumā ar pārējām materiāli bija nodrošinātas nesalīdzināmi labāk. 1928./29. mācību gadā tās no Izglītības ministrijas saņēma vairāk nekā divas trešdaļas eksistencei nepieciešamo līdzekļu, kamēr pašvaldības sedza apmēram pusi no savu uzturamo mācību iestāžu izdevumiem, bet organizāciju un privātpersonu uzturētajās mācību iestādēs 57% no skolu budžeta izdevumiem sedza skolēnu mācību maksa.²

Neatkarīgās Latvijas pastāvēšanas pirmajā gadu desmitā (1922—1931) vispārīzglītojošās vidējās mācību iestādes ik gadus saņēma vidēji 17% no visiem Izglītības ministrijai atvēlētajiem līdzekļiem (14. tab.). Valsts pastāvēšanas otrajā gadu desmitā (1932—1940) ģimnāziju uzturēšanai atvēlētie līdzekļi ik gadus veidoja vidēji 14% no Izglītības ministrijas rīcībā nodotajiem līdzekļiem. Tabulā redzams, ka līdz 1931. gadam šīs summas nepārtraukti pieaugušas, bet, sākoties ekonomiskajai krīzei, ģimnāzijām paredzēto līdzekļu apjoms samazinājies gan procentuāli, gan arī skaitliski. Vēlākajos gados skaitliski šīs summas nedaudz pieauga, turpretī procentuāli saglabājās gandrīz nemainīgas līdz pat 1940. gadam.

14. tabula

Pamatskolu un vispārīgās izglītības vidusskolu (ģimnāziju) uzturēšanai piešķirtie valsts līdzekļi, tūkst. latu*

Mācību gads	Pamatskolu uzturēšanai	% no visiem IM piešķirtajiem līdzekļiem	Vidusskolu uzturēšanai	% no visiem IM piešķirtajiem līdzekļiem
1920./21.	606 173	29,59	123 570	6,03
1922./23.	4 621 360	52,77	1 338 175	15,28
1924./25.	6 019 540	44,05	2 382 889	17,31
1926./27.	7 914 398	41,72	3 494 980	18,43
1928./29.	8 141 938	42,47	3 205 379	16,72
1930./31.	10 070 360	43,94	3 931 245	17,15
1932./33.	10 943 549	52,44	3 049 190	14,61
1934./35.	10 982 502	54,33	2 790 521	13,82
1936./37.	11 750 313	50,80	3 413 263	14,75
1938./39.	12 581 456	47,27	3 648 407	13,70

* IMM. — 1938. — 11. nr. — 494. lpp.

Likuma par Latvijas izglītības iestādēm 1920. gada 26. aprīļa papildinājumā bija norādīts, ka par mācībām vidusskolā drīkst ņemt skolas naudu. Tāpēc Izglītības ministrija noteica vienotu mācību maksu visās valsts uzturētajās vidējās mācību iestādēs, kā arī katrā konkrētā gadījumā apstiprināja

skolas naudas apmērus pašvaldības iestāžu, organizāciju un privātpersonu uzturētajām vidējām mācību iestādēm.³ Pirmajos neatkarīgās Latvijas pastāvēšanas gados maksa par mācībām vispārīzglītojošajās vidusskolās nebija liela. 1924./25. mācību gadā tā nepārsniedza 60 latus. Papildus ikgadējai mācību maksai katram reflektantam, stājoties vidusskolā, bija jāiemaksā skolas kasē 4 lati, ko izmantoja mācību līdzekļu iegādei.⁴

1925. gadā Skolu departaments noteica, ka ar mācību iestādes pedagogiskās padomes lēmumu no mācību maksas ik gadus drīkst atbrīvot līdz 20% mazturīgo sekmīgo skolēnu.⁵ Gadu vēlāk latviešu vidusskolās no mācību maksas atbrīvojamo skolēnu skaitu palielināja līdz 25 procentiem.⁶ Ekonomiskās krīzes dēļ 1932. gadā ar Saeimas lēmumu mācību maksu vidējās mācību iestādēs samazināja par 20%, bet atbrīvojamo skaitu palielināja līdz 40 procentiem.⁷ 1935. gadā valsts uzturētajās ģimnāzijās Rīgā, Liepājā, Jelgavā un Daugavpilī mācību maksu palielināja līdz 120, bet pārējās ģimnāzijās līdz 100 latiem gadā.⁸

1921. gadā sakarā ar ļoti smagajiem pēckara laika dzīves apstākļiem mazturīgie audzēkņi dažās vidusskolās saņēma bezmaksas mācību līdzekļus, apģērbus un apavus, kā arī nelielas summas naudā.⁹ Arī 1928./29. mācību gadā valsts piešķīra papildu līdzekļus ģimnāziju audzēkņu pabalstiem, ko varēja izmantot skolas naudas kārtošanai, kā arī mācību līdzekļu iegādei un uzturam.¹⁰ 1934. gada likums par tautas izglītību noteica, ka apdāvinātie sekmīgie skolēni, ja viņi ir trūcīgi, var saņemt stipendijas un pabalstus mācību līdzekļu iegādei un uzturam.¹¹ No mācību maksas ģimnāzijās, tehnikumos un komercskolās varēja atbrīvot līdz 40%, skolotāju institūtos līdz 50%, bet zemākajās arodskolās līdz 20% no kopējā audzēkņu skaita.¹²

Laikā no 1921. gada līdz 1925. gadam sevišķa vērība tika veltīta vidusskolu mācību materiālās bāzes nostiprināšanai, mācību līdzekļu sagādāšanai, bibliotēku grāmatu fonda papildināšanai, kā arī personālsastāva materiālā stāvokļa uzlabošanai. 1925. gadā, pēc vidusskolu direkcijas atzinuma, materiālā bāze šajās mācību iestādēs bija uzlabota tiktāl, ka ļāva pāriet uz aktivizējošām mācību metodēm, t. i., metodēm, kas liek skolēniem aktīvi darboties līdzī mācību procesā: domāt, spriest, secināt — pašiem aktīvi piedalīties vielas apgūšanā.¹³

Divdesmitajos gados Latvijas mācību iestādēs, arī vispārīzglītojošajās vidusskolās darbojās divu tipu skolotāji: 1) tie, kuri atbalstīja izmēģinātāju kustību vai arī paši tajā piedalījās un mēdza aktīvi skolēnus iesaistīt mācību procesā, šai nolūkā intensīvi izmantojot uzskates līdzekļu demonstrējumus, un 2) tie, kuri nekādus jauninājumus un meklējumus neatzina un savā darbā

galvenokārt balstījās uz lekciju metodi. Pirmā tipa skolotāji rūpējās arī par mācību kabinetu iekārtošanu un to nodrošināšanu ar attiecīgo iekārtu un inventāru. Viena no tādām skolām, kurā jau divdesmitajos gados skolotājiem bija nodrošināta iespēja izmantot aktivizējošās mācību metodes, bija Jelgavas 2. valsts ģimnāzija. 1930. gadā tajā darbojās latviešu valodas un literatūras kabinets ar 130 mācību materiāliem (rokraksti, fotogrāfijas, albumi u. c.), vēstures kabinets ar 1840 dažādiem uzskates līdzekļiem, ģeogrāfijas kabinets, kurā atradās skolēnu un skolotāju savāktās un sakārtotās ģeoloģiskās kolekcijas, iežu paraugi, skatu kartītes u. tml. Darbojās fizikas kabinets ar 842 aparātiem, piederumiem, darbarīkiem, mineraloģijas kabinets un ķīmijas laboratorija ar uzskates līdzekļiem mineraloģijā, kristalogrāfijā, tehnoloģijā un ķīmijā. Pavisam skolā bija iekārtoti septiņi kabineti, četras speciālās klases, koka, metāla, papes un stikla apstrādāšanas darbnīcas, vingrošanas zāle un bibliotēka ar 6445 sējumiem. Vidusskola izmantoja arī paraugsaimniecību, kur audzēkņi pēc mācībām apguva lauksaimniecības darbus.¹⁴ Līdzīga mācību bāze bija arī Jēkabpils un dažās citās vidējās vispārīzglītojošajās mācību iestādēs.

Rīgas un tās tuvākās apkārtnes skolām lielu palīdzību sniedza Izglītības ministrijas Skolu muzejs, kas darbību uzsāka 1919. gadā.¹⁵ Muzeja stacionārās nodaļas vitrīnās un stendos bija eksponēti jaunākie mācību un uzskates līdzekļi. Nodaļa regulāri rīkoja tematiskas izstādes. Muzeja apmeklētāji varēja iepazīties arī ar citu valstu skolās izmantojamiem mācību un uzskates līdzekļiem. Rīgas vidusskolu skolotāji muzeja zālēs novadīja arī veselus stundu ciklus, kuros ietilpa demonstrējumi un mēģinājumi. Bez tam muzejā darbojās arī t. s. ceļojošā nodaļa, kurā skolas uz zināmu laiku bez maksas varēja saņemt dažādus mācību līdzekļus.¹⁶

Neatkarīgās Latvijas laikā dažos sabiedrības slāņos valdīja uzskats, ka vīrietim un sievietei dzīvē ir atšķirīgi uzdevumi. Vīrietim jāapgūst profesija, jānorūdās fiziski un garīgi, lai viņš būtu gatavs valsts aizsardzības pienākumu veikšanai, kā arī ģimenes uzturēšanai. Sieviete turpreti jāapgūst mājturības pamati, zīdaiņu kopšanas iemaņas u. tml. Arī citviet pasaulē tolaik pastāvēja atsevišķas zēnu un meiteņu mācību iestādes. 1919. gadā Latvijas vidusskolu pārstāvji apspriedē vienojās, ka atkarībā no materiālajiem un citiem apstākļiem pieļaujama gan kopēja, gan šķirta zēnu un meiteņu apmācība.¹⁷ 1929. gadā, kad stāvoklis uzlabojās, vidusskolu direktoru vairākums pieprasīja šķirt zēnu un meiteņu apmācīšanu vidējās mācību iestādēs.¹⁸ 1934. gada likums par tautas izglītību paredzēja, ka Latvijā var būt gan zēnu, gan meiteņu vidējās mācību iestādes.¹⁹ Līdz 1934. gadam šķirti darbojās tikai

Rīgas pilsētas 1. zēnu ģimnāzija, Aglonas zēnu ģimnāzija, kā arī Rīgas pilsētas 3., M. Beķeres, N. Draudziņas un Jaunaglonas meiteņu ģimnāzijas, bet jau 1935. gadā Izglītības ministrija sāka pastiprināti rūpēties par to, lai radītu apstākļus šķirtai zēnu un meiteņu apmācībai. Pēc pieņemtā projekta latviešu zēniem bija jāmacās 16 ģimnāzijās un 23 arodskolās, bet meitenēm 20 ģimnāzijās un 7 arodskolās.²⁰ Bija norādījums, ka tur, kur to atļauj telpas un skolotāju sastāvs, jau ar 1936./37. mācību gadu jāizveido atsevišķas zēnu un meiteņu klases, bet pedagoģiskajās mācību iestādēs jāuzņem 75% zēnu.²¹ Līdz ar to šajā mācību gadā zēniem atvēlēja Ev. lut. baznīcas ģimnāziju Rīgā un Hercoga Pētera ģimnāziju Jelgavā. Meitenēm nodeva Jelgavas valsts ģimnāziju.²² No minoritāšu vidējām mācību iestādēm šķirti darbojās vācu valodas, kā arī "Tušijas" ebreju zēnu ģimnāzija.²³ Šajos gados Latvijā darbojās arī dažas ģimnāzijas ar atsevišķām zēnu un meiteņu klasēm.²⁴

Vecākiem, kuriem savi bērni bija jāsūta uz citu pilsētu, jo vietējā skolā mācījās pretējā dzimuma bērni, bija jāreķinās ar papildu izdevumiem un citām grūtībām. Tāpēc ģimnāziju audzēkņu dališana pēc dzimuma radīja neapmierinātību skolēnu vecāku vidū. It īpaši tas sakāms par provinces skolām. Tā, piemēram, 1937. gadā Izglītības ministrija saņēma daudz sūdzību no Liepājas, Daugavpils, Cēsaines, Limbažiem, Siguldas un citām pilsētām ar lūgumu atstāt šo pilsētu vispārīzglītojošajās vidējās mācību iestādēs kopēju zēnu un meiteņu apmācību.²⁵

Piezīmes

¹ LVVA, 6647. f., 1. apr., 151. l., 137. lp.

² IMM. — 1930. — 12. nr. — 562. lpp.

³ Turpat. — 1920. — 4. nr. — 375. lpp.

⁴ LVVA, 6647. f., 1. apr., 4. l., 28., 30. lp.

⁵ Turpat, 26. lp.

⁶ Turpat, 273. l., 58. lp.

⁷ Turpat, 1632. f., 2. apr., 129. l., 36. lp.

⁸ IMM. — 1935. — 5./6. nr. — 446. lpp.

⁹ Turpat. — 1934. — 7./8. nr. — 112. lpp.

¹⁰ Turpat. — 1935. — 5./6. nr. — 446. lpp.

¹¹ LVVA, 6647. f., 1. apr., 156. l., 1. lp.

¹² IMM. — 1924. — 11. nr. — 512. lpp.

¹³ LVVA, 6647. f., 1. apr., 151. l., 137. lp.

¹⁴ Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts. — Jelgava, 1931. — 17. lpp.

¹⁵ LVVA, 6637. f., 1. apr., 739. l., 44. lp.

¹⁶ Turpat, 745. l., 61. lp.

¹⁷ LVVA, 6637. f., 1. apr., 1. l., 2. lp.

¹⁸ IMM. — 1929. — 12. nr. — 541. lpp.

¹⁹ Turpat. — 1934. — 7./8. nr. — 111. lpp.

²⁰ LVVA, 6637. f., 1. apr., 43. l., 70. lp.

²¹ IMM. — 1936. — 10. nr. — 385. lpp.

²² LVVA, 6647. f., 1. apr., 292. l., 1. lp.

²³ Turpat, 2. l., 3. lp.

²⁴ Turpat, 54. lp.

²⁵ Turpat.

9. Mācību un audzināšanas saturs vispārizglītošajās vidējās mācību iestādēs

1920. gadā tika pieņemts pirmais vispārizglītojošo vidusskolu mācību plāns. Tas bija paredzēts četriem tipiem: klasiskajai ģimnāzijai, reālģimnāzijai, neoģimnāzijai un reālskolai.¹ Visu tipu mācību iestādēm kopējais obligāto stundu skaits nedēļā bija apmēram vienāds (136—138). Klasiskajās ģimnāzijās, reālģimnāzijās un reālskolās, kur kā obligātu priekšmetu mācīja latīņu valodu, darbojās divas sagatavošanas klases, kuru kopējais mācību stundu skaits nedēļā atbilda pamatskolas 5. un 6. klasē paredzēto stundu skaitam, bet sakarā ar to, ka sagatavošanas klasēs 10 stundas nedēļā bija atvēlētas latīņu valodai, tajās bija mazāks stundu skaits dzimtajai valodai, matemātikai un dažiem citiem priekšmetiem. Ja sagatavošanas klases tika atvērtas arī neoģimnāzijās un reālskolās, to mācību plāni bija analogi pamatskolu vecāko klašu mācību plāniem. Kā obligātus priekšmetus visās vidusskolās mācīja dzimto valodu, divas jaunās (modernās) valodas, matemātiku, fiziku, ķīmiju kopā ar mineraloģiju un tehnoloģiju, ģeogrāfiju ar kosmogrāfiju un ģeoloģiju, vēsturi ar sabiedriskajām zinātnēm, ievadu filozofijā, zīmēšanu un modelēšanu, kā arī vingrošanu, rotaļas un rokdarbus. Pēdējiem trim mācību priekšmetiem plānā bija paredzēts kopīgs stundu skaits, kas deva iespēju skolu vadībai šos priekšmetus mācīt pēc saviem ieskatiem atkarībā no klimatiskajiem apstākļiem, gadalaika, mācību materiālās bāzes un skolotāju sastāva. Kā speciālus priekšmetus, kas bija obligāti tikai atsevišķu tipu mācību iestādēm, mācīja: klasiskajā ģimnāzijā latīņu un sengrieķu valodu un mākslas vēsturi, reālģimnāzijā latīņu valodu, dabas-

zinības un mākslas vēsturi, neogimnāzijā līdztekus trešajai jaunajai valodai un mākslas vēsturei obligātas bija arī dabaszinības, bet reālskolā — dabaszinības un trešā jaunā valoda. Visu tipu mācību iestādēs, izņemot reālskolu, ārpus obligātā mācību laika mācīja arī kora dziedāšanu. Ticības mācība, bet meitenēm arī mājturība nebija obligāta (15. tab.).

Skolu pedagoģiskajām padomēm bija dota zināma izvēles brīvība atsevišķu priekšmetu mācīšanā, kā arī iespēja mainīt stundu skaitu vienam vai otram priekšmetam, nepārsniedzot nolikumā paredzēto maksimālo skaitu. Mācību plānu un stundu sadali pa priekšmetiem mācību gada sākumā pieņēma skolas pedagoģiskā padome, bet apstiprināja Izglītības ministrija.²

Klasiskā tipa vispārīzglītojošajās mācību iestādēs liela vērtība tika veltīta senajām valodām un antīkajai kultūrai. Šis tips bija saglabājies no viduslaikiem. 19. gadsimta beigās klasiskā izglītība salīdzinājumā ar viduslaikiem vairs nebija tik populāra. Seno valodu vietā arvien biežāk stājās eksaktā cikla priekšmeti. Arī Latvijā valsts uzturēja tikai vienu klasisko ģimnāziju. Nedaudz vēlāk pilsētu pašvaldības atvēra otru klasiska tipa mācību iestādi Rīgā, kā arī Jelgavā. Šīs iestādes gatavoja jauniešus studijām vēstures, filozofijas un teoloģijas fakultātēs. Arī reālģimnāziju un neogimnāziju mācību plānos dominēja humanitārā cikla priekšmeti. Reālģimnāziju absolventi parasti turpināja mācības veterinārmedicīnas vai tiesību zinību fakultātēs. Neogimnāzijās klasisko valodu vietā uzsvāru lika uz svešvalodām. Šīs mācību iestādes gatavoja reflektantus lauksaimniecības fakultātes tautsaimniecības nodaļai. Reālskolās, kas Latvijā pastāvēja līdz 1928. gadam, pārsvarā mācīja eksaktos priekšmetus, kā matemātikas ciklu, fiziku un ķīmiju. Divdesmitajos gados tās bija visvairāk apmeklētas, jo gatavoja audzēkņus mācību turpināšanai arhitektūras, inženieru un mehānikas, ķīmijas, matemātikas un dabaszinību fakultātēs.

Mācību plāni liecina, ka vispārīzglītojošās vidusskolas gatavoja audzēkņus studijām dažādās augstskolas fakultātēs, kā arī deva tiem augstāku vispārējo izglītību, taču nemācīja neko tādu, kas varētu noderēt praktiskajā dzīvē. 1923. gadā vispārīzglītojošās vidusskolas beidza vairāk nekā divi tūkstoši jauniešu. Augstskola uzņēma nedaudz vairāk par sešiem simtiem, bet pārējie nesagatavoti aizgāja dzīvē.³

Lai vidusskolu absolventi kaut cik būtu sagatavoti praktiskai darbībai, dažu skolu padomes savos mācību plānos paredzēja praktiskas dabas priekšmetus. Šo soli zināmā mērā atbalstīja arī Skolu departaments, iesakot skolām atvērt t. s. eksistences klases, kurās skolēni pēc stundām varēja apmeklēt kādus pašu izvēlētos kursus un blakus vispārīgai vidējai izglītībai

15. tabula

Vispārizglītojošo vidusskolu mācību plāni 1920. gadā*

Mācību priekšmeti	Stundu skaits			
	klasiskā ģimnāzija	reālģim- nāzija	neogim- nāzija	reālskola
<i>Visiem tipiēm kopīgie priekšmeti</i>				
Latviešu valoda	12	12	16	12
1. jaunā valoda (vācu)	12	12	12	12
2. jaunā valoda (angļu vai krievu)	12	12	13	12
Matemātika	14	16	16	23
Fizika	9	9	9	13
Ķīmija	2	4	2	9
Ģeogrāfija	4	6	6	8
Vēsture	12	13	12	9
Ievads filozofijā	2	6	6	2
Zīmēšana un modelēšana	5	5	5	8
Vingrošana, rotaļas, rokdarbi	6	6	8	6
Kopā	90	101	105	114
<i>Speciālie priekšmeti</i>				
Latīņu valoda	26	26	—	—
Sengrieķu valoda	20	—	—	—
3. jaunā valoda (angļu, franču vai krievu)	—	8	8	8
Dabaszinības	—	8	22	16
Mākslas vēsture	1	1	1	—
Kopā	47	35	31	24
Obligātās stundas kopā	137	136	136	138
<i>Neobligātie priekšmeti</i>				
Ticības mācība	(6)	(6)	(7)	(6)
Mājturība meitenēm	(2)	(2)	(2)	(2)
Neobligāto stundu pavisam	(8)	(8)	(9)	(8)
Stundu pavisam	145	144	145	146

* IMM. — 1920. — 8. nr. — 191. lpp.

iegūt arī specialitāti, kas vajadzības gadījumā nodrošinātu viņu eksistenci.⁴ Piemēram, Rīgas pilsētas 4. vidusskolā skolēni apguva fotomākslu, Raiņa vakara vidusskolā — grāmatiesiešanu u. c., bet lauku un mazpilsētu vidusskolas, kā Daugavpils, Jelgavas, Cēsaines un dažas citas, kuru rīcībā bija zeme, savos mācību plānos paredzēja zemkopības priekšmetus.

Sakarā ar daudzajām kritiskajām piezīmēm par 1920. gadā pieņemtajiem vispārīzglītojošo vidusskolu mācību plāniem, Izglītības ministrija 1922. gadā uzdeva vidusskolu pedagoģiskajām padomēm iesniegt vēlamos mācību plānu projektus, kas veicinātu jauniešu sagatavošanu praktiskai dzīvei un darbam. Pēc saņemto projektu apkopošanas Skolu departaments konstatēja, ka vairums skolu plānus atsūtījis negrozītus, bet daļa skolu rudeņos un pavasaros paredzējusi zināmu stundu skaitu lauksaimniecībai (zemkopībai un dārzkopībai), kā arī mājturības, rokdarbu un amatniecības stundas visā mācību gadā, turklāt pieprasot, lai šo skolu absolventiem saglabātos tiesības iestāties augstskolā.⁵

Arī 1925. gadā pieņemtie plāni bija paredzēti četru tipu mācību iestādēm.⁶ Joprojām saglabājās klasiskā ģimnāzija un reālskola, bet reālģimnāziju un neoģimnāziju vietā stājās viens ģimnāzijas tips ar A un B grupām; A grupas mācību iestādēs bija paredzēta latīņu valoda un viena jaunā valoda, bet B grupas mācību iestādēs divas jaunās valodas. Kā pirmā no tām bija jāmāca vācu valoda, bet otrā angļu vai franču valoda. Visi pārējie priekšmeti un tiem atvēlētais stundu skaits abiem novirzieniem bija identisks (16. tab.). Visu tipu plānos obligāti mācību priekšmeti bija latviešu valoda ar apmēram vienādu stundu skaitu nedēļā un pirmā jaunā valoda, kur arī tikai klasiskajai ģim-

16. tabula

Vispārīzglītojošo vidusskolu mācību plāni 1925. gadā*

Mācību priekšmeti	Stundu skaits			reālskola
	klasiskā ģimnāzija	A grupas ģimnāzija	B grupas ģimnāzija	
1	2	3	4	5
<i>Visiem tiem kopīgie priekšmeti</i>				
Latviešu valoda	16	16	16	15
1. jaunā valoda (vācu)	15	16	16	15
Matemātika	16	16	16	23
Dabaszinības	3	8	8	8
Fizika	8	8	8	14

16. tabulas nobeigums

1	2	3	4	5
Ģeogrāfija	2	6	6	8
Vēsture	13	13	13	8
Zīmēšana un modelēšana	4	6	6	5
Kopā	77	89	89	97
<i>Speciālie priekšmeti</i>				
Latīņu valoda	24	14	—	—
Sengrieķu valoda vai 2. jaunā valoda	4	—	—	—
Ievads filozofijā	4	—	—	—
Ķīmija ar mineraloģiju	—	4	4	10
Mākslas vēsture	—	2	2	—
Ievads sabiedriskajās zinātnēs	—	—	—	2
Tehniskā zīmēšana	—	—	—	3
Rokdarbi zēniem	—	2	2	4
Fiziskā un militārā audzināšana zēniem	—	8	8	8
Fiziskā un militārā audzināšana zēniem vai fiziskā audzināšana, rokdarbi, mājturība meitenēm	7	—	—	—
Kopā	49	30	30	27
Obligāto stundu skaits	126	119	119	124
<i>Neobligātie priekšmeti</i>				
Ticības mācība	4	4	4	4
2. jaunā valoda (angļu, franču vai krievu)	12	12	12	12
Kora dziedāšana	4	4	4	4
Orķestra spēle	2	2	2	2
Rokdarbi meitenēm	—	—	—	—
Fiziskā audzināšana meitenēm	—	—	—	—
Mājturība meitenēm	—	2	2	2
Neobligāto stundu kopā	22	24	24	24
Pavisam	148	143	143	148

* IMM. — 1925. — 8. nr. — 217. lpp.

nāzijai paredzētais stundu skaits bija par vienu stundu mazāks. Salīdzinājumā ar 1920. gada mācību plānu gan latviešu valodai, gan arī pirmajai jaunajai valodai kopējais stundu skaits nedēļā bija palielināts. Matemātikā stundu skaits gandrīz nebija mainījies. Kā obligāts priekšmets visos mācību plānos bija paredzētas dabaszinības.

Obligāti priekšmeti visu tipu skolās joprojām bija fizika, ģeogrāfija, vēsture, zīmēšana un modelēšana. Neraugoties uz to, obligāto priekšmetu skaits bija samazinājies, jo ķīmija un ievads filozofijā kļuva obligāti tikai atsevišķu tipu skolās. Klasiskajā ģimnāzijā bija samazināts stundu skaits latīņu un sengrieķu valodai. Pēdējās vietā varēja mācīt arī otru svešvalodu. Reālskolās vairs nemācīja ievadu filozofijā un trešo svešvalodu, bet otrā bija kļuvusi skolēniem neobligāta. Nedaudz palielinājās mācību stundu skaits latviešu valodai, pirmajai svešvalodai, rokdarbiem un fizikulturai, kā arī fizikai un ķīmijai. Diviem pēdējiem priekšmetiem bija paredzēti praktiskie darbi. Sākot ar 1926./27. mācību gadu, visu tipu skolās bija paredzēta militārā mācība zēniem.

Tā kā skolotājiem bija iebildumi pret skolēnu lielo pārslodzi, nedēļas obligāto stundu skaits visu tipu skolu mācību plānos tika samazināts. To panāca, atsakoties no trešās jaunās valodas un samazinot stundu skaitu senajām valodām. Vidusskolu pārvalde uzsvēra, ka, pārkārtojot mācību plānus, sevišķu uzmanību pievēršot dzimtenes vēsturei, dzīvei un dabai un pastiprinot nacionālās audzināšanas principu, tā centusies katra tipa skolu padarīt savdabīgāku.⁷ Samazinot stundu skaitu valodām un palielinot to eksaktajiem priekšmetiem, vispārīzglītojošā vidusskola zaudēja daļu sava klasiskā rakstura un tika tuvināta ikdienas dzīves vajadzībām. Neobligāto priekšmetu, kā jauno valodu un ticības mācības stundas atsevišķās skolās tika izmantotas dažādu praktiskas dabas priekšmetu mācīšanai.

1920. gadā pieņemtie mācību plāni bija cieši saistīti ar specializāciju, tāpat kā tas bija Rietumeiropā, kur katra tipa vispārīzglītojošās vidējās mācību iestādes gatavoja reflektantus kādai noteiktai fakultātei, bet 1925. gada plāni bija tuvināti ikdienas praktiskajai dzīvei, kā to vēlējas vairums vecāku. Klasiskās izglītības piekritēji turpretī ar šiem plāniem nebija apmierināti. Tā, piemēram, Latvijas Universitātes docents P. Ķīkauka tos nosauca par neloģisku mācību priekšmetu savirknējumu. Viņš brīdināja, ka ar diletantismu vidusskolās Latvijai draud atpalikšana no Rietumeiropas, kur tajos gados visa izglītība bija saistīta ar specializāciju.⁸ Arī pārējie universitātes mācībspēki domāja, ka sakarā ar jauno mācību plānu ieviešanu humanitārajos priekšmetos reflektantu sekmes kļūs vājākas un viņi nebūs spējīgi izturēt konkursu,

līdz ar to plaisa starp augstskolas prasībām un vidusskolas dotajām zināšanām kļūs vēl lielāka.⁹

1928. gadā par izglītības ministru iecēla klasiskās izglītības piekritēju A. Tenteli. Tāpēc vispārizglītojošo vidusskolu, kuras oficiāli sāka dēvēt par ģimnāzijām, mācību plāni tika pārkārtoti. Tiem izvirzīja prasību, lai katram vidējās mācību iestādes tipam, bet it īpaši klasiskajai un reālģimnāzijai būtu savs noteikts raksturs. 1928. gadā pieņemtajos mācību plānos saglabājās klasiskās ģimnāzijas tips, tika atjaunots reālģimnāzijas tips, bet ģimnāzija, kurai 1925. gada plānos bija divi novirzieni, tika sadalīta trijos: 1. nozarojums ar latīņu valodu un vienu jauno valodu (otrā neobligāta), 2. nozarojums ar divām jaunajām valodām (trešā neobligāta) un 3. nozarojums jeb praktiskā ģimnāzija ar vienu jauno valodu un praktiskas dabas mācību priekšmetiem (17. tab.).

17. tabula

Vispārizglītojošo vidusskolu mācību plāni 1928. gadā*

Mācību priekšmeti	Stundu skaits				
	klasiskā ģimnā- zija	reālģim- nāzija	ģimnā- zijas 1. noza- rojums	ģimnā- zijas 2. noza- rojums	ģimnā- zijas 3. noza- rojums (praktis- kā ģim- nāzija)
1	2	3	4	5	6
<i>Visiem tipiēm kopīgi</i>					
Latviešu valoda	25**	16	16	16	16
1. jaunā valoda (vācu)	25	16	15	15	16
Matemātika	24	24	16	16	16
Fizika ar praktiskajiem darbiem	6	13	8	8	8
Dabaszinības (klasiskajai ģimnāzijai ar ķīmiju, citos tipos ar praktiskiem darbiem)	9	8	7	7	8
Ģeogrāfija (pārējos tipos ar ģeoloģiju)	8	4	4	4	4
Vēsture, ieskaitot ievadu sabiedriskajās zinībās	18	10	13	13	9
Kopā	115	91	89	79	77

17. tabulas nobeigums

1	2	3	4	5	6
<i>Tikai atsevišķiem tipiem obligāti</i>					
Latīņu valoda	36	—	18	—	—
Sengrieķu vai 2. jaunā valoda (franču, angļu, leišu vai krievu)	18			18	13
Psiholoģija un loģika	4		3	3	—
Kosmogrāfija		2	2	2	—
Ķīmija ar praktiskajiem darbiem	—	9	3	3	2
Zīmēšana	10	6	8	8	—
Rasēšana		4	—	—	—
Dziedāšana	2	—	—	—	—
Priekšmeti saskaņā ar ped. padomes priekšlikumu un Izglītības ministrijas apstiprinājumu					46
Vingrošana un milit. mācība zēniem vai vingrošana, rokdarbi un mājturība meitenēm	12	—	—	—	—
Praktiskie darbi un vingrošana zēniem un meitenēm, militārā mācība zēniem		10	10	10	
Kopā	82	31	44	44	61
Obligāto mācību stundu skaits	197	122	123	123	138
<i>Neobligāti</i>					
Ticības mācība un ētika	11	6	7	7	6
Vingrošana grupās	2	2	2	2	
Dziedāšana un muzicēšana grupās	7	7	7	7	
Praktiskie darbi grupās	—	2	—	—	
Mājturība meitenēm	—	2	2	2	
2. jaunā valoda (angļu, franču vai krievu)	—	11	12	—	—
3. jaunā valoda (angļu, franču, igauņu vai krievu)	—		—	12	—
Kopā	20	30	30	30	6
Pavisam	217	152	153	153	144

* IMM. — 1928. — 6. nr. — 635.—637. lpp.

** Mācību stundu skaits klasiskajā ģimnāzijā dots kopā ar divām sagatavošanas klasēm.

Kopējais obligāto mācību stundu skaits salīdzinājumā ar 1925. gada plāniem bija nedaudz pieaudzis. Klasiskā tipa mācību iestādēs palielinājās stundu skaits sengrieķu valodai, kuras vietā ar Izglītības ministrijas atļauju varēja mācīt arī angļu, franču, lietuviešu vai krievu valodu. Bija samazināts mācību stundu skaits fizikā, bet krietni palielināts dabaszinībās un ģeogrāfijā. Reālģimnāzijas mācību plāns visumā līdzinājās 1925. gada reālskolu plāniem ar to atšķirību, ka tas bija papildināts ar kosmogrāfijas un dabaszinību priekšmetiem. Jaunie ģimnāziju 1. nozarojuma plāni gandrīz pilnībā sakrita ar 1925. gada ģimnāziju A grupas plāniem, kas bija papildināti vienīgi ar kosmogrāfiju, psiholoģiju un loģiku. 2. nozarojuma plāni turpretī gandrīz pilnībā atbilda 1925. gada B grupas plāniem ar tiem pašiem papildinājumiem. Visos iepriekšminēto tipu plānos saglabājās praktiskie darbi un vingrošana.

Kā pilnīgi jauns tips 1928. gada mācību plānos bija nācis klāt 3. nozarojums jeb praktiskā ģimnāzija. Tajā obligāti priekšmeti bija latviešu valoda, divas svešvalodas, matemātika, fizika, dabaszinības, ģeogrāfija, vēsture un ķīmija. 46 stundas no kopējā stundu skaita skolas pedagoģiskā padome sadalīja tiem priekšmetiem, ko prasīja bērnu vecāki vai konkrētie apstākļi. Iesniegtos projektus apstiprināja Izglītības ministrija. Šāda tipa mācību plānus speciālo priekšmetu mācīšanai nereti izmantoja dalītajās zēnu un meiteņu ģimnāzijās.

1928. gadā pieņemtajos ģimnāziju mācību plānos pieauga humanitārās izglītības īpatsvars. Par to liecina latīņu valodas, kā arī jauno valodu stundu skaita pieaugums. Bez tam dažu tipu mācību iestādēs palielinājās stundu skaits eksaktajos priekšmetos, saglabājās praktiskie darbi, bet citu tipu mācību iestādēs sāka mācīt dabaszinības.

Neraugoties uz vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu lielo popularitāti iedzīvotāju vidū, ar šo skolu darba rezultātiem trīsdesmito gadu sākumā nebija apmierināti nedz augstskolu docētāji, nedz valstsvīri, nedz arī šo mācību iestāžu skolotāji, nemaz nerunājot par audzēkņiem un viņu vecākiem. Latvijas Universitātes mācībspēki uzskatīja, ka, pirmkārt, četrgadīgās ģimnāzijas absolventi ir pārāk jauni un nenobrieduši studijām augstskolā, otrkārt, viņus neapmierināja reflektantu zināšanu līmenis. Līdz ar to liela daļa vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu absolventu neiekļuva augstskolā un ik gadus papildināja jau tā prāvo inteliģento bezdarbnieku armiju, jo praktiskai dzīvei un darbam nebija sagatavoti. Tas savukārt uztrauca valstsvīrus. Ģimnāziju skolotāji vainoja īso mācību laiku. Lai absolventu zināšanas kaut cik tuvinātu augstskolas prasībām, gadu no gada tika paplašināta mācību

programma, kas radīja audzēkņu pārslodzi. Šā paša iemesla dēļ maz brīvā laika atlika ārpusstundu nodarbībām. Ar atvēlēto stundu skaitu četros gados nebija iespējams apgūt arī svešvalodas tādā līmenī, kā to paredzēja programma. Līdz ar to nobrieda doma, ka ģimnāzija Latvijā nav atradusi savu īsto vietu tautas izglītības sistēmā, kā arī ekonomiskajā un sabiedriskajā dzīvē. Tāpēc 1934. gada skolu likums noteica ģimnāzijās piecgadīgu kursu.

Šajā gadā pieņemtajos vispārīgāko vidējo mācību iestāžu mācību plānos saglabājās klasiskās un reālģimnāzijas tips, bet ģimnāziju triju nozarojumu vietā tika ieviesti divi: humanitārais un praktiskais (18. tab.). Sakarā ar mācību laika pagarināšanu palielinājās stundu skaits atsevišķiem priekšmetiem, kā arī kopējais stundu skaits, it īpaši latviešu valodai, svešvalodām un matemātikas priekšmetiem. Kopējais nedēļas mācību stundu skaits visumā palika nemainīgs, un līdz ar to slodze skolēniem nekļuva mazāka. Tomēr lielāks stundu skaits katram priekšmetam ļāva vielu apgūt dziļāk un pamatīgāk.

18. tabula

Ģimnāziju mācību plāni 1934. gadā*

Mācību priekšmeti	Stundu skaits			
	klasiskā ģimnāzija**	reālģim- nāzija	humanitārā ģimnāzija	praktiskā ģimnāzija
1	2	3	4	5
<i>Kopīgi visiem tiptiem</i>				
Ticības mācība un ētika	14	10	10	10
Latviešu valoda	28	20	20	20
Matemātika	28	28	21	20
Dabaszinības***	10	9	6	8
Fizika****	8	14	9	10
Ģeogrāfija*****	10	6	6	6
Vēsture*****	18	12	14	10
Kopā	116	99	86	84
<i>Obligāti tikai atsevišķiem tiptiem</i>				
Latīņu valoda	40	—	20	—
Sengrieķu valoda	20	—	—	—
Franču valoda	28	—	—	—
Psiholoģija un loģika	4	2	2	—

18. tabulas nobeigums

1	2	3	4	5
Zīmēšana	9	9	9	—
Rasēšana	—	3	—	—
Angļu valoda	—	20	21	20
Vācu valoda	—	10	13	—
Kosmogrāfija	—	2	2	—
Ķīmija	—	8	2	2
Vingrošana un militārā mācība zēniem vai vingrošana, rokdarbi un māsasimniecība meitenēm	14	—	—	—
Rokdarbi un vingrošana zēniem un meitenēm, militārā mācība zēniem	—	15	13	—
Priekšmeti saskaņā ar pedagoģiskās padomes priekšlikumiem un IM apstiprinājumu				62
Dziedāšana (tikai sagatavo- šanas klasēs)	2	—	—	—
Kopā	117	69	82	84
Obligāto stundu skaits	223	168	168	168
<i>Neobligāti</i>				
Vingrošana grupās	4	4	4	4
Dziedāšana un mūzika grupās	7	7	7	7
Māsasimniecība meitenēm	—	2	2	—
Praktiskie darbi grupās	—	—	2	2
Kopā	11	13	15	13

* IMM. — 1934. — 8. nr. — 143.—146. lpp.

** Klasiskās ģimnāzijas mācību stundu skaits dots kopā ar divu sagatavošanas klašu stundām.

*** Klasiskajās ģimnāzijās kopā ar ķīmiju, humanitārajās un reālģimnāzijās kopā ar praktiskajiem darbiem, bet praktiskajās ģimnāzijās — tikai dabaszinības.

**** Klasiskajās ģimnāzijās kopā ar praktiskajiem darbiem un kosmogrāfiju, bet pārējo tipu mācību iestādēs tikai ar praktiskajiem darbiem.

***** Klasiskajās ģimnāzijās tikai ģeogrāfija, bet visu pārējo tipu mācību iestādēs ar ģeoloģiju.

***** Visu tipu mācību iestādēs, izņemot praktiskās ģimnāzijas, — kopā ar sabiedriskajām zinībām.

Visu četru tipu ģimnāzijās kā obligātus priekšmetus ar vienādu stundu skaitu nedēļā mācīja ticības mācību, latviešu valodu un ģeogrāfiju. Obligāti bija arī matemātikas priekšmeti, dabaszinības, fizika un vēsture, lai gan stundu skaits šiem priekšmetiem dažādu tipu ģimnāzijās bija atšķirīgs. Bez tam klasiskajās ģimnāzijās mācīja latīņu, sengrieķu un franču valodu, zīmēšanu, psiholoģiju un loģiku.

Reālģimnāzijās dominēja eksaktā cikla priekšmeti, kamēr humanitārā tipa mācību iestādēs bija paredzēta latīņu valoda un nedaudz lielāks stundu skaits svešvalodām. Latīņu valodu varēja mācīt arī reālģimnāzijās otrās svešvalodas vietā, tikai šā tipa ģimnāzijās iegūtā atzīme nedeva reflektantam tiesības iestāties tajā augstskolas fakultātē, kur latīņu valoda bija obligāta. Tas tāpēc, ka minētā tipa ģimnāziju mācību plānos latīņu valodai bija paredzēts mazāks stundu skaits un šaurāka programma.

Tika saglabāts arī praktiskās ģimnāzijas tips, kur obligātais mācību stundu skaits bija noteikts tikai galvenajiem priekšmetiem. Otrā puse no visa maksimāli atļautā stundu skaita bija atstāta skolu pedagoģisko padomju izlemšanai. Visos ģimnāziju tipos, izņemot praktisko, bija paredzēta zīmēšana, bet humanitārajā arī mākslas vēsture.

Triju tipu mācību iestādēs (izņemot praktisko ģimnāziju, kur šis jautājums bija atstāts pedagoģiskās padomes ziņā) zēniem un meitenēm bija obligātas vingrošanas stundas. Visu tipu mācību iestādēs zēniem bija jāapgūst militārā mācība, turpretī māsasimniecība meitenēm kā obligāts priekšmets bija paredzēts vienīgi klasiskajā ģimnāzijā. Humanitārajās un reālģimnāzijās meitenes šo priekšmetu varēja arī nemācīties, bet praktiskajās ģimnāzijās par māsasimniecības apgūšanu lēma pedagoģiskās padomes. Rokdarbi visiem skolēniem bija obligāti humanitārajās un reālģimnāzijās, bet klasiskajās ģimnāzijās šo priekšmetu mācījās tikai meitenes. Rokdarbos un vingrošanā zēniem un meitenēm, kā arī militārajā mācībā zēniem un māsasimniecībā meitenēm bija paredzēts kopīgs mācību stundu skaits. Kā neobligātu priekšmetu grupās, t. i., apvienojot dažādu klašu un ģimnāziju tipu skolēnus, mācīja dziedāšanu (arī kora dziedāšanu) un orķestra spēli (kur tāds bija). Tās bija ārpusklases vai pēcstundu nodarbības. Notika nodarbības arī fiziskajā audzināšanā un sportā. Reālskolās un praktiskajās ģimnāzijās ārpus obligātā mācību stundu skaita bija paredzētas stundas arī praktiskajiem darbiem (sk. 18. tab.).

1935. gadā tika apstiprināts vispārīzglītojošo vidējo mācību iestāžu mācību plānu precizējums (19. tab.). Tas tika darīts, lai atslogotu skolēnus. Jaunos plānos kopējais skolēniem obligāto mācību stundu skaits

klasiskajām ģimnāzijām bija samazināts par astoņām stundām, bet triju pārējo tipu mācību iestādēs — par četrām stundām. Tas tika panākts, atņemot pa vienai stundai vairākiem priekšmetiem, kā latviešu valodai, svešvalodām, dabaszinībām utt. Pilnīgi svītvoja ķīmiju humanitārajās un praktiskajās ģimnāzijās. Nekādas citas būtiskas izmaiņas salīdzinājumā ar 1934. gadā pieņemtajiem plāniem nebija notikušas. Arī skolēniem neobligāto mācību stundu skaits visu tipu mācību iestādēs saglabājās iepriekšējais.

19. tabula

Ģimnāziju mācību plāni 1935. gadā*

Mācību priekšmeti	Stundu skaits			
	klasiskā ģimnāzija**	humanitārā ģimnāzija	reālā ģimnāzija	praktiskā ģimnāzija
1	2	3	4	5
<i>Visiem tiem kopīgi</i>				
Ticības mācība un ētika	14	10	10	10
Latviešu valoda	27	19	19	19
1. jaunā valoda (klasiskajā ģimnāzijā franču, pārējās angļu)	26	21	20	19
Matemātika	27	20	27	20
Fizika	8	8	14	10
Dabaszinības ar ķīmiju (izņemot reālģimnāziju)	10	8	8	9
Ģeogrāfija ar ģeoloģiju (izņemot klasisko ģimnāziju)	10	6	6	6
Vēsture ar ieskait. sab. zinībās (izņemot reālģimnāziju)	18	14	12	10
Kopā	140	106	116	103
<i>Obligāti atsevišķiem tiem</i>				
Latīņu valoda	40	19	—	—
Sengrieķu valoda	20	—	—	—
2. jaunā valoda (humanitārajā vācu vai franču, reālģimnā- zijā — vācu vai latīņu)	—	12	11	—
Kosmogrāfija	—	2	2	—
Ķīmija	—	—	8	—

19. tabulas nobeigums				
1	2	3	4	5
Psiholoģija un loģika	2	2	2	—
Zīmēšana (humanitārajā ģimnāzijā) un mākslas vēsture	9	8	8	—
Vingrošana	7	7	7	—
Rasēšana	—	—	2	—
Militārā mācība zēniem	7	5	5	—
Rokdarbi zēniem	—	3	3	—
Kopā	85	58	48	61***
Obligāto mācību stundu skaits	225—8	164—4	164—4	164
<i>Grupās mācāmie priekšmeti</i>				
Vingrošana	(4)	4	4	4
Dziedāšana un mūzika	(7)	7	7	7
Mājsaimniecība meitenēm	—	2	2	—
Praktiskie darbi	—	2	—	2
Kopā grupās	11	15	13	13
Kopējais stundu skaits	169	168	168	168

* Valdības Vēstnesis. — 1935. — 196. nr.

** Klasiskās ģimnāzijas mācību stundu skaits dots kopā ar divām sagatavošanas klasēm.

*** 61 stundu no kopējā mācību stundu skaita pēc saviem iesakiem izlemj skolas pedagoģiskā padome un apstiprina Izglītības ministrija.

Tā kā ģimnāziju galvenais uzdevums bija sniegt audzēkņiem zināšanu apjomu, kas nepieciešams mācību turpināšanai augstskolā, šo mācību iestāžu mācību plāni tika sīki diferencēti un specializēti. Salīdzinot dažādos gados izdotos mācību plānus, redzams, ka šis process gadu no gada kļuvis intensīvāks. Diferencēšana skāra gan mācību priekšmetu saturu, gan skaitu. Pakāpeniski samazinājās visiem tiem kopīgo obligāto mācību priekšmetu skaits. 1920. gadā apstiprinātajos mācību plānos bija paredzēti vienpadsmit priekšmeti, kas bija kopīgi un obligāti visu tipu mācību iestāžu skolēniem, 1925. gadā pieņemtajos mācību plānos šis skaits bija sarucis līdz astoņiem, bet 1934. gada mācību plānos kopīgi bija vairs tikai septiņi priekšmeti. Diferencēšanu veicināja arī mācību iestāžu pedagoģiskās padomes pēc tam,

kad tām tika dotas tiesības patstāvīgi izvēlēties atsevišķus priekšmetus un noteikt tiem stundu skaitu.

Tā kā stundu skaits vienam un tam pašam priekšmetam dažādu tipu vispārizglītojošajās vidējās mācību iestādēs bija dažāds, radās nepieciešamība izveidot mācību programmas visos priekšmetos katram tipam atsevišķi. Tas ne vienmēr tika veikts, jo prasīja daudz laika un līdzekļu. Tāpēc programmu sastādīja tipam ar maksimālo stundu skaitu. Citu tipu mācību iestādēs, kur attiecīgajam priekšmetam stundu skaits bija mazāks, skolotājiem deva norādījumu vielas apjomu samazināt.

Vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu pirmo programmu projektu, pamatojoties uz vidusskolu pedagoģisko padomju iesniegtajiem priekšlikumiem un ierosinājumiem, sastādīja un nodeva skolu vērtēšanai 1921. gadā.¹⁰ Šis projekts bija domāts neogimnāziju tipa mācību iestādēm. 1922. gadā vidusskolu direktoru apspriede nolēma, ka vielas apjoms ir pārāk plašs, lai to varētu apgūt paredzētajā laikposmā, tāpēc Skolu departaments deva norādījumu mācīt tikai pašu svarīgāko un tipiskāko, tuvinot to dzīvei un valsts vajadzībām.¹¹

1928. gadā tika izdotas jaunas vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu programmas visiem priekšmetiem, kas bija pieskaņotas tajā pašā gadā apstiprinātajiem mācību plāniem. Tomēr arī šis dokuments nespēja apmierināt visu skolotāju daudzveidīgās prasības. To kritizēja par atrautību no dzīves, no pasaules prakses, par neatbilstību universitātes prasībām utt.¹²

Pēc 1934. gada visu priekšmetu programmas tika pārstrādātas un saskaņotas ar jauno mācību plānu. Kā uzsvēra Izglītības ministrija, jaunajās programmās bija ievērota prasība par skolēnu atslodzi, kas zināmā mērā bija panākts, pagarinot mācību laiku, bet vielas apjomu atstājot iepriekšējo. Minētais apstāklis deva skolotājiem iespēju svarīgākos jautājumus aplūkot dziļāk un pamatīgāk. Programmā bija norādīts, ka tā ir tikai skelets, kas skolotājiem noder par pieturas punktu un normu.¹³ Jaunās programmas, pēc Izglītības ministrijas ieskata, bija sastādītas tā, lai tās dotu vispārizglītojošajai vidusskolai iespēju labāk sagatavot jauniešus zinātniskajam darbam un praktiskajai dzīvei, izkopt jauniešu fizisko, intelektuālo, estētisko un tikumisko izglītību, audzināt jaunatni personiskā un sabiedriskā krietnībā, darbā, tautas un tēvzemes mīlestībā un tautu un šķiru saprašanās garā.¹⁴ Šīs programmas ar 1936. gadā dažos priekšmetos veiktajiem nelielajiem grozījumiem un papildinājumiem saglabājās līdz 1940. gadam, kad neatkarīgās Latvijas izglītības sistēma tika likvidēta.

Lai gan ticības mācība līdz 1934. gadam nebija obligāta, visos mācību plānos un programmās tā figurēja, jo liela daļa bērnu vecāku iestājās par tās mācīšanu. Ar 1934./35. mācību gadu šis priekšmets kļuva obligāts visu mācību iestāžu audzēkņiem. 1935. gadā apstiprinātajā programmā norādīts, ka neviens skolotājs nav atbrīvots no līdzdalības, lai skolēns attīstītos un nostiprinātos reliģiski ētiskā un valstiskā garā.¹⁵

1921. gada latviešu valodas programma bija domāta neoģimnāzijai, kur šim priekšmetam bija atvēlēts vislielākais stundu skaits. Programma paredzēja lasāmo vielu, ko izvēlējas pats skolotājs. Bija jā mācā latviešu literatūra, sākot ar folkloru un beidzot ar jaunāko laiku latviešu prozas un dzejas darbiem. No ārzemju literatūras lielākoties bija paredzēti klasiķi. Programmā bija norādīts, ka daiļdarbu mācīšanā uzmanība jāvelti darba estētiskajai pusei, izceļot vispārcilvēciskos, nacionālos un personiskos motīvus.¹⁶ 1923. gada literatūras skolotāju konferencē pieņēma lēmumu, ka literatūra ne vien jā mācā, bet arī jā bauda. Tāpēc ieteica uzdot skolēniem raksturīgāko daiļdarbu fragmentu lasīšanu lomās, bet folkloras mācīšanu apvienot ar tās vākšanu un kārtošanu. Vecāko klašu skolēniem vajadzēja īsumā iepazīties ar latviešu valodai radniecīgo lietuviešu valodu. Vidusskolās mācīja arī gramatikas vielu, īpašu vērību veltot pareizrakstības, kā arī pareizrunas apgūšanai, ko īpaši vajadzēja ievērot literatūras stundās.¹⁷

1928. gadā pieņemtajā programmā literatūras vēstures viela tika papildināta ar jaunu rakstnieku un dzejnieku biogrāfijām un viņu darbiem, jo mācību plānos priekšmetam atvēlētais stundu skaits bija palielināts. Sākot ar trešo klasi, skolēniem vajadzēja rakstīt sacerējumus gan par literāriem, gan par brīviem tematiem. Vecākajās klasēs bija jāapgūst valodniecības vēsture, kur skolēni tika iepazīstināti arī ar indoeiropiešu valodu saimi un baltu valodām.¹⁸

No 1934. gadā pieņemtās programmas tika svītroti vairāki kreisi noskaņoti autori un samazināts arī cittaustu klasiķu skaits. Rakstudarbos izvirzīja lielākas prasības sacerējumu glītumam un rūpīgumam. Papildus rakstudarbiem klasē programmas paredzēja arī plašākus sacerējumus, kas veicami mājās. 1936. gadā Izglītības ministrija izdarīja dažus grozījumus un papildinājumus latviešu valodas un literatūras programmās. Lielāka uzmanība tika pievērsta jaunāko laiku latviešu dzejas un prozas pārstāvjiem.¹⁹

1920. gada mācību plānos gandrīz visu tipu vispārīzglītojošajās vidējās mācību iestādēs pirmajai jaunajai valodai bija paredzēts vienāds stundu skaits (12 stundas nedēļā). Kā pirmā obligātā jaunā valoda bija mācāma vācu valoda, bet otrā vai nu angļu, vai arī ar Izglītības ministrijas atļauju — krievu

valoda. Reālģimnāzijās un neogģimnāzijās, kur mācīja arī trešo jauno valodu, varēja izvēlēties angļu, franču vai krievu valodu, ja vien kāda no tām jau netika mācīta kā otrā. 1928. gada mācību plānos bija paredzēts, ka viena no jaunajām valodām var būt arī lietuviešu valoda. 1934. gadā sakarā ar politiskās orientācijas izmaiņu starptautiskajā arēnā par pirmo svešvalodu visās Latvijas mācību iestādēs vācu valodas vietā noteica angļu valodu (sk. 19. tab.).

Svešvalodu stundās bija paredzēta nepazīstama teksta lasīšana, atstāstīšana un brīvas sarunas par uzdoto tematu. Skolēniem vajadzēja fragmentāri iepazīties arī ar attiecīgās tautas literatūras vēsturi. Mācot gramatikas vielu, skolotājiem ieteica izmantot induktīvo metodi. Rakstu valodas izkopšanai bija jāraksta diktāti, atstāstījumi, bet vecākajās klasēs arī kritiski apcerējumi par izlasīto.²⁰

Līdz 1934. gadam šā priekšmeta programmā īpašas izmaiņas nenotika, izņemot to, ka arvien lielāka uzmanība tika pievērsta sarunu valodas izkopšanai²¹. Klasēs, kur bija vairāk par 25 skolēniem, svešvalodu stundās tos varēja dalīt grupās.²²

1935. gadā apstiprinātajās mācību programmās bija norādīts ģimnāzijas piektajā, t. i., sākumklasē skolotājiem veikt skolēnu zināšanu koordinēšanu, jo no pamatskolām nāca reflektanti ar ļoti nevienādu zināšanu līmeni. Pirmajos divos gados galvenā vērība bija jāveltī valodas gramatiskās uzbūves apgūšanai, vārdu un sarunvalodas konstrukciju un teikumu krājuma papildināšanai. Skolēniem bija jādod vingrinājumi pareizas izrunas izkopšanai. Skolu beidzot, skolēniem bija jāprot lasīt, rakstīt, izmantot vidēji sarežģītu tekstu, runāt un saprast tautas galvenās kultūras vērtības.²³

1936. gadā svešvalodu skolotāji lūdza Skolotāju institūtus veltīt lielāku vērību topošo skolotāju sagatavošanai: iepazīstināt visus pedagogus ar jaunākajām svešvalodu mācīšanas metodēm, kā arī atteikties mācību programmās no literatūras vēstures vielas, kas prasa daudz laika, bet valodas apgūšanai dod niecīgus rezultātus.²⁴

Vispārizglītošajās vidējās mācību iestādēs liela vērība tika veltīta vēstures mācīšanai. Skolēni apguva gan seno laiku, gan viduslaiku, gan arī jauno laiku vēstures vielu. Sīki un vispusīgi tika aplūkoti Latvijas vēstures notikumi. Vecākajās klasēs lielāka vērība tika veltīta pasaules un Latvijas kultūras vēsturei. Ikvienu jauna nodaļa bija jāsāk ar izņemtās vielas atkārtotšanu, izmantojot tam sesto daļu no priekšmeta mācīšanai atvēlētā kopējā stundu skaita. Programmas sastādītāji ieteica pievērst uzmanību skolēnu loģiskās un kritiskās domāšanas attīstībai.²⁵ Mācību plānos bija paredzēts arī

ievads sabiedriskajās zinībās, kur skolēni iepazīnās ar sabiedrības vēsturi: ģimeni, ģinti, valsti, tās elementiem, tiesībām, likumiem u. tml.²⁶

Liela vieta Latvijas vispārizglītojošo vidusskolu mācību saturā bija ierādīta ģeogrāfijai. 1921. gada mācību plānā tai bija atvēlētas klasiskajās ģimnāzijās četras stundas, reālģimnāzijās un neoģimnāzijās sešas stundas, bet reālskolās astoņas stundas nedēļā. 1935. gadā izdotajos mācību plānos stundu skaits ģeogrāfijai tika palielināts. Ģeogrāfijas stundās bija jā mācā arī kosmogrāfija (astronomija) un ģeoloģija. Skolēni apguva pasaules valstu ģeogrāfiju, fizisko un dinamisko ģeogrāfiju, kur guva priekšstatu par Zemes seismogrāfiskajiem procesiem un to sekām, kā arī tā saukto vēsturisko ģeogrāfiju, kur apguva Zemes ģeogrāfisko uzbūvi. Arī ģeogrāfijas programmās dominēja Latvijas ģeogrāfijas viela.²⁷

Kosmogrāfijas uzdevums bija sniegt skolēniem pamatizpratni par dažādajiem debess ķermeņiem un to kustības likumiem. Vietas apgūšana sākās ar novērojumiem dabā, kuriem pēc tam tika meklēts zinātnisks pamatojums. Programmas sastādītāji ieteica skolotājiem šo priekšmetu skolēnu pasaules uzskata veidošanai.²⁸

Matemātikas priekšmetiem, kā arī pārējiem eksaktā cikla priekšmetiem vairāk stundu bija atvēlēts reālskolas, vēlāk reālģimnāzijas mācību plānos, kamēr pārējo tipu mācību iestādēs stundu skaits šiem priekšmetiem nebija liels. Līdz pat 1936. gadam, kad matemātikas priekšmetos tika izveidotas stabilas programmas,²⁹ mācību gada sākumā tās stādīja paši priekšmetu skolotāji un katrā konkrētā gadījumā apstiprināja Skolu departaments.³⁰

1920. gadā izdotā programma fizikā bija sastādīta ar mērķi jaunākajās klasēs vielu apgūt elementāri, lai vecākajās to veiktu dziļāk un pamatīgāk. Par priekšmeta mācīšanas uzdevumiem tuvāk nekas netika minēts.³¹ 1935. gadā apstiprinātajā programmā turpretī tiek izvirzīta prasība fizikas stundās apgūt dabas likumus, radīt audzēkņiem priekšstatu par eksakto zinātņu pētniecības likumiem, kā arī iepazīstināt viņus ar fizikālo pētījumu rezultātu izmantošanu modernajā tehnikā. Humanitārā tipa ģimnāzijās praktiskajiem darbiem fizikā bija paredzētas 10—15 mācību stundas visā kursā, bet reālģimnāzijās — līdz 20 stundām nedēļā.³²

1928. gadā Skolu virsvalde apstiprināja programmu dabaszinībās, kur ietilpa botānika, zooloģija un anatomija. Pamatos šīs programmas saglabājās arī pēc 1935. gada, jo 1934. gada mācību plānos paredzētais stundu skaits šim priekšmetam palika nemainīgs. Lielākas izmaiņas bija notikušas vienīgi meiteņu ģimnāziju programmā, kur galvenā vērība tika veltīta anatomijai un

fizioloģijai, higiēnai, grūtniecībai, zīdaiņu kopšanai, slimību profilaksei un ārstēšanai.³³

Ķīmijai kā mācību priekšmetam vispārizglītojošajās vidusskolās tika veltīta samērā maza vērība. Tā bieži vien bija jāamāca kopā ar mineraloģiju, kur skolēni konspektīvi tika iepazīstināti ar Zemes garozas ģeoloģisko veidošanos un sastāvu. Klasiskajās ģimnāzijās ķīmijas viela bija ietilpināta dabaszinību kursā un kā atsevišķs priekšmets nemaz nefigurēja. Vienīgi reālģimnāzijās, kur ķīmiju mācīja visās klasēs, tai bija paredzēta plašāka viela, kā arī praktiskie darbi.³⁴

Vingrošanas stundās, rudenos un pavasaros, kad nodarbības varēja notikt brīvā dabā, bija paredzētas rotaļas un sporta spēles zēniem un meitenēm atsevišķi. Ziemas mēnešos, kad nodarbības notika telpās, bija paredzēti vingrojumi rīkos (stienis, līdztekas, zviedru siena u. c.). Meitenēm mācīja arī tautas dejas un rotaļas, bet zēni apguva ierindas mācību, ko tajā laikā dēvēja par kārtības mācību. Zēniem vingrošanas, bet meitenēm mājturības stundās bija jāapgūst pieklājīgas uzvedības noteikumi. Visu to jaunatne apguva arī Mazpulku, Skautu un Gaidu organizāciju nodarbībās.³⁵

Rokdarbu stundās zēni nodarbojās ar kokapstrādi, pirms darba izgatavojot materiālu aprēķinu.

Rudenos un pavasaros skolēnus nodarbināja skolas apkārtnes uzturēšanā. Pēc 1935. gada programmas meitenēm rokdarbu stundās vajadzēja apgūt šūšanu, lāpīšanu un tamborēšanu, veļas piegriešanu un šūšanu. Vecāko klašu meitenes gatavoja sporta blūzes un kleitas, kā arī tautastērpus. Mājsaimniecībā meitenes apguva uztura mācību, ēdienu gatavošanu, dzīvokļa iekārtošanu un uzturēšanu.³⁶

Dziedāšanai un orķestra spēlei (ja skolā tāds darbojās) bija atvēlētas stundas visos mācību plānos, sākot ar 1920. gadā pieņemtajiem un beidzot ar 1936. gada programmu papildinājumu. Šīs nodarbības notika vai nu zēniem un meitenēm atsevišķi, vai arī interešu grupās.

1920. gadā Izglītības ministrijas Vidusskolu direkcija uzdeva vidējo mācību iestāžu pedagoģiskajām padomēm iesniegt priekšlikumus skolēnu zināšanu pārbaudes sistēmas izveidei. Iesūtītie projekti liecina, ka skolotāju kolektīvu vairākums bija pret skolēnu pārmērīgu eksaminēšanu. Pēc Rīgas vidusskolu skolotāju pārstāvju domām, objektīvs skolēnu zināšanu novērtējums nav panākams ar skolēnu pārliecīgu eksaminēšanu mācību gada beigās. Viņi ieteica veikt skolēnu zināšanu sistemātisku kontroli mācību stundās, uzklusot audzēkņu vārdiskās atbildes, pārbaudot viņu mājasdarbus un praktiskos darbus klasē. Turklāt viņi rekomendēja pēc katras izņemtās vielas

nodaļas organizēt skolēnu zināšanu rakstiskas vai vārdiskas pārbaudes, kurām būtu apgūtās vielas atkārtšanas raksturs.³⁷ Ņemot vērā skolotāju vairākuma domas, Izglītības ministrija noteica, ka gatavības eksāmeni organizējami pēc pilna ceturtās klases kursa beigšanas.³⁸ Skolēnus, kuru sekmes kādā no eksāmenu priekšmetiem bija novērtētas ar atzīmi "četri" vai augstāk, varēja no eksāmena atbrīvot.³⁹ Eksāmenu priekšmetus izvēlējās pašas skolas ne vēlāk kā vienu mēnesi pirms eksāmeniem. Vārdisko un rakstisko eksāmenu sarakstu kopā ar abiturientu sarakstu iesūtīja Izglītības ministrijai. Visi abiturienti, kuri eksāmenus sekmīgi bija nokārtojuši, saņēma gatavības apliecības ar tiesībām iestāties augstskolā.⁴⁰

1923. gadā Izglītības ministrija noteica eksāmenus mācību gada beigās arī tajos priekšmetos, kuru kurss attiecīgajā klasē tika beigts, bet atzīme bija ierakstāma gatavības apliecībā.⁴¹

Lai skolēnus radinātu pie sistemātiska darba, Skolu virsvalde 1924. gadā uzdeva vidusskolu vadībai mācību gada laikā visos priekšmetos katrā klasē organizēt divus kontroldarbus par kādu no apgūtās vielas nodaļām.⁴² 1925. gadā šis rīkojums tika papildināts ar piezīmi, ka kontroldarbi obligāti organizējami vidusskolu divās vecākajās klasēs matemātikā un valodās, bet citos mācību priekšmetos, kā arī pārējās vidusskolas klasēs kontroldarbi nav obligāti un organizējami pēc skolu pedagoģisko padomju ieskatiem.⁴³ Līdz 1924. gadam priekšmetus gatavības eksāmeniem izvēlējās pašas skolas, bet pēc 1924. gadā apstiprinātajiem noteikumiem tos noteica Skolu virsvalde un īsi pirms pārbaudījumiem paziņoja skolām. Katram vispārizglītojošās vidējās mācību iestādes tipam tie bija citādi. Kopīgs eksāmens visu tipu skolām bija vienīgi latviešu valodā vārdos un rakstos.⁴⁴ 1926. gadā vidusskolu jaunākajās klasēs eksāmeni tika atcelti, bet 1928. gadā tos atjaunoja iepriekšējā kārtībā.⁴⁵ 1932. gadā Izglītības ministrija izdeva rīkojumu, ka no gala pārbaudījumiem atbrīvojami tie skolēni, kuriem visu mācību priekšmetu gala atzīmju kopējais vidējais novērtējums ir "četri" un gada atzīme atsevišķā pārbaudījuma priekšmetā "četri" vai "pieci". Pedagoģiskajai padomei bija tiesības ierosināt atbrīvot no eksāmeniem arī tos skolēnus, kuru gada caurmēra atzīme nebija zemāka par 3,5, bet kuri mācībās bija parādījuši īpašu centību. Šos skolēnus pēc skolas pedagoģiskās padomes ierosinājuma no eksāmeniem atbrīvoja Skolu departaments.⁴⁶ Sākot ar 1935./36. mācību gadu, bez gala pārbaudījumiem ik gadus Izglītības ministrijas noteiktajos priekšmetos eksāmeni bija jākārtoti visiem ģimnāziju audzēkņiem.⁴⁷ Labāko skolēnu atbrīvošana no eksāmeniem tika atcelta. Organizāciju un privātpersonu uzturēto ģimnāziju gala

eksāmenos piedalījās pārstāvji no Izglītības ministrijas, kuriem bija noteicošais vārds skolēnu sekmju vērtēšanā.⁴⁸

Būtiskas izmaiņas abiturijas eksāmenos notika 1940. gadā. Izglītības ministrs J. Auškaps norādīja, ka līdz šim daudzu turīgu vecāku bērnus iestājam augstskolā gatavoja algoti konsultanti, kurpretī spējīgi, bet mazturīgi jaunieši dažkārt palika bez augstākās izglītības. Lai novērstu šādu stāvokli, kā arī radītu ciešāku saikni starp ģimnāziju un augstskolu, ģimnāziju abiturijas un augstskolas iestāju eksāmeni tika apvienoti.⁴⁹ Reflektantiem, kuri gatavojās stāties universitātē 1940. gadā, ģimnāzijas gala pārbaudījumi un līdz ar to iestājekssāmeni augstskolā bija jākārt latviešu valodā, svešvalodā, kā arī atkarībā no fakultātes, kurā jauniešs gribēja studēt, vienā vai divos speciālajos priekšmetos. Reflektantiem eksāmeni bija jākārt tikai rakstiski.⁵⁰ Gatavības eksāmenu darbu tekstus skolās nogādāja Izglītības ministrijas pārstāvis īsi pirms eksāmena. Abiturienti, kuri pretendēja uz mācību turpināšanu augstskolā, eksāmenu kārtoja atsevišķā telpā. Skolu eksāmenu komisijas izskatītie un novērtētie reflektantu darbi tika nogādāti attiecīgajā augstskolas fakultātē, kur tos vēlreiz recenzēja universitātes mācībspēki un galīgo lēmumu par viņu uzņemšanu vai noraidīšanu rakstiski paziņoja reflektantiem. Tādā veidā tika ietaupīts jauniešu laiks un līdzekļi, jo, pirmkārt, viņiem nevajadzēja braukt uz Rīgu uz iestājekssāmeniem universitātē, otrkārt, tūlīt pēc gatavības apliecības saņemšanas viņi bija brīvi un varēja iesaistīties algotā darbā. Šai Izglītības ministrijas ieviestajai kārtībai bija arī objektīvi cēloņi. Bija sācies Otrais pasaules karš un laukstrādnieku pieplūdums no Polijas un Lietuvas tika pārtraukts. Līdz ar to lielās lauku saimniecības draudēja palikt bez darbaspēka.⁵¹ Lai to novērstu, valdība izdeva rīkojumu, ka visiem skolu audzēkņiem vasarā vismaz divus mēnešus jānostrādā algots darbs lauku saimniecībās.

Ziņas par skolēnu skaitu, kas iestājušies vispārizglītojošajā vidējā mācību iestāžu pirmajās klasēs un pēc četriem, iespējams, pieciem gadiem beiguši pilnu kursu, atspoguļo Latvijas jaunatnes tieksmi iegūt augstāku vispārējo izglītību un iespējas to realizēt (20. tab.). Salīdzinot reflektantu un absolventu skaitu, atklājas samērā liels skolēnu atbirums mācību laikā. Sevišķi daudz skolēnu no vispārizglītojošajām vidējām mācību iestādēm izstājušies laikā no 1926./27. mācību gada, kad pirmajās klasēs iestājās 4796 skolēni, līdz 1929./30. mācību gadam, kad no visiem šiem pirms četriem gadiem uzņemtajiem jauniešiem vidusskolas kursu beidza 2620 skolēni, t. i., mazliet vairāk par pusi no pretendentiem. Tas izskaidrojams galvenokārt ar to, ka 1928. gadā laukos bija neraža, bet 1929. gada pavasarī daudzus apvidus

piemeklēja plūdi. Rūpniecību bija skārusi ekonomiskā krīze, kas plosījās visās pasaules attīstītākajās valstīs. Lai gan valdība centās plūdus un neražā cietušajiem sniegt palīdzību, daudziem ģimnāziju audzēkņiem mācības bija jāpārtrauc, lai stātos darbā vai kļūtu par inteligēntajiem bezdarbniekiem.

Pēc tam līdz 1933./34. mācību gadam absolventu skaits absolūtos skaitļos turpināja samazināties, jo saruka skolēnu skaits ģimnāzijās. Tomēr absolventu īpatsvars procentos pieauga. 1930./31. mācību gadā gatavības apliecības saņēma 64,5% no tiem skolēniem, kas pirms četriem gadiem iestājās ģimnāziju pirmajās klasēs, bet 1933./34. mācību gadā ģimnāzijas absolvēja 67% pretendentu. 1935./36. mācību gadā, kad skolēni pirmo reizi beidza piecgadīgu ģimnāziju, absolventu skaits salīdzinājumā ar to, kuri pirms pieciem gadiem bija uzņemti, bija samazinājies līdz 53 procentiem. Tas tāpēc, ka daudzi vecāki, sūtot savus bērnus ģimnāzijās, bija rēķinājušies ar četriem gadiem un mācību pagarinājums par vienu gadu daudziem kļuva liktenīgs.

Statistiķi norāda, ka visvairāk skolēnu izstājās no ģimnāziju pirmajām, respektīvi, piektajām klasēm, kad daudzi no viņiem, pārliecinājušies par savu nepietiekamo sagatavotību izglītības turpināšanai ģimnāzijās, pārtrauca mācības jau sākumā. Citi fakti liecina, ka lielai daļai jauniešu iegūt vispārējo vidējo izglītību liedza trūcīgie materiālie apstākļi. Mācību iestādēs, kuras apmeklēja lielākoties turīgu vecāku bērni, skolēnu skaits sākumklasē un izlaiduma klasē bija apmēram vienāds. Tā, piemēram, tas bija Rīgas valsts klasiskajā vidusskolā, Cēsu 1. valsts vidusskolā un dažās citās Vidzemes un Kurzemes pilsētu vispārizglītojošajās vidējās mācību iestādēs. Turpretī Krāslavas vidusskolā, kur mācījās lielākoties apkārtnējo zemnieku un mazpilsētu nabadzīgā jaunatne, 1925./26. mācību gadā pirmajā klasē bija 37, bet izlaidumklasē tikai 6 skolēni.⁵²

Ar 1926./27. mācību gadu, kad mācību plānos tika ieviesti neobligātie priekšmeti, skolēniem radās iespēja vispārizglītojošo vidusskolu beigt ar gatavības apliecību, kas deva tiesības studijām augstskolā, vai arī saņemt apliecību par mācību iestādes beigšanu bez tiesībām uz augstāko izglītību. 1934. gada likums šo stāvokli akceptēja, nosakot, ka apliecība par vidusskolas beigšanu dod jauniešiem visas tās pašas tiesības kā gatavības apliecība, izņemot tiesības iestāties augstskolā.⁵³ Kā liecina statistikas dati, 1930./31. mācību gadā 10,2% no ģimnāziju absolventiem saņēma gatavības apliecības bez tiesībām iestāties augstskolā. 1931./32. mācību gadā šo absolventu skaits nedaudz samazinājās, bet pēc tam atkal sāka pieaugt, un 1935./36. mācību gadā sasniedza rekordskaitli — 17,4 procentus. Laikā no

20. tabula

Vispārizglītojošās vidusskolas beigušo skaits*

Mācību gads	Skolēnu skaits, kas uzņemti 1.(5.) klasē	Mācību gads, kurā šie skolēni beiguši (4.) 1. klasi	Beigušo skaits	% no iestājušos skaita	Beiguši ar tiesībām iestāties augstskolā	% no beigušo skaita
1924./25.**	4743	1927./28.	2964	62,5		
1925./26.	4729	1928./29.	2932	62,0		
1926./27.	4796	1929./30.	2620	54,6		
1927./28.	4871	1930./31.	3143	64,5	2823	89,8
1928./29.	4912	1931./32.	3226	65,7	2950	91,4
1929./30.	4645	1932./33.	3078	66,3	2748	89,3
1930./31.	4145	1933./34.	2777	67,0	2430	87,5
1931./32.	3583	1935./36.***	1902	53,0	1572	82,6
1932./33.	3361	1936./37.	1946	57,9	1686	86,6
1933./34.	3901	1937./38.	2197	56,3	1945	88,5
1934./35.	3902	1938./39.	2323	59,5	2118	91,2

* Ziņas ņemtas no attiecīgo gadu Skolu virsvaldes un Skolu departamenta pārskatiem un no statistisko ziņu krājuma *Latvijas kultūras statistika 1918—1937.* — R., 1938.

** Par agrākiem gadiem ziņu trūkst.

*** 1934./35. mācību gadā vidējās mācību iestādēs izlaiduma nebija, jo mācību laiks tajās tika pagarināts par vienu gadu.

1936. gada līdz 1939. gadam šim skaitlim bija tendence samazināties, jo šajā periodā ģimnāzijās tika uzņemti visspējīgākie jaunieši.

Lielākā daļa jauniešu, kas stājās ģimnāzijās, pēc to beigšanas cerēja turpināt mācības augstskolā. Tāpēc humanitārā tipa ģimnāzijas ar latīņu valodu un vienu svešvalodu bija visiecienītākās, jo diploms par šādas mācību iestādes beigšanu deva tiesības turpināt mācības vairākās fakultātēs. No 1925./26. mācību gada līdz 1936./37. mācību gadam 45,3% ģimnāziju absolventu bija beiguši humanitārā tipa vispārizglītojošās vidējās mācību iestādes ar vienu svešvalodu un latīņu valodu.⁵⁴ Turpretī praktiskā tipa

ģimnāzijas apmeklēja samērā maz, jo to beigšana oficiāli tiesības iestāties augstskolā deva, bet izredzes šīs tiesības izmantot bija niecīgas, jo šajās skolās vairāk mācīja praktiskas dabas priekšmetus un līdz ar to stundu skaits tiem priekšmetiem, kurus vairāk prasīja augstskola, bija mazāks un skolēnu zināšanas šajos priekšmetos vājākas. Tāpēc no visiem ģimnāziju absolventiem praktiskā tipa ģimnāzijas šajos gados bija beiguši tikai 3,5 procenti.

Piezīmes

- ¹ IMM. — 1920. — 8. nr. — 191. lpp.
- ² LVVA, 6647. f., 1. apr., 224. l., 8. lpp.
- ³ Latvis. — 1923. — 28. jūl.
- ⁴ LVVA, 6647. f., 1. apr., 177. l., 1. lp.
- ⁵ Latvis. — 1923. — 22. aug.
- ⁶ IMM. — 1925. — 8. nr. — 217. lpp.
- ⁷ *Skolu virsvaldes darbības pārskats.* — R., 1927. — 325. lpp.
- ⁸ Audzinātājs. — 1925. — 2. nr. — 174. lpp.
- ⁹ Turpat. — 59. lpp.
- ¹⁰ *Latvijas vispārīglītojošo vidusskolu programmas (projekts).* — R., 1921.
- ¹¹ *Skolotāju gada grāmata ar kalendāriju 1923. gadam.* — R., 1923. — 74. lpp.
- ¹² LVVA, 6648. f., 1. apr., 53. l., 1., 177. lpp.
- ¹³ Turpat, 6647. f., 1. apr., 1647. l., 1., 9. lp.
- ¹⁴ Turpat.
- ¹⁵ Turpat, 3. lp.
- ¹⁶ LVVA, 6647. f., 1. apr., 84. lp.
- ¹⁷ IMM. — 1923. — 2. nr. — 143. lpp.
- ¹⁸ Audzinātājs. — 1928. — 6. nr. — 153. lpp.
- ¹⁹ LVVA, 6647. f., 1. apr., 1649. l., 42. lp.
- ²⁰ *Latvijas vispārīglītojošo vidusskolu programmas (projekts).* — 14.—22. lpp.
- ²¹ LVVA, 6647. f., 1. apr., 49. l., 38. lp.
- ²² IMM. — 1928. — 9. nr. — 263. lpp.
- ²³ LVVA, 6647. f., 1. apr., 1648. l., 114. lp.
- ²⁴ Turpat, 55. l., 183. lp.
- ²⁵ LVVA, 6647. f., 1. apr., 1647. l., 163. lp.
- ²⁶ Turpat, 185. lp.
- ²⁷ *Latvijas vispārīglītojošo vidusskolu programmas (projekts).* — 34. lpp.
- ²⁸ LVVA, 6647. f., 1. apr., 1648. l., 37. lp.
- ²⁹ Turpat, 1.—23. lp.
- ³⁰ Audzinātājs. — 1929. — 4. nr. — 122. lpp.
- ³¹ *Latvijas vispārīglītojošo vidusskolu programmas (projekts).* — 29. lpp.

- ³² Sk. 5. tabulu.
- ³³ LVVA, 6647. f., 1. apr., 1648. l., 37. lp.
- ³⁴ *Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu programmas (projekts)*. — 33. lpp.
- ³⁵ LVVA, 6647. f., 1. apr., 1647. l., 48. lp.
- ³⁶ Turpat, 1649. l., 59. lp.
- ³⁷ Turpat, 58. l., 50.—70. lp.
- ³⁸ Turpat, 2. l., 1. lp.
- ³⁹ IMM. — 1921. — 2. nr. — 326. lpp.
- ⁴⁰ Turpat, 329. lpp.
- ⁴¹ Turpat. — 1923. — 1. nr. — 105. lpp.
- ⁴² Turpat. — 1924. — 12. nr. — 669. lpp.
- ⁴³ Turpat. — 1925. — 1. nr. — 105. lpp.
- ⁴⁴ *Skolu virsvaldes darbības pārskats*. — R., 1927. — 325. lpp.
- ⁴⁵ LVVA, 6647. f., 1. apr., 52. l., 6.—8. lp.; IMM. — 1928. — 12. nr. — 600. lpp.
- ⁴⁶ IMM. — 1936. — 3. nr. — 344. lpp.
- ⁴⁷ LVVA, 6647. f., 1. apr., 43. l., 25. lp.
- ⁴⁸ IMM. — 1936. — 3. nr. — 344. lpp.
- ⁴⁹ Latvijas Skola. — 1940. — 3. nr. — 316. lpp.
- ⁵⁰ Turpat.
- ⁵¹ LVVA, 4468. f., 1. apr., 21. l., 164. lp.
- ⁵² IMM. — 1932. — 11./12. nr. — 264. lpp.
- ⁵³ Turpat. — 1934. — 8. nr. — 111. lpp.
- ⁵⁴ *Latviešu kultūras statistika 1918—1937*. — R., 1938. — 178. lpp.

10. Arodizglītība

Deviņpadsmitā gadsimta pirmajā pusē arodizglītība Baltijas guberņās bija vāji attīstīta. Vidzemes un Kurzemes laukos darbojās dažas vācu muižnieku atvērtas zemkopības skolas, bet pilsētās epizodiski uzradās kāda privātpersonas vai sabiedriskās organizācijas atvērta mācību iestāde. Stāvoklis uzlabojās pēc dzimtbūšanas atcelšanas. Attīstījās ekonomiskā dzīve, pieauga pieprasījums pēc izglītotiem amatniekiem un strādniekiem. Tāpēc Rīgas vācu amatnieku biedrība 1872. gadā atvēra amatniecības skolu. 1901. gadā līdzīga tipa mācību iestādi atvēra Rīgas krievu amatnieku artelis. Drīz pēc tam Rīgā uzsāka darbību arī ebreju amatnieku skola. 1896. gadā tika apstiprināti tirdzniecības skolu statūti, bet nedaudz vēlāk arī nolikums par komercskolām. Tam sekoja vairāku tirdzniecības skolu un komercskolu atvēršana Baltijas

gubernu, kā arī Latgales pilsētās. 1902. gadā tika izdots jauns jūrniecības likums, kas veicināja vairāku šā profila mācību iestāžu darbības uzsākšanu Baltijas piekrastē. Šīs mācību iestādes gatavoja speciālistus Baltijas flotei un vietējiem tirdzniecības un finanšu uzņēmumiem. Citu saimniecības nozaru speciālisti vai nu nāca no Iekškrēvijas pilsētās esošajām mācību iestādēm, vai arī nemaz netika gatavoti. Pēc neatkarības iegūšanas stāvoklis mainījās: jaunajai valstij radās uzdevums racionāli izmantot visus vietējos dabas un darbaspēka resursus. Tā realizēšanai bija nepieciešams sagatavot attiecīga profila speciālistus visām saimniecības nozarēm, ko varēja panākt, organizējot atbilstošu arodizglītības sistēmu. Visi smagās rūpniecības uzņēmumi 1. pasaules kara laikā bija evakuēti uz Krieviju un pēc tam vairs netika reevakuēti. Latvijai trūka arī izejvielu un kurināmā smagās rūpniecības attīstībai. Šie apstākļi lielā mērā noteica valdības ekonomisko politiku, kas tika orientēta uz vieglās rūpniecības un pārtikas rūpniecības attīstību vietējo izejvielu pārstrādāšanai, un tas savukārt iezīmēja profesionālās izglītības galvenos virzienus Latvijā neatkarības gados.

1919. gada augustā Izglītības ministrijā nodibināja arodskolu nodaļu, kuras uzdevums bija attīstīt tādu profesionālās izglītības sistēmu, kas būtu spējīga nodrošināt valsts saimniecību ar attiecīgi sagatavotiem speciālistiem. Neraugoties uz to, divdesmito gadu sākumā profesionālo mācību iestāžu uzraudzībā un pārvaldē vienota sistēma nepastāvēja. Gandrīz katra ministrija centās atvērt savas mācību iestādes, jo resori cits citam neuzticējās, kā arī tiecās iegūt savā rīcībā pēc iespējas lielāku daļu valsts budžeta līdzekļu, arī subsīdijas, kas bija atvēlētas mācību iestāžu uzturēšanai attiecīgās nozares darbinieku sagatavošanai. Arī turpmākajos gados vairāku nozaru profesionālās mācību iestādes, kā lauksaimniecības skolas, jūrskolas, karaskolas un dažas citas, palika attiecīgo resoru pārziņā. Izglītības ministrijas uzraudzībā atstāja tehnikumus, skolotāju institūtus, komercskolas, zemākās arodskolas, kā arī vispārīzglītojoša rakstura kursus.

Tautsaimniecības nodrošināšanai ar dažāda profila un izglītības līmeņa speciālistiem bija jārada divu savstarpēji saskaņotu pakāpju arodizglītības mācību iestādes: zemākās un vidējās. Katrai no tām bija jānodrošina savi audzēkņi ne vien ar zināmu daudzumu teorētisku zināšanu un praktisku iemaņu, bet jāsagatavo viņi arī mācību turpināšanai augstākās pakāpes mācību iestādēs. Tāpēc 1919. gada 16. jūlijā pieņemtajā likumā¹ bija paredzēts, ka arodskolas var būt gan zemākās, gan vidējās. Arodizglītības sistēmas racionālas un sekmīgas darbības nodrošināšanai mācību iestāžu programmas bija jāsaskaņo ar pamatskolu un vispārīzglītojošo vidusskolu

programmām, bet arodizglītības specializācijai vajadzēja balstīties uz valsts pasūtījumu.

Zemākā arodizglītība

Zemāko arodskolu jeb amatniecības skolu uzdevums bija paaugstināt amatniecības līmeni un sagatavot izglītotus speciālistus. Mācību ilgums šajās iestādēs bija četri gadi. Pirmajā klasē uzņēma reflektantus ar pirmās pakāpes pamatskolas izglītību. Amatniecības skolās pirmie divi mācību gadi tika veltīti lielākoties vispārizglītojošo mācību priekšmetu apgūšanai, jo šo skolu absolventi saņēma gan mācīta amatnieka kvalifikāciju, gan vispārējās zināšanas pilnas pamatskolas kursa apjomā. Ņemot vērā vispārizglītojošo priekšmetu skolotāju lielo deficītu, kas Latvijā pastāvēja divdesmito gadu sākumā, izglītības likumā tika izdarīti grozījumi, proti, sākot ar 1923./24. mācību gadu amatniecības skolās, tāpat kā tehnikumos, uzņēma audzēkņus tikai ar pilnas pamatskolas izglītību, bet mācību laiku tajās saīsināja gandrīz uz pusi. Līdz ar to šo skolu mācību plānos krasi samazinājās vispārizglītojošiem priekšmetiem paredzētais mācību stundu skaits.²

Līdz ar teorētiskajām zināšanām arodskolu audzēkņiem bija jāapgūst arī aroda prasme. Sākumā praktiskajām nodarbībām bija atvēlētas tikai četras stundas nedēļā, bet 1923. gadā Arodskolu nodaļa noteica, ka praktiskajām nodarbībām jāizmanto vismaz puse no mācību laika.³ Pēc teorētiskā kursa pabeigšanas visiem audzēkņiem vajadzēja iziet praksi kādā no profiluzņēmumiem. 1932. gadā Skolu departaments noteica, ka mācību iestādes beigšanas apliecības saņemšanai zemāko arodskolu audzēkņiem jāveic 12 mēnešus, tehnikumu audzēkņiem 9 mēnešus, bet tirdzniecības skolu un komercskolu audzēkņiem 3 mēnešus gara prakse.⁴

Pirmajos neatkarīgās Latvijas pastāvēšanas gados līdzekļu trūkuma dēļ arodskolās nebija mācību darbnīcu, un praktiskās nodarbības notika attiecīga profila uzņēmumos.⁵ 1925. gadā Skolu virsvaldē tika izveidota speciāla arodskolu padome, kas nodarbojās ar šo skolu mācību darba problēmu pētīšanu. Pēc padomes atzinuma un ieteikuma visās arodskolās sāka iekārtot mācību darbnīcas, kurām bija rūpniecības uzņēmumu raksturs. Tās pieņēma un izpildīja pasūtījumus. Lai radītu lielāku ieinteresētību, 55% no iegūtās peļņas saņēma izpildītāji (meistari un audzēkņi), bet 45% palika skolai.⁶

Pēc katras klases beigšanas audzēkņiem bija jākārtο eksāmeni vairākos priekšmetos, kurus noteica Arodskolu nodaļa. Jaunākajās klasēs eksāmeni

bija jākārtoto priekšmetos, kuru kurss attiecīgajā klasē beidzās. Izlaiduma klasēs eksāmeni lielākoties bija jākārtoto speciālajos priekšmetos. Arodskolās, kas darbojās Latgalē, eksāmens obligāti bija jākārtoto latviešu valodā un literatūrā.⁷

1934. gada tautas izglītības likums zemākajai arodskolai izvirzīja tos pašus noteikumus, kas bija paredzēti 1919. gada likumā, proti, teorētiski un praktiski sagatavot labus strādniekus dažādiem arodiem.⁸ Skolas gatavoja strādniekus uzņēmumiem un darbnīcām, kā arī individuālos amatniekus. Bez tam zemākās arodskolas gatavoja reflektantus tehnikumiem.

Zemāko arodskolu pirmajā klasē uzņēma audzēkņus no 14 gadu vecuma ar pilnas pamatskolas izglītību. Iestājek sāmeni nebija jākārtoto, bet, ja reflektantu skaits pārsniedza vakanto vietu skaitu, priekšroka tika dota pretendentiem, kuriem attiecīgajā arodā bija vismaz neliela prakse. Pārējiem vajadzēja kārtot konkursa eksāmenus dažādos priekšmetos pamatskolas kursa apjomā. Mācību laiks zemākajās arodskolās bija divgadīgs, trīsgadīgs un četrgadīgs. Trīs un četrgadīgās zemākās arodskolas absolventiem trīs gadus pēc skolas beigšanas saglabājās tiesības bez eksāmeniem iestāties attiecīgā tipa trīsgadīgo arodvidusskolu zemākajās klasēs.

Praktiskās zināšanas audzēkņi apguva skolas darbnīcās, laboratorijās un birojos, kā arī attiecīgajos rūpniecības, tirdzniecības, lauksaimniecības, celtniecības un citos uzņēmumos un fermās. Ja mācību gada laikā audzēkņi nestrādāja darbnīcās, tad vasaras mēnešos viņiem bija jāveic Izglītības ministrijas noteiktā prakse.

1937. gadā mācību laiku teorētiskajiem priekšmetiem samazināja līdz 18 stundām nedēļā, turpretī praktiskajām nodarbībām atvēlēja 26 mācību stundas. Praktisko iemaņu attīstīšanai, kā arī meistarības izkopšanai katram zemākās arodskolas abiturientam bija jāveic meistardarbs savā nozarē. Bez šāda "diplomdarba" izstrādāšanas mācību iestādi beigt nebija iespējams.⁹

Zemākās arodskolas bija dienas vai vakara mācību iestādes. Dienas skolas apmeklēja pamatizglītību ieguvuši nestrādājoši jaunieši, bet vakara skolās mācījās mācekļi, arī meistari, ierēdņi un citas personas, kuras pa dienu strādāja kādu darbu, bet vakaros vēlējās papildināt teorētiskās aroda zināšanas. Vakara arodskolām, ja tās darbojās atsevišķās telpās, darbnīcu nebija, jo šajās mācību iestādēs teorētisko kursu apguva savā specialitātē strādājošie, kuriem jau bija zināma praktiska pieredze.¹⁰

Divdesmito gadu sākumā zemākās arodskolas darbojās tikai Rīgā. Drīz pēc neatkarīgās Latvijas valsts nodibināšanas tādas pašas mācību iestādes tika atvērtas arī Cēsīs, Jelgavā un Ventspilī. Arodskolu nodaļa plānoja savas

mācību iestādes tuvākajā laikā atvērt arī kādā no Latgales pilsētām.¹¹ Rūpes par zemāko arodskolu atvēršanu uzturēja arī vietējās pašvaldības iestādes un sabiedriskās organizācijas. Speciālistu sagatavošanai vietējām vajadzībām pilsētu valdes un sabiedriskās organizācijas atvēra vairākas arodskolas Rīgā, Liepājā, Daugavpilī un Jelgavā un pa vienai mācību iestādei Ventspilī, Valkā, Jaunjelgavā, Ludzā un Rēzeknē (21. tab.). Īpaši straujš zemāko arodskolu skaits pieaugums vērojams laikā no 1925. gada līdz 1930. gadam, kad tas divkārtšojās. Pēc 1930. gada sakarā ar ekonomisko krīzi un bezdarbu reflektantu pieplūdums šajās mācību iestādēs samazinājās, tāpēc vairākas no tām bija spiestas darbību izbeigt. Pēc 1935. gada zemāko arodskolu skaits atkal sāka pieaugt. Šis process turpinājās līdz pat 1940. gadam. Tas izskaidrojams ar ekonomisko augšupeju un pieprasījuma palielināšanos pēc kvalificētiem strādniekiem. Līdzīgi šajos gados svārstījās arī zemāko arodskolu audzēkņu skaits.

Līdz 1934. gadam zemākās arodskolas apmeklēja diezgan daudz mazākumtautību bērnu. Tāpēc, neraugoties uz samērā lielajiem izdevumiem, ko prasīja šo mācību iestāžu uzturēšana, mazākumtautību sabiedriskās organizācijas masveidā dibināja šīs skolas savas mazturīgo slāņu jaunatnes apvienošanai un viņu nacionālās pašapziņas saglabāšanai. No 13 zemākajām arodskolām, kas 1923./24. mācību gadā darbojās Latvijā, četras piederēja vācu un ebreju sabiedriskajām organizācijām, un no 1447 audzēkņiem, kas šajā gadā mācījās zemākajās arodskolās, 309 (21,4%) bija minoritāšu pārstāvji. 1929./30. mācību gadā darbojās 14 latviešu un 17 mazākumtautību zemākās arodskolas. Minoritātēm piederošajās skolās mācījās gandrīz trešā daļa visu šo mācību iestāžu audzēkņu. Pēc 1934. gada stāvoklis mainījās. Lielākā daļa mazākumtautību arodskolu tika slēgtas vai pievienotas latviešu attiecīgā profila mācību iestādēm. 1935./36. mācību gadā mazākumtautībām Latvijā piederēja 8 no 30 zemākajām arodskolām, bet 1939./40. mācību gadā darbojās vairs tikai četras minoritāšu zemākās arodskolas, kas visas piederēja ebreju sabiedriskajām organizācijām, un tajās mācījās tikai 8% no visiem zemāko arodskolu audzēkņiem.

1925./26. mācību gadā Latvijas zemākās arodskolas gatavoja mehāniķus, elektriķus, būvniecības, galdniecības, ķīmiskās rūpniecības un ādu apstrādes speciālistus, kā arī tirdzniecības darbiniekus. Visvairāk apmeklētas un tādēļ arī visizplatītākās bija mehānikas nodaļas, kas darbojās vairākās zemākajās arodskolās. Īpaši tas sakāms par Rīgas un citu Latvijas lielāko pilsētu zemākajām arodskolām. Šīs nodaļas gatavoja mehāniķus visdažādāko iekšdedzes dzinēju apkalpošanai. Lielāko pilsētu arodskolās darbojās arī elektriķu

21. tabula

Zemāko arodskolu skaita izmaiņas un šo skolu uzturētāji*

Mācību gads	Mācību valoda	Skolu skaits	Uzturētāji				Au- dzēkņu skaits	Skolo- tāju skaits
			valsts	pašval- dības	orga- nizā- cijas	privāt- perso- nas		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1919./20.	Latviešu	2	2				180	
1923./24.	Latviešu	7	5	2	—	—	1138	122
	Vācu	3		—	3	—	191	47
	Ebreju	3		1	2	—	118	14
	Kopā	13	5	3	5	—	1447	183
1926./27.	Latviešu							
	Vācu	6						
	Krievu	3						
	Ebreju	4						
	Kopā	27	11	4	10	2	2857	
1929./30.	Latviešu	14					2392	234
	Vācu	6					461	72
	Krievu	5					282	51
	Ebreju	5					199	20
	Poļu	1					79	10
	Kopā	31	13	2	13	3	3413	387
1933./34.	Latviešu	15					2396	273
	Vācu	2					116	21
	Krievu	3					182	19
	Ebreju	4					294	32
	Poļu	1					64	10
	Kopā	25	14	1	10	—	3052	355
1935./36.	Latviešu	22						
	Vācu	3						
	Krievu	1						
	Ebreju	4						
	Kopā	30	12	5	12	1	4236	

21. tabulas nobeigums

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1937./38.	Latviešu	25	15	5	5	—	4153	449
	Vācu	2	—	—	2	—	436	39
	Ebreju	4	—	—	4	—	377	41
	Kopā	31	15	5	11	—	4966	529
1939./40.	Latviešu	33	20	5	8	—	4635	588
	Ebreju	4	—	—	4	—	412	56
	Kopā	37	20	5	12	—	5047	644

* *Latvijas* statistiskā gada grāmata 1923. gadam. — R., 1924. — 45. lpp.; *Latvijas* statistiskā gada grāmata 1924. gadam. — R., 1925. — 59. lpp.; IMM. — 1928. — 11. nr. — 377. lpp.; LVVA, 6648. f., 1. apr., 254. l., 1.—24., 47. lp.; *Latvijas* skolas 1937./38. mācības gadā. — R., 1938. — 128. lpp.; *Latvijas* skolas 1939./40. mācības gadā. — R., 1940. — 120. lpp.

nodaļas, kas gatavoja elektrolīniju uzstādītājus un uzraugus. Būvniecības nodaļas, kas sākumā gatavoja tikai celtniekus, darbojās arī mazpilsētu arodskolās. Sākot ar 1928. gadu, Cēsu un Rēzeknes arodskolu būvniecības nodaļas gatavoja arī ceļu būves speciālistus. Galdnieku nodaļas gatavoja sava aroda speciālistus gan valsts, gan arī privātajām mēbeļu darbnīcām. Ādu apstrādes meistarus izlaida vienīgi Rēzeknes valsts arodskola, jo Latgalē ādmiņa amats bija populārs kopš seniem laikiem. Zemāko arodskolu ķīmijas nodaļās mācījās topošie ķīmijas un pārtikas rūpniecības uzņēmumu strādnieki.

Dažās Latvijas mazpilsētās darbojās arī tirdzniecības skolas, kas bija saglabājušās no cariskās Krievijas arodizglītības sistēmas. Tajās gatavoja darbiniekus valsts un privātajiem tirdzniecības uzņēmumiem. Šīs mācību iestādes darbojās lielākoties vakaros, lai tajās savas zināšanas varētu papildināt attiecīgajās nozarēs nodarbinātās personas bez speciālās izglītības. Tirdzniecības skolas mācību programma visumā atbilda komercskolas programmai, tikai bija stipri sašaurināta, jo atšķirībā no komercskolas mācību kurss tajā bija trīsgadīgs.¹²

1929./30. mācību gadā tika atvērta Daugavpils valsts dzelzceļnieku skola, kur gatavoja atslēdzniekus, mehānisko darbnīcu strādniekus, lokomotīvu vadītājus, viņu palīgus, pavadoņus, tehniskos aģentus, kā arī stacionāro iekšdedzes dzinēju mašīnistus.¹³ Vairākās vietās sāka darboties daļkrāsotāju

skolas. Vienlaicīgi tika atvērtas arī mācību iestādes, kurās gatavoja darbinieces tradicionālajās sieviešu specialitātēs, kā zemākās mākslas amatniecības skolas, kur gandrīz divas trešdaļas no visiem audzēkņiem bija meitenes. Pirmoreiz Latvijas vēsturē sāka darboties bērnudārzu audzinātāju skolas, bet lielākajās slimnīcās tika atvērtas divgadīgās vecmāšu skolas. Tajās uzņēma 22—40 gadus vecas sievietes ar pamatskolas izglītību.¹⁴ Sakarā ar saimniecisko uzplaukumu trīsdesmito gadu otrajā pusē atsevišķās saimniecības nozarēs bija izjūtams speciālistu trūkums. Laukos tika ieviesta jauna tehnika, tāpēc pieauga pieprasījums pēc remontstrādniekiem, bet pilsētās — pēc burtličiem un tipogrāfijas strādniekiem. Tāpēc Ministru kabinets uzdeva Izglītības ministrijai izstrādāt projektu zemākās arodizglītības sistēmas turpmākai attīstībai.¹⁵

Vidējā arodizglītība

Arodvidusskolu un arī tehnikumu uzdevums bija sniegt audzēkņiem vidējo speciālo izglītību, kā arī paaugstināt viņu vispārējo zināšanu līmeni. Šo mācību iestāžu absolventiem tika piešķirts tehniķa nosaukums un tiesības uzraudzīt un vadīt tehniska rakstura darbus attiecīgajā specialitātē. Arodvidusskolās uzņēma audzēkņus ar sešklasīgās pamatskolas izglītību bez iestājpārbaudījumiem. Mācību maksa te bija zemāka nekā citās vidējās mācību iestādēs. Sākumā, kamēr zemākās arodskolas vēl bija četrgadīgas, tehnikumos uzņēma arī šo mācību iestāžu divas sākumklases beigušos.¹⁶ Divdesmito gadu sākumā, kad valstī trūka speciālistu ar vidējo izglītību, tehniķa tiesības varēja iegūt arī praktiķi ar pamatskolas izglītību, kuri attiecīgajā specialitātē bija nostrādājuši vismaz 10 gadu. Izglītības ministrijā darbojās komisijas, kas praktiķiem pēc attiecīga eksāmena nokārtošanas piešķīra tehniķa tiesības. Trīsdesmito gadu sākumā tika izstrādāti noteikumi par tehnisko arodu grādu un tiesībām, kā arī par atļaujām apkalpot elektriskās ierīces.¹⁷

Trīsdesmito gadu otrajā pusē arodvidusskolām tiesību ziņā tika pielīdzināti tehnikumi, komercskolas un speciālie institūti. Tie saglabāja savus nosaukumus un specifiku, jo daži no tiem darbojās pēc īpašiem statūtiem.

Klašu numerācija šajās mācību iestādēs, tāpat kā ģimnāzijās, sākās ar augstāko (piekto). Mācību laiku pagarināja par vienu gadu. Līdz ar to komercskolās tas ilga piecus gadus, skolotāju institūtos — sešus gadus, bet tehnikumos atkarībā no profila — no diviem līdz pieciem gadiem.

Piecgadīgajos un četrgadīgajos tehnikumos uzņēma audzēkņus ar sešklasīgās pamatskolas izglītību, trīsgadīgajos — ar attiecīgās nozares zemākās arodskolas izglītību, bet divgadīgajos varēja iestāties tikai vispārizglītojošo vidusskolu absolventi. Vidējās arodizglītības iestādes bija gan kopīgas zēniem un meitenēm, gan arī šķirtas.¹⁸ Tā kā arodvidusskolu absolventiem bija tiesības turpināt mācības augstskolas attiecīgajās fakultātēs, pēc 1934. gada arī šo mācību iestāžu beidzēji atkarībā no sekmēm saņēma liecības vai nu ar, vai bez tiesībām iestāties augstskolā.¹⁹

Latvija bija agrāra valsts, tāpēc tehnikumu, kas gatavoja speciālistus rūpniecībai, nebija daudz. Divdesmito gadu sākumā Latvijā darbojās divi tehnikumi un tikai 1939./40. mācību gadā to skaits bija palielinājies līdz astoņiem (22. tab.). Piecus no tiem uzturēja valsts, bet trīs atradās vietējo pašvaldību aprūpē. Tehnikumu uzturēšana izmaksāja dārgi, tāpēc sabiedriskās organizācijas, nemaz nerunājot par privātpersonām, no to atvēršanas atturējās. Arī audzēkņu skaits tehnikumos nebija liels. 1924./25. mācību gadā tajos mācījās 762 audzēkņi. Divdesmito gadu beigās un trīsdesmito gadu sākumā tas nedaudz pārsniedza tūkstoti un tikai 1939./40. mācību gadā bija palielinājies līdz 2173, t. i., salīdzinājumā ar divdesmito gadu sākumu, bija pieaudzis par 185 procentiem. Lielākā daļa jauniešu, arī mazturīgie, kuri bija beiguši pamatskolu ar tiesībām turpināt mācības vidusskolā, centās iekļūt ģimnāzijās, klusībā cerot pēc tam iestāties augstskolā. Lai gan augstskolā varēja iestāties arī pēc tehnikuma beigšanas, tomēr skolu jaunatne deva priekšroku ģimnāzijām, jo tur viņi ieguva labākas zināšanas vispārizglītojošajos priekšmetos. Bez tam fakultāšu skaits, kurās bija tiesības reflektēt tehnikumu absolventiem, bija ierobežots.

Tehnikumus apmeklēja galvenokārt to pilsētu jaunieši, kurās šīs mācību iestādes darbojās. Sakarā ar ierobežoto vietu skaitu internātos un papildu izdevumiem audzēkņu no citām pilsētām un laukiem bija samērā maz. Lauku iedzīvotāju vidū tehnikumi nebija populāri. Lauku jaunatne lielākoties apmeklēja lauksaimniecības rakstura vidējās mācību iestādes vai ģimnāzijas. Tehnikumos mācījās samērā daudz tā saukto fabrikantu, t. i., sīko darbnīcu īpašnieku vai viņu dēlu, kuri paši vadīja savus uzņēmumus.

Lielākā daļa tehnikumu audzēkņu bija latvieši. 1934./35. mācību gadā no visiem tehnikumu audzēkņiem tikai nedaudz vairāk par 10% bija mazākumtautību pārstāvji. Minoritātēm Latvijas brīvvalstī bija tikai viens tehnikums, kas darbojās līdz 1934. gadam. Tas bija inženiera N. Okolo-Kulaka uzturētais tehnikums Rīgā (mehānikas specialitāte) ar krievu mācību valodu. 1929./30. mācību gadā tajā bija 73 audzēkņi.²⁰ Valdības pabalsti bija niecīgi,

22. tabula

Tehnikumi laikposmā no 1924./25. m. g. līdz 1939./40. m. g.*

Mācību gadi	Mācību iestāžu skaits				Klašu skaits	Audzēkņu skaits	Skolotāju skaits
	valsts	pašvaldību	organizāciju	kopā			
1924./25.	2	—	—	2	28	762	
1925./26.	2	—	—	2	24	830	
1926./27.	2	1	—	3	41	825	
1927./28.	2	1	—	3	49	1242	
1928./29.	2	1	—	3	47	1234	
1929./30.	3	1	1**	5	47	1313	
1930./31.	3	2	—	5	47	1248	210
1931./32.	3	2	—	5	46	1338	196
1932./33.	3	2	—	5	49	1357	219
1933./34.	3	2	—	5	49	1366	216
1934./35.	3	3	—	6	49	1350	209
1935./36.	3	3	1	7	56	1537	237
1936./37.	4	3	—	7	55	1849	258
1937./38.	4	3	—	7	66	1933	261
1938./39.	4	3	—	7	65	2074	262
1939./40.	5	3	—	8	67	2173	257

* *Skolu virsvaldes darbības pārskats.* — R., 1927. — 223. lpp.; *Skolu departamenta darbības pārskats.* — R., [b. g.]. — 336. lpp.; IMM. — 1928. — 11. nr. — 377. lpp.; *Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā.* — R., 1938. — 169. lpp.; *Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā.* — R., 1939. — 176. lpp.; *Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā.* — R., 1940. — 183. lpp.

Ziņas par tehnikumu darbību līdz 1924. gadam nav izdevies atrast. Trūkst ziņu arī par skolotāju skaitu līdz 1930. gadam.

** Nenoskaidrotu iemeslu dēļ privātais krievu tehnikums oficiālā atskaitē uzrādīts tikai vienu reizi (1929./30. m. g.) kā organizāciju uzturēta mācību iestāde. Pēc tam vēlreiz tiek uzrādīts 1935./36. m. g. atskaitē, lai gan pēc citām ziņām ticis likvidēts jau 1933./34. mācību gadā.

tāpēc mācību maksa gadu no gada pieauga, tā izraisot audzēkņu skaita sarukšanu. 1933./34. mācību gadā, kad tehnikumu savā pārziņā pārņēma Krievu inženieru biedrība, tajā mācījās vairs tikai 23 audzēkņi. Tajā pašā gadā tehnikums tika slēgts.

Zemākās arodskolas, bet it īpaši tehnikumus apmeklēja galvenokārt zēni. 1933./34. mācību gadā no zemāko arodskolu 3052 audzēkņiem tikai 413 (13,5%) bija meitenes, kuras lielākoties mācījās mākslas amatniecības, drēbnieku, rokdarbu, kā arī bērnudārzu audzinātāju skolās. Vēl sliktāks stāvoklis šajā ziņā bija vidējās profesionālajās mācību iestādēs. 1934./35. mācību gadā no 1350 audzēkņiem, kas mācījās tehnikumos, tikai 9 bija meitenes.²¹ Meiteņu pārsvars bija vienīgi skolotāju sagatavošanas mācību iestādēs un komercskolās. Tā kā Kaucmindes mājturības seminārs un arodskola "Saule" Daugavpilī gatavoja mājsaimnieces, tad meitenes arodu varēja apgūt vienīgi tehnikumu aušanas, vērpsanas un drēbnieku nodaļās, kas lielākoties atradās lielākajās pilsētās, bet Latvijas mazpilsētu un lauku meitenēm iegūt arodu bija grūti.

Divas vidējās tehniskās mācību iestādes, kas Latvijā darbojās Izglītības ministrijas pārziņā divdesmito gadu sākumā, bija valsts uzturētie Rīgas un Liepājas tehnikumi. Rīgas valsts tehnikuma darbības sākumi meklējami jau priekš pirmā pasaules kara, kad 1913. gadā Rīgas būvtechniķu sabiedrība atvēra politehniskos kursus ar inženieru, arhitektu un mērnieku nodaļām.

1918. gadā vācu okupācijas laikā kursus reorganizēja par tehnikumu, ko 1919. gada beigās savā pārziņā pārņēma Izglītības ministrija.²² Šajā laikā tehnikumā darbojās apvienotā inženieru un arhitektu nodaļa un ķīmijas nodaļa. 1920. gadā inženieru un arhitektu nodaļas vietā atvēra satiksmes ceļu būvniecības nodaļu, bet 1921. gadā — mehānikas nodaļu ar mašintehniķu, elektrotehniķu un tehnologu nozarēm (specialitātēm). Masveidīgāk apmeklēta bija mehānikas nodaļas mašintehniķu nozare, kur gatavoja speciālistus dažādu mehānismu apkalpošanai, kā arī elektrotehnikas nozare.²³ Tā kā Latvijā rūpnieciskā ražošana attīstījās lēni, vairāku nozaru speciālisti dažkārt palika bez darba. Tāpēc 1929. gadā tika slēgta ceļu būvniecības nodaļa, bet tehnoloģijas nozari pievienoja ķīmijas nodaļai.²⁴ 1930. gadā Rīgas valsts tehnikumā atvēra dzelzceļu ekspluatācijas nodaļu, kur uzņēma tikai vidusskolas absolventus. Nodaļa gatavoja dzelzceļa ekspluatācijas darbiniekus, kā kantoristus, kasierus, svērējus, staciju dežurantus u. c.²⁵ 1936./37. mācību gadā tehnikumā darbojās mehānikas un elektrotehnikas nodaļas ar piecgadīgu kursu un divgadīga dzelzceļa ekspluatācijas nodaļa.²⁶ 1939./40. mācību gadā darbojās arī elektrotehnikas un kultūrtechnikas nodaļa.

1920. gada rudenī darbu uzsāka Liepājas valsts tehnikums ar mehānikas un komercnodaļām. Mehānikas nodaļā darbojās mašintehniķu, elektrotehniķu, kuģu mehāniķu un kuģu būvētāju nozares.²⁷ Sakarā ar ekonomisko krīzi un skolēnu mazo pieplūdumu, atsevišķas nozares vai pat veselas nodaļas

bieži vien tika slēgtas vai apvienotas. Arī Liepājas valsts tehnikumā 1929./30. mācību gadā darbojās vairs tikai komercnodaļa un mehānikas nodaļas elektrotehnikas nozare.²⁸ 1931. gadā tehnikumā atvēra satiksmes ceļu būvniecības nodaļu ar divgadīgu kursu, kur uzņēma vidusskolu absolventus. Tomēr arī šī nodaļa nedarbojās ilgi, jo jau 1936./37. mācību gadā tehnikumā bija tikai elektrotehnikas nozare un jaunatvērtā būvniecības klase²⁹ ar divus gadus un sešus mēnešus ilgu mācību laiku. Tajā bez pārbaudījumiem uzņēma vidusskolu absolventus, bet zemāko arodskolu būvniecības nodaļu beidzējiem bija jākārtoto iestājek sāmenī.³⁰

1926. gada rudenī sākās mācības Rīgas pilsētas vakara tehnikumā, kas bija cieši saistīts ar Rīgas pilsētas amatniecības skolu. Mācekļi, strādnieki un citi strādājošie, kuri bija beiguši amatniecības skolu, vakaros varēja turpināt mācības tehnikumā un iegūt vidējo speciālo izglītību. Tāpat kā arodskolā, arī tehnikumā sākumā darbojās būvniecības, mehānikas, elektrotehnikas, ķīmijas, daiļkrāsotāju, fotoķīmigrāfijas nodaļas, komercnodaļa, tekstilnodaļa, drēbniecības un galdniecības nodaļas.³¹ Sakarā ar ekonomisko krīzi arī te audzēkņu skaits samazinājās, tāpēc 1936./37. mācību gadā nodaļu skaits saruka un darbojās tikai būvniecības, mehānikas, elektrotehnikas un ķīmijas nodaļas.³²

1929./30. mācību gadā nodibināja Rēzeknes valsts tehnikumu, bet 1930./31. mācību gadā — Daugavpils pilsētas tehnikumu. Pirmajā mācību gadā Rēzeknes valsts tehnikums gatavoja tikai kultūrtehniķus, bet gadu vēlāk darbu uzsāka arī satiksmes ceļu būvniecības un ēku būvniecības nodaļas. Abās nodaļās uzņēma vienīgi ģimnāziju absolventus. Tikai izņēmuma gadījumos tur varēja iestāties trīsgadīgo zemāko arodskolu absolventi, kuriem latviešu valodā un matemātikā atzīme nebija zemāka par “četri”. Abās nodaļās mācības ilga divus gadus, tāpēc mācību plānos bija paredzēti tikai attiecīgo nozaru speciālie priekšmeti. Kultūrtehniķu nodaļa gatavoja speciālistus, kuru uzdevums bija pētīt, projektēt un vadīt meliorācijas, upju līmeņa regulēšanas, koku un krūmu izciršanas, akmeņu novākšanas un augsnes kalpošanas darbus. 1932. gadā audzēkņu trūkuma dēļ šo nodaļu slēdza.³³ 1936. gadā tāda paša iemesla dēļ mācības izbeidza satiksmes ceļu būvniecības nodaļa, un darbu turpināja vienīgi ēku būvniecības nodaļa.³⁴

1929./30. mācību gadā Izglītības ministrija sadarbībā ar Satiksmes ceļu ministriju uz Daugavpils valsts trīsgadīgās arodskolas mehānikas nodaļas bāzes izveidoja Daugavpils valsts dzelzceļtehnisko skolu, vēlāk vidusskolu, kas gatavoja lokomotīvju tehniķus. Skolā uzņēma pilnas pamatskolas absolventus. Mācību laiks tajā ilga četrus gadus. Satiksmes ceļu ministrija atbalstīja šo mācību iestādi materiāli. Tai tika uzceltas ērtas telpas. Skolas

darbnīcas vienmēr bija nodrošinātas ar pasūtījumiem, kuru izpildīšana sagādāja audzēkņiem papildu ienākumus. Satiksmes ceļu ministrija absolventiem garantēja darbu Dzelzceļu virsvaldes mašīnu direkcijas dienestā. Minētie apstākļi nodrošināja skolai reflektantu pieplūdumu, kas ik gadus 2—3 reizes pārsniedza vakanto vietu skaitu.³⁵

Daugavpils trīsgadīgās arodskolas galdniecības nodaļu reorganizācija neskāra. 1932./33. mācību gadā arodskolā tika atvērta arī vēl trīsgadīga mehānikas nodaļa ar iekšdedzes dzinēju nozari. 1932./33. gadā darbu uzsāka arī Daugavpils pilsētas tehnikuma divklasīgā elektrotehnikas nodaļa, kur uzņēma jauniešus ar vispārējo vidējo izglītību, un trīsgadīgā mehānikas nodaļa, kur izglītību varēja turpināt zemāko arodskolu beidzēji.³⁶

1934./35. mācību gadā tika atvērta Liepājas pilsētas vakara tehnikuma mehānikas nozares pirmā klase, kur uzņēma vienīgi Liepājas valsts vakara amatniecības skolas absolventus.³⁷ Jelgavā pakāpeniski darbību izbeidza tirdzniecības skola, bet tās vietā atvēra Jelgavas valsts pasta un telegrāfa vidusskolu (tehnikumu), kas gatavoja pasta un telegrāfa darbiniekus. Par mācību bāzi izmantoja Jelgavas pasta un telegrāfa kantori.³⁸ 1938. gadā Rīgā atvēra piecgadīgu ķīmijas skolu (tehnikumu), kur gatavoja tehniķus ķīmijas nozarē. Uzņēma audzēkņus ar pilnas pamatskolas izglītību. Ķīmijas skolas absolventus nodarbināja sīkie rūpniecības uzņēmumi, kas ražoja sērskociņus, gumijas izstrādājumus, līmi, ziepes, krāsvielas u. c., kā arī pārtikas rūpniecības uzņēmumi, kā cukura, stērķeles fabrikas, spirta dedzinātavas u. c.³⁹

1920. gadā Izglītības ministrija apstiprināja mācību plānus četrgadīgo tehnikumu mehānikas, ķīmijas, arhitektūras, satiksmes ceļu būvniecības, lauksaimniecības, mežrūpniecības, kultūrtehnikas, kuģu vadītāju, kuģu būvtechniķu un kuģu mašīntehniķu nodaļām.⁴⁰ Nedaudz vēlāk lauksaimniecības un mežkopības tehnikumus savā pārziņā pārņēma Lauksaimniecības ministrija, bet jūrniecības tehnikumus — Tirdzniecības ministrija. Līdz ar to Izglītības ministrijas pārziņā esošo tehnikumu specialitāšu skaits būtiski samazinājās.

Tehnikumu mācību plāni mainījās 1925., 1928. un 1934. gadā. Laikposmā no 1924. gada līdz 1930. gadam kopējais mācību stundu skaits nedēļā palielinājās par 10 mācību stundām un 1934. gadā — vēl par 23 stundām, jo mācību laiku tehnikumos, tāpat kā visās vidējās mācību iestādēs pagarināja par vienu gadu. Tā kā attiecības starp kopējo mācību stundu skaitu nedēļā un stundu skaitu teorētiskajiem priekšmetiem un praktiskajām nodarbībām, kā arī attiecības starp stundu skaitu vispārīzglītojošajiem mācību priekšmetiem un speciālajiem priekšmetiem tehnikumu dažādajās nodaļās bija apmēram

23. tabula

Mācību stundu skaits nedēļā tehnikumu mehānikas nodaļās*

Mācību stundu sadalījums teorētiskajām un praktiskajām nodarbībām	1920. g. plāns	1925. g. plāns	1928. g. plāns	1934. g. plāns
Kopējais stundu skaits visās klasēs, t. sk.	151	162	161	184
teorētiskajām nodarbībām	109	105	124	145
% no kopējā stundu skaita	72	65	77	79
teorētiskajām nodarbībām vispārizglītojošos priekšmetos	62	53	58	76
% no stundu skaita teorētiskajām nodarbībām	57,0	51,5	47,6	52,0
praktiskajām nodarbībām	42	57	37	39
% no kopējā stundu skaita	28	35	23	21

* IMM. — 1920. — 12. nr. — 567. lpp.; Turpat. — 1928. — 5./6. nr. — 639. lpp.; Turpat. — 1934. — 9. nr. — 273. lpp.; *Skolu* virsvaldes darbības pārskats. — R., 1927. — 335. lpp.

vienāds, šajā darbā analizēti vienīgi tehnikumu mehānikas nodaļu mācību plāni. Salīdzinot 1920. un 1934. gadā apstiprinātos mācību plānus, redzams, ka stundu skaits praktiskajām nodarbībām samazinājies no 28% līdz 21% no kopējā mācību stundu skaita. Kā izņēmums jāmin 1928. gadā pieņemtie mācību plāni, kuros praktiskajām nodarbībām bija atvēlēti 35% no visa mācību laika. No teorētiskajiem priekšmetiem atvēlēta stundu skaita nedaudz vairāk par pusi bija paredzēts vispārizglītojošajiem mācību priekšmetiem (23. tab.).

Arodizglītības popularizēšanai valstī Lauksaimniecības banka 1937. gadā nodibināja vispārējās arodizglītības veicināšanas fondu. Tajā uzkrātos līdzekļus izmantoja trūcīgo un spējīgo arodizglītības iestāžu audzēkņu pabalstīšanai, lai viņi netraucēti varētu iegūt zināšanas un iemaņas izvēlētajā specialitātē. Pabalstus varēja saņemt Izglītības un Lauksaimniecības ministriju pārziņā esošo profesionālo mācību iestāžu audzēkņi.⁴¹

Līdztekus tehnikumiem Latvijā darbojās arī vēl dažas arodvidusskolas. Te vispirms minamas lietišķās mākslas vidusskolas, kuru uzdevums bija ne vien iemācīt audzēkņiem izvēlēta aroda tehniskās iemaņas, bet arī paplašināt viņu vispārējo izglītību un izkopt gaumi, lai viņu ražojumiem būtu ne tikai praktiska nozīme, bet arī mākslinieciska vērtība. Lietišķās mākslas vidusskolas

gatavoja daiļamatnieku darbnīcu vadītājus un instruktorus, kā arī daiļamatniecības meistarus un rokdarbu skolotājus pamatskolām un vidusskolām. Skolotāja tiesību iegūšanai daiļamatniecības skolu absolventiem bija jānokārto daži eksāmeni pedagoģiskajos priekšmetos.⁴²

1926. gadā Liepājas Latviešu labdarības biedrība atvēra mākslas amatniecības skolu. Tolaik tā bija Latvijā vienīgā tāda tipa vidējā mācību iestāde. 1932. gadā šo skolu savā pārziņā un uzturēšanā pārņēma Liepājas pilsētas pašvaldība, bet 1934. gadā — Izglītības ministrija, pārdēvējot to par Liepājas Valsts lietišķās mākslas vidusskolu. Līdz 1934. gadam tā bija četrgadīga, bet pēc tam, tāpat kā visas vidējās mācību iestādes, — piecgadīga.⁴³

Divdesmito gadu beigās skolā darbojās kokapstrādes, šķiedras apstrādes, keramikas un dekoratīvās glezniecības nodaļas. Kokapstrādes nodaļā gatavoja koka tēlniekus, galdniekus un rotaļlietu meistarus, šķiedras apstrādes nodaļā — aušanas, izšūšanas, adīšanas un ādas mākslinieciskās apdares meistarus, dekoratīvās glezniecības nodaļā — teātra dekoratorus, cinkogrāfijas un litogrāfijas speciālistus, bet keramikas nodaļā — māksliniekus māla un porcelāna apstrādē.⁴⁴

1933. gadā Latvijas Sarkanais Krusts atvēra Rīgas un Jelgavas pilsētas slimnīcās žēlsirdīgo māsu skolas, kas gatavoja vidējo medicīnisko personālu. 1935. gadā darbu uzsāka arī vācu slimnīcas un ebreju sabiedrisko organizāciju uzturētās žēlsirdīgo māsu skolas. Šajās mācību iestādēs uzņēma no 18 līdz 30 gadus vecas sievietes ar vidējo izglītību. Mācību laiks žēlsirdīgo māsu skolās bija divgadīgs. Audzēknes pieņēma ar sešus mēnešus garu pārbaudes laiku. Audzēknēm visu mācību laiku, izņemot divas atvaļinājuma nedēļas ik gadus, bija jādzīvo skolas kopmītnē, kur viņas bez papildu atlīdzības saņēma uzturu un visu citu dzīvei nepieciešamo. Mācību maksa bija 15—20 latu mēnesī. Skolas mācību programmā ietilpa teorētiskās lekcijas un praktiskās nodarbības visās slimnīcas nodaļās. Vēlākajos gados žēlsirdīgo māsu skolas tika nodotas Tautas labklājības ministrijas pārziņā.⁴⁵

Neatkarības gados Latvijā darbojās mācību iestādes, ko oficiāli dēvēja par institūtiem. Tajās uzņēma audzēkņus ar vidējo izglītību, taču to beigšana akadēmisko augstāko izglītību nedeja. Tādas mācību iestādes bija Latvijas Centrālais fiziskās izglītības institūts, Angļu valodas institūts, Franču institūts, Universitātes zinību krievu institūts, Herdera institūts, Tehniskais institūts un trīs finanču institūti. Šīs mācību iestādes visbiežāk uzturēja sabiedriskas organizācijas vai privātpersonas, un tās darbojās saskaņā ar īpašiem statūtiem. To mērķis bija gatavot attiecīgo nozaru speciālistus ar augstāku izglītību.⁴⁶

1921. gadā skolotāju grupa K. Dēķena vadībā Rīgā nodibināja Centrālo pedagoģisko fiziskās kultūras institūtu, ko tūlīt savā pārziņā pārņēma Izglītības ministrija un pārdēvēja par Latvijas fiziskās izglītības institūtu. Tā uzdevums bija gatavot fiziskās audzināšanas skolotājus pamatskolām un vidusskolām, kā arī pārzināt un koordinēt fiziskās audzināšanas teorētiskos un praktiskos jautājumus. Institūtā uzņēma audzēkņus no 18 gadu vecuma. Mācības ilga divus gadus. Beidzēji ieguva pamatskolas vai vidusskolas fizikultūras skolotāja tiesības. Institūtā mācīja vispārējos priekšmetus: vēsturi, cilvēka anatomiju, fizioloģiju, pedagoģiju, psiholoģiju, kā arī speciālos: higiēnu, pirmās palīdzības sniegšanu, ārstniecisko vingrošanu, ierindas mācību, ritmiku, dejas un rotaļas. Vēlāk mācību plānu papildināja arī ar vieglatlētiku, ziemas sporta veidiem, peldēšanu, kustību teoriju un rokdarbiem. Savu telpu institūtam nebija, arī mācību materiālā bāze bija nabadzīga. Tas zināmā mērā bija par iemeslu, ka 1925. gadā institūts tika slēgts.⁴⁷

Vairākus gadus speciāla mācību iestāde fiziskās kultūras skolotāju sagatavošanai Latvijā nepastāvēja, un fizikultūras skolotājus pamatskolām un vidusskolām gatavoja tikai skolotāju institūti, jo tajos mācīja fizikultūras metodikas pamatus. 1937./38. mācību gadā Latvijas Tautas universitātes sastāvā un Izglītības ministrijas uzraudzībā sāka darboties privāta mācību iestāde — Fiziskās audzināšanas institūts. Tā uzdevums bija gatavot fiziskās audzināšanas vadītājus dažādām mācību iestādēm un organizācijām, kuras nodarbojās ar fizisko kultūru un sportu. Audzēkņi ar vidusskolas priekšzināšanām pēc sekmīgas institūta beigšanas ieguva fiziskās audzināšanas skolotāja tiesības. Par brīvklaušitājiem šajā mācību iestādē uzņēma arī jauniešus ar nepabeigtu vidējo izglītību.

1925. gadā Rīgā sāka darboties Augstākās tirdzniecības izglītības biedrības komercinstitūts, kurā bija tirdzniecības, pašvaldību un valsts zinību nodaļas. Tādu pašu mācību iestādi Rīgā, bet 1929. gadā arī Liepājā atvēra Augstākās izglītības veicināšanas biedrība. Šo mācību iestāžu mērķis bija gatavot praktiskām saimniecības nozarēm darbiniekus ar augstāku izglītību, kā arī veicināt un izplatīt valstī augstāku izglītību.⁴⁸ 1932. gadā Saeima pieņēma likumu par komercinstitūtu pielīdzināšanu augstākām profesionālām mācību iestādēm. Institūtos uzņēma abu dzimumu personas ar vispārējo vidējo izglītību. Par brīvklaušitājiem varēja kļūt arī personas ar nepabeigtu vidējo izglītību. Tā kā šie institūti darbojās vakaros, tos apmeklēja dažādu iestāžu darbinieki savu teorētisko zināšanu paplašināšanai. Diemžēl institūtiem nebija savu ēku, tāpēc mācības notika dienas vidusskolu telpās. Mācību materiālā bāze bija nabadzīga. Piemēram, Rīgas komercinstitūta rīcībā bija

tikai divas rakstāmmašīnas un pāris paraugkolekciju, bet bibliotēka bija izvietota divos skapjos. Tā kā institūti valsts pabalstus nesaņēma, mācību maksa tajos bija augsta. Arī mācību darbs bija samērā zemā līmenī, tāpēc audzēkņu skaits gadu no gada samazinājās. 1932./33. mācību gadā visos trijos institūtos kopā mācījās 625 audzēkņi, bet 1937./38. mācību gadā — 374. Tāpēc 1938. gadā Liepājas institūts tika slēgts, savukārt abi Rīgas institūti apvienoti,⁴⁹ bet 1939. gada 29. jūlijā — slēgti.⁵⁰

1921. gadā Rīgā nodibinājās Vācu zinātnieku savienība, kura tajā pašā gadā atvēra Herdera institūtu. Likumu, kas reglamentēja šīs mācību iestādes darbību, Saeima pieņēma 1927. gadā. Herdera institūts bija privāta augstskola ar vācu mācību valodu, un tās uzdevums bija veicināt un izplatīt zinātni Latvijas vācu tautības iedzīvotāju vidū, kā arī gatavot darbiniekus vācu kultūras darbam Latvijā. Darbojās teoloģijas, tiesību un valsts zinātņu, humanitārā, kā arī matemātikas un dabaszinību fakultāte. Uzņēma abu dzimumu personas no 17 gadu vecuma ar vidējo izglītību, kuras pārvaldīja vācu valodu. Institūta beigšana nedeļa tās pašas tiesības, ko universitātē.⁵¹ Institūtā bija noteikta brīvā akadēmiskā studiju metode, tāpēc te nebija ne obligātu priekšmetu, ne kursu, ne arī noteikta studiju laika.⁵² Lekcijas institūtā notika vakaros un par tām bija jāmaksā. Ar vietējo un Vācijas nacionālsociālistu pūlēm trīsdesmitajos gados institūts pārvērtās par politisku organizāciju un 1939. gadā sakarā ar vācu tautības iedzīvotāju repatriāciju tika slēgts.⁵³

1922. gadā Izglītības ministrija atvēra Angļu valodas institūtu ar pedagoģijas un komercnodaļām. Institūtā darbojās sagatavošanas klases, jo mācības institūtā notika angļu valodā. Pedagoģijas nodaļā uzņēma audzēkņus ar vidējo izglītību un gatavoja angļu valodas skolotājus pamatskolām un vidusskolām. Komercnodaļā, kur gatavoja korespondentus, prokuristus un citus darbiniekus eksporta tirdzniecības uzņēmumiem, uzņēma audzēkņus arī ar pamatskolas izglītību. Mācības notika vakaros. Sākumā mācību laiks bija trīsgadīgs, pēc tam to pagarināja līdz 4, bet 1934. gadā līdz 5 gadiem. Visi institūta mācībspēki bija dzimuši angļi, Anglijas pilsoņi.⁵⁴ Sagatavošanas klasēs un abās nodaļās obligāti priekšmeti bija lasīšana, domrakstu rakstīšana, konversācija un gramatika. Sagatavošanas klasēs un pedagoģijas nodaļā mācīja rakstīšanu un politisko vēsturi, bet abās nodaļās arī fonētiku un kaligrāfiju. No speciālajiem priekšmetiem pedagoģijas nodaļā vajadzēja apgūt ģeogrāfiju, literatūras vēsturi, tulkošanu, vēsturisko gramatiku, metodiku, ievadu valodniecībā, literatūrlasišanu. Studentiem bija arī mācību prakse skolā. Komercnodaļā savukārt mācīja tirdzniecības vēsturi, tirdzniecības ģeogrāfiju, grāmatvedību un dažus citus ar tirdzniecību saistītus priekšmetus.⁵⁵

Audzēkņu pieplūdums institūtā bija liels, jo tas deva labas zināšanas un absolventi bija nodrošināti ar labi atalgotu darbu.

1921. gadā grupa profesoru, kuri bija emigrējuši no Krievijas, Rīgā nodibināja Krievu universitātes kursu. Tos uzturēja Akadēmiskā izglītības veicināšanas sabiedrība, kuras priekšgalā bija profesors K. Arabažins. Galvenais kursu eksistences līdzeklis tomēr bija samērā augstā mācību maksa — 150 lati gadā, Izglītības ministrijas dotācija un labprātīgie ziedojumi. 1930. gadā kursu reorganizēja par Universitātes zinātņu krievu institūtu.⁵⁶ Institūtā darbojās juridiskā, kā arī vēstures un filoloģijas fakultāte, abas ar četrgadīgu kursu, kā arī finanšu un ekonomikas fakultāte, kur mācību laiks bija trīs gadi. Institūtā uzņēma audzēkņus ar vidējo izglītību, kā arī brīvklau-sītājus ar nepabeigtu vidējo izglītību. Par mācībspēkiem darbojās 12 profesori no bijušajām Krievijas augstskolām, kā arī privātdocenti no Rietumeiropas augstākajām mācību iestādēm. Institūts gatavoja skolotājus krievu ģimnā-zijām. 1934. gadā tas tika slēgts.⁵⁷

Kā īpašs profesionālās izglītības veids Latvijas arodskolās un tehnikumos darbojās dažādu amatu kursi. Tie parasti bija vispārīzglītojoši un deva strā-dājošiem amatniekiem praktiskiem teorētiskas zināšanas un cēla viņu vispā-rējās izglītības līmeni. Turpretī sabiedriskās organizācijas vai privātpersonas mēdza organizēt speciālus arodu kursus, kā ziepju vārīšanas, krāsošanas, mašīnrakstīšanas, rokdarbu utt. Šie kursi varēja būt vai nu pastāvīgi, ar klausītāju periodisku uzņemšanu un izlaidi, vai arī vienreizēji, šauri speciāla rakstura.⁵⁸ Kursu darbības koordinēšanai Arodskolu nodaļa tos reģistrēja un izstrādāja nolikumu, kas bija jāievēro visiem kursu organizētājiem.⁵⁹ Lai gan vēlākajos gados arodskolas sāka izlaist speciālistus dažādās nozarēs, kursu skaits gadu no gada palielinājās. 1926./27. mācību gadā darbojās 172 dažādu amatu kursi, to skaitā 8 tautas augstskolas. Vairumā no tiem mācīja grāmat-vedību, mašīnrakstīšanu, stenogrāfiju, svešvalodas, mājturību un rokdarbus. Darbojās arī deju, vingrošanas, mūzikas, kosmētikas un cita profila kursi.⁶⁰ 1932./33. mācību gadā jau darbojās 186 kursi, kurus apmeklēja 16 429 klausītāji.⁶¹ Dažādo kursu samērā lielā popularitāte daļēji izskaidrojama ar strādnieku un kalpotāju tieksmi papildināt savas zināšanas, vēl jo vairāk tāpēc, ka daudzu kursu programmās diezgan plaša vieta bija ierādīta vispār-izglītojošajiem priekšmetiem.

Kursus visvairāk apmeklēja sievietes, jo, kā jau iepriekš minēts, arod-skolās un tehnikumos sieviešu specialitāšu bija maz. Raugoties no valsts viedokļa, mazais arodskolu skaits sieviešu profesijām bija attaisnojams, jo trīsdesmito gadu Latvijā, kad ekonomiskais stāvoklis bija nostabilizējies,

ģimenes galva, kurš saņēma pietiekami labu atalgojumu, bija spējīgs materiāli nodrošināt ģimeni, un sievai atlika tikai mājsaimnieces un bērnu audzinātajās pienākumi. Tas acīmredzot bija viens no galvenajiem cēloņiem, kāpēc neatkarīgās Latvijas laikā sieviešu arodizglītībai tika veltīta mazāka vērība.

1919./20. mācību gadā darbību uzsāka arī tā sauktās rokdarbu darbnīcas. To sākotnējais mērķis bija aizstāt pamatskolu un vidusskolu trūcīgo materiālo bāzi rokdarbu mācīšanās. Arodskolu nodaļas vadība norādīja, ka rokdarbu darbnīcām ir daudz plašāks mērķis, proti, iepazīstināt ar arodizglītības pamatiem, tuvināt vispārīzglītojošo skolu praktiskajai dzīvei.⁶² Šīs darbnīcas rīkoja kursus rokdarbu skolotājiem papīra, papes, koka, stikla un metāla darbos, zīmēšanā, veidošanā, kā arī mācību līdzekļu labošanā un izgatavošanā skolu muzejiem. Tuvākās skolas tur novadīja arī rokdarbu stundas.

Līdz 1928. gadam rokdarbu darbnīcas bija atvērtas ne tikai Rīgā, bet arī Liepājā, Daugavpilī, Ventspilī, Rēzeknē, Jelgavā un Bauskā. 1929. gadā tām pievienojās darbnīcas Tukumā, Cēsīs un Rūjienā, bet 1930. gadā arī Limbažos. Sakarā ar nabadzīgo materiālo bāzi un skolotāju trūkumu gandrīz visās vietās darbojās tikai kokapstrādes nozare zēniem. Vienīgi Ventspilī bija noorganizēta arī rokdarbu darbnīca meitenēm. 1930. gadā meiteņu rokdarbu nodaļu un mājturības klasi atvēra arī Limbažos.⁶³ 1937. gadā Izglītības ministrija atzina, ka rokdarbu darbnīcām ir liela nozīme pamatskolu vecāko klašu skolēnu arodizglītības veicināšanā, viņu iepazīstināšanā ar galvenajiem arodiem un darba mīlestības ieaudzinašanā.⁶⁴

Trīsdesmito gadu sākumā Rīgas rokdarbu darbnīcā Lāčplēša ielā 55 izveidojās mākslas amatniecības nozare ar ādas, metāla mākslinieciskās apdares, kā arī mākslas aušanas novirzieniem. Tā kā šīs nodarbības bija labi apmeklētas, 1931. gadā Izglītības ministrija atvēra divgadīgu mākslas amatniecības kursus ar ādas mākslinieciskās apdares, metālkalšanas, grāmatniecības, sieviešu rokdarbu un koka māksliniecības nozarēm. Minētajās nozarēs organizēja skolotāju kursus, ko 1933. gadā paplašināja par semināru ar trīsgadīgu mācību laiku. Uzņēma audzēkņus ar ģimnāzijas izglītību, bet, ja vietu skaits atļāva, — arī pamatskolu beigušos.⁶⁵

Divdesmitajos un trīsdesmitajos gados Latvijā vidējo profesionālo mācību iestāžu vidū popularitāti ieguva komercskolas. Tās bija vidējās profesionālās mācību iestādes, kas gatavoja grāmatvežus, kantoristus, korespondentus, kooperācijas darbiniekus un citus ierēdņus valsts un privātajiem tirdzniecības un finanču uzņēmumiem, kā arī vietējām pašvaldībām un citām iestādēm. Līdz 1934. gadam komercskolās uzņēma audzēkņus ar pamatskolas izglītību,

bet pēc 1934. gada izglītības likuma noteikumiem — arī pamatskolu beidzējus ar tiesībām iestāties ģimnāzijā, pēc tam kad tie bija izturējuši pārbaudījumu speciālajos priekšmetos. Komerceskolas varēja apvienot ar pilnu pamatskolu vai arī atvērt sagatavošanas klases. Mācību laiks sākumā bija četri, bet pēc 1934. gada — pieci gadi. Šīm mācību iestādēm bija izvirzīti divi uzdevumi: ievadīt audzēkņus arodmācībā un sagatavot studijām augstskolas attiecīgā tipa fakultātēs.⁶⁶

Latvijas neatkarības sākumposmā par komercskolām reorganizēja zemākās tirdzniecības skolas, kas Latvijā bija saglabājušās kopš cariskās Krievijas laika, taču divdesmitajos gados šo skolu absolventu ierobežotās zināšanas vairs neapmierināja darba devējus. Tāpēc 1920. gadā par komercskolu tika pārveidota Balvu tirdzniecības skola.⁶⁷ 1928. gadā līdzīgā veidā komercskolas radās Gulbenē un Jaungulbenē, bet 1929. gadā Ventspilī.⁶⁸ Līdztekus atsevišķām komercskolām darbojās arī komercsklasas vispārizglītojošajās vidusskolās, kuras sakarā ar audzēkņu pieplūdumu nereti tika reorganizētas par patstāvīgām komercskolām, kā tas, piemēram, 1930. gadā notika Liepājā.⁶⁹

1924./25. mācību gadā Latvijā darbojās tikai trīs komercskolas. Divas no tām uzturēja pašvaldības iestādes un vienu sabiedriskā organizācija. Tā kā komercskolas izlaida labi sagatavotus speciālistus, bet Latvijā attīstījās tirdzniecības un finanšu iestāžu tīkls, pieprasījums pēc komercskolu pakalpojumiem pieauga.

Līdz ar to gadu no gada palielinājās arī komercskolu skaits. 1927./28. mācību gadā darbojās 9 komercskolas, kur mācījās 1242 audzēkņi, bet jau 1933./34. mācību gadā šo mācību iestāžu skaits bija pieaudzis līdz 16, ar 2334 audzēkņiem un 295 skolotājiem (24. tab.). Astoņas no tām uzturēja valsts, trīs — pašvaldības, bet piecas atradās sabiedrisko organizāciju aprūpē. Trijās no organizāciju uzturētajām komercskolām mācības notika ebreju (jidiša) un vienā vācu valodā. Šīs skolas atradās vai nu ebreju vai vācu skolu pārvaldes pārziņā. Pēc 1934. gada visas trīs ebreju un viena latviešu komercskola tika slēgta, un no minoritāšu komercskolām līdz 1939. gadam darbojās tikai Vācu vecāku savienības uzturētā komercskola. Turpmākajos gados kopējais komercskolu skaits Latvijā vairs nemainījās. Audzēkņu skaits joprojām pieauga, un 1939./40. mācību gadā komercskolās mācījās 3027 audzēkņi un strādāja 287 skolotāji. Salīdzinājumā ar 1924./25. mācību gadu komercskolu skaits bija pieaudzis par 300%, bet audzēkņu skaits tajās — par 342 procentiem. Tik strauju attīstību Latvijas neatkarības gados nepiedzīvoja neviens cits vidējās profesionālās mācību iestādes tips. Šim procesam bija

24. tabula

Komerceskolu un to audzēkņu skaita izmaiņas laikā no 1924. gada līdz 1940. gadam*

Mācību gads	Mācību iestāžu skaits				Klašu skaits	Audzēk- ņu skaits	Skolo- tāju skaits**
	valsts	pašval- dību	organi- zāciju	kopā			
1924./25.	—	2	1	3	22	685	
1925./26.	—	2	1	3	18	745	
1926./27.	—	2	2	4	30	623	
1927./28.	5	2	2	9	39	1242	
1928./29.	5	3	2	10	53	1669	
1929./30.	7	2	2	11	62	1924	
1930./31.	8	3	4	15	80	2330	284
1931./32.	8	3	2	13	73	2129	262
1932./33.	8	3	5	16	86	2365	298
1933./34.	8	3	5	16	86	2334	295
1934./35.	8	3	1	12	78	2248	248
1935./36.	8	3	1	12	89	2475	275
1936./37.	8	3	1	12	85	2472	274
1937./38.	8	3	1	12	96	2682	286
1938./39.	8	3	1	12	87	2885	285
1939./40.	8	3	1	12	91	3027	287

* IMM. — 1934. — 8. nr. — 112. lpp.; *Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā.* — R., 1938. — 167. lpp.; *Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā.* — R., 1939. — 175. lpp.; *Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā.* — R., 1940. — 182. lpp.; *Latvijas kultūras statistika 1918—1937.* — R., 1938. — 176. lpp.

** Skolotāju skaitu līdz 1930. gadam nav izdevies noskaidrot.

vairāki cēloņi: lai veicinātu arodizglītības izplatību, mācību maksa komercskolās bija zemāka nekā vispārīzglītojošajās vidusskolās; sākumposmā šajās mācību iestādēs nepastāvēja iestājek sāmenī, arī pēc 1934. gada iekļūšana komercskolās salīdzinājumā ar ģimnāzijām bija vieglāka; sakarā ar tirdzniecības attīstību pieauga pieprasījums pēc attiecīga profila speciālistiem, un komercskolu absolventi gandrīz vienmēr ar darbu bija nodrošināti; komerc-

skolā iegūtās praktiskās zināšanas varēja izmantot arī ikdienas dzīvē. Statistika liecina, ka 1934. gadā komercskolas kursu beiguši 2115 audzēkņi. 1935. gadā sakarā ar mācību laika pagarināšanu par vienu gadu izlaiduma nebija, bet turpmākajos gados pēc statistikas prognozes komercskolas ik gadus beidza 330—360 absolventi.⁷⁰

Kopējais mācību stundu skaits nedēļā pēc 1920. gadā apstiprinātā mācību plāna bija 141 stunda, kas par trijām stundām pārsniedza reālskolām paredzēto mācību laiku.⁷¹ Gandrīz trešā daļa no tām bija atvēlēta speciālajiem priekšmetiem. Mācīja grāmatvedību, korespondenci, preču zinības, komerc-aritmētiku un likumu zinības. Audzēkņi apguva arī mašīnrakstīšanu un stenogrāfiju. No vispārizglītojošiem priekšmetiem mācību plānā bija paredzētas trīs jaunās valodas. To vidū kā pirmo mācīja krievu, bet kā trešo, kas nebija obligāta, — franču valodu. Latviešu valodai un citiem vispārizglītojošajiem mācību priekšmetiem stundu skaits bija mazāks nekā ģimnāzijās. Liela vieta tika ierādīta praktiskajām nodarbībām: četras stundas nedēļā audzēkņi strādāja prečzinību laboratorijā, astoņas stundas bija paredzētas vingrošanai, bet četras kora dziedāšanai. Vienu stundu nedēļā mācīja ticības mācību un ētiku. Mācību laikā audzēkņiem vismaz četri vasaras mēneši bija jānostrādā par praktikantiem kādā tirdzniecības vai finanšu uzņēmumā.

1925. gada plānā mācību laiks komercskolās bija pagarināts līdz 198 stundām nedēļā. To skaitā 24 stundas bija paredzētas neobligātiem mācību priekšmetiem, kā ticības mācībai, kora dziedāšanai un trešajai jaunajai valodai. Mācību plāns bija papildināts ar tādiem priekšmetiem, kā kantora darbi, zīmēšana, rasēšana, rokdarbi, dziedāšana, fiziskā audzināšana un militārā mācība.⁷² 1928. gada mācību plānā atkal bija notikušas izmaiņas: kopējais nedēļas stundu skaits bija samazināts, nemācīja vairs krievu valodu, bet tās vietā kā pirmo svešvalodu ieviesa vācu valodu.⁷³ 1934. gadā sakarā ar mācību laika pagarināšanu stundu skaits bija palielināts par 35 stundām. Vairāk stundu bija atvēlēts latviešu valodai un svešvalodām. Kā pirmo svešvalodu mācīja angļu valodu, bet par otro varēja izvēlēties vācu vai krievu valodu.⁷⁴

Komercskolas apmeklēja lielākoties latviešu jaunieši. 1939./40. mācību gadā no visiem komercskolu audzēkņiem 93% bija pamatnācijas pārstāvji. Komercskolas var nosaukt par meiteņu mācību iestādēm, jo Latvijas neatkarības pēdējā gadā 65% no šo komercskolu audzēkņiem bija meitenes.⁷⁵

Piezīmes

- ¹ IMM. — 1920. — 4. nr. — 375. lpp.
- ² LVVA, 6648. f., 1. apr., 9. l., 1. lp.
- ³ Turpat, 11. l., 5. lp.
- ⁴ IMM. — 1932. — 10. nr. — 10. lpp.
- ⁵ Turpat. — 1920. — 3. nr. — 247. lpp.
- ⁶ LVVA, 6648. f., 1. apr., 11. l., 5. lp.
- ⁷ IMM. — 1927. — 6. nr. — 522. lpp.
- ⁸ Turpat. — 1934. — 8. nr. — 112.—114. lpp.
- ⁹ LVVA, 6637. f., 1. apr., 224. l., 40. lp.
- ¹⁰ *Skolu virsvaldes darbības pārskats.* — R., 1927. — 241. lpp.
- ¹¹ IMM. — 1920. — 10. nr. — 375. lpp.
- ¹² LVVA, 6637. f., 1. apr., 179. l., 56. lp.
- ¹³ IMM. — 1933. — 11. nr. — 362. lpp.
- ¹⁴ LVVA, 6637. f., 1. apr., 179. l., 68. lp.
- ¹⁵ IMM. — 1936. — 4. nr. — 427. lpp.
- ¹⁶ Turpat. — 1920. — 4. nr. — 375. lpp.
- ¹⁷ Turpat. — 1933. — 11. nr. — 359. lpp.
- ¹⁸ IMM. — 1934. — 7./8. nr. — 113. lpp.
- ¹⁹ LVVA, 6637. f., 1. apr., 179. l., 64. lp.
- ²⁰ IMM. — 1935. — 5./6. nr. — 482. lpp.
- ²¹ Turpat.
- ²² Turpat. — 1930. — 2. nr. — 200. lpp.
- ²³ LVVA, 6648. f., 1. apr., 11. l., 14. lp.
- ²⁴ IMM. — 1933. — 11. nr. — 361. lpp.
- ²⁵ Turpat.
- ²⁶ LVVA, 6637. f., 1. apr., 244. l., 39. lp.
- ²⁷ Turpat, 6648. f., 1. apr., 11. l., 14. lp.
- ²⁸ *Skolu departamenta darbības pārskats.* — R., 1938. — 164. lpp.
- ²⁹ Klase — mācību vienība ar ierobežotu skolēnu skaitu un īsāku mācību laiku.
- ³⁰ LVVA, 6637. f., 1. apr., 244. l., 39. lp.
- ³¹ *Skolu virsvaldes darbības pārskats.* — 246. lpp.
- ³² LVVA, 6637. f., 1. apr., 244. l., 39. lp.
- ³³ IMM. — 1933. — 11. nr. — 360. lpp.
- ³⁴ LVVA, 6636. f., 1. apr., 244. l., 39. lp.
- ³⁵ IMM. — 1933. — 11. nr. — 363. lpp.
- ³⁶ Turpat. — 360. lpp.
- ³⁷ Turpat. — 1935. — 2. nr. — 93. lpp.
- ³⁸ LVVA, 6637. f., 1. apr., 224. l., 39. lp.
- ³⁹ *Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā.* — R., 1939. — 177. lpp.
- ⁴⁰ IMM. — 1920. — 12. nr. — 567. lpp.

- ⁴¹ *Likumu* krājums. — R., 1937. — 92. lpp.
- ⁴² LVVA, 6637. f., 1. apr., 179. l., 62. lp.
- ⁴³ Turpat, 64. lp.
- ⁴⁴ Turpat, 47. lp.
- ⁴⁵ Turpat, 53. lp.
- ⁴⁶ LVVA, 6637. f., 1. apr., 179. l., 68. lp.
- ⁴⁷ *Skolu* virsvaldes darbības pārskats. — 220. lp.
- ⁴⁸ LVVA, 6648. f., 1. apr., 4. l., 20. lp.
- ⁴⁹ Turpat, 23. lp.
- ⁵⁰ Latvijas Skola. — 1939. — 2. nr. — 200. lpp.
- ⁵¹ IMM. — 1927. — 8. nr. — 130. lpp.
- ⁵² LVVA, 6637. f., 1. apr., 179. l., 69. lp.
- ⁵³ Turpat, 1632. f., 2. apr., 699. l., 28. lp.
- ⁵⁴ Turpat, 6637. f., 1. apr., 179. l., 50. lp.
- ⁵⁵ *Skolu* virsvaldes darbības pārskats. — 254. lpp.
- ⁵⁶ LVVA, 2125. f., 1. apr., 336. l., 61. lp.
- ⁵⁷ Turpat, 899. l., 152. lp.
- ⁵⁸ IMM. — 1920. — 10. nr. — 375. lpp.
- ⁵⁹ Turpat. — 11. nr. — 487. lpp.
- ⁶⁰ LVVA, 6648. f., 1. apr., 254. l., 15. lp.
- ⁶¹ Turpat, 216. l., 96. lp.
- ⁶² IMM. — 1921. — 2. nr. — 220. lpp.
- ⁶³ Turpat. — 1933. — 11. nr. — 366. lpp.
- ⁶⁴ LVVA, 6637. f., 1. apr., 224. l., 44. lp.
- ⁶⁵ Turpat, 179. l., 47., 62. lp.
- ⁶⁶ IMM. — 1934. — 7./8. nr. — 114. lpp.
- ⁶⁷ Turpat. — 1920. — 1. nr. — 67. lpp.
- ⁶⁸ Turpat. — 1933. — 11. nr. — 361. lpp.
- ⁶⁹ Turpat.
- ⁷⁰ LVVA, 6637. f., 1. apr., 244. l., 39. lp.
- ⁷¹ IMM. — 1920. — 12. nr. — 574. lpp.
- ⁷² *Skolu* virsvaldes darbības pārskats. — 228. lpp.
- ⁷³ IMM. — 1928. — 5./6. nr. — 638. lpp.
- ⁷⁴ Turpat. — 1934. — 9. nr. — 280. lpp.
- ⁷⁵ *Latvijas skolas* 1939./40. mācības gadā. — R., 1940. — 182. lpp.

11. Pamatskolu skolotāju gatavošana

Pirmā pasaules kara un revolūcijas gados skolotāju skaits Latvijā būtiski samazinājās. Daudzi bija devušies bēgļu gaitās, iesaukti armijā, krituši, citi joprojām atradās karadienestā, nebija atgriezušies no Krievijas, vai arī bija palikuši uz dzīvi svešumā. Daļa skolotāju, apstākļu spiesti, mainīja nodarbošanos un pēc kara skolā vairs neatgriezās, bet vajadzība pēc skolotājiem Latvijas brīvvalsts sākumposmā sakarā ar pamatskolu tīkla straujo paplašināšanos kļuva arvien lielāka. Tāpēc pirmajos pēckara gados mācību iestādēs ļoti asi bija izjūtams skolotāju trūkums. Pēc tautskolu inspektoru sniegtajām ziņām, 1921. gadā Latvijā bija vairāk nekā 300 skolu, kurās neatkarīgi no skolēnu skaita strādāja tikai viens skolotājs, turklāt daļai no viņiem nemaz nebija skolotāja tiesību.¹ Kā atzina skolu vadītāji, arī pilntiesīgajiem skolotājiem bija nepieciešama zināšanu paplašināšana un padziļināšana, jo visi viņi bija beiguši cariskās Krievijas skolotāju sagatavošanas mācību iestādes, kur dominēja viduslaiku šabloniskās metodes. Latvijas pamatskolu plānos tika ieviesti arī jauni priekšmeti, kuru mācīšanai skolotāji nebija sagatavoti. Tāpēc Izglītības ministrijas Skolu departaments jau kopš 1919. gada sāka organizēt vasaras kursus, kuru mērķis bija padziļināt skolotāju zināšanas mācāmajos priekšmetos un iepazīstināt viņus ar jaunākajām metodēm, lai tuvinātu mācību procesu reālajai dzīvei.² Šajos 3—4 mēnešus garajosursos galvenā vērība tika veltīta pamatskolās mācāmo priekšmetu — latviešu valodas, literatūras, matemātikas, dabaszinību, vēstures un ģeogrāfijas saturam un metodikai.

Skolotāju personāla papildināšanai Skolu departaments noorganizēja viengadīgus pedagoģiskos kursus. Sākumā tajos uzņēma abu dzimumu personas, kuras nebija jaunākas par 17 gadiem. Sākot ar 1923. gadu, kursus uzņēma tikai vidusskolu beigušos. Kursos topošie skolotāji tika ļoti vispārīgi iepazīstināti ar pedagoģijas pamatiem, mācību metodēm, kā arī ievadīti praktiskajā pedagoģiskajā darbā, jo dažādu apstākļu dēļ 1000 stundu garā mācību programma, ko bija apstiprinājis Skolu departaments, ne vienmēr tika pilnībā izņemta. Lai atvieglotu nodarbību apmeklēšanu provincē dzīvojošajiem kursantiem, nodarbības tika rīkotas vairākās pilsētās uz vietējo vidusskolu bāzes. Kursus finansēja Izglītības ministrija, tāpēc tie bija par brīvu. 1919. gada rudenī kursi sāka darboties Rīgā, Jelgavā, bet pēc gada arī Rēzeknē.³ 1923. gadā īslaicīgos (t. i., līdz vienam gadam) kursus bija beiguši 425 jaunie, bet vasaras kursus zināšanas papildinājuši 2230 esošie skolotāji.⁴

Viengadīgos kursus beigušie jaunie speciālisti tomēr nebija spējīgi pilnībā apmierināt prasības, ko skolotājiem izvirzīja neatkarīgās Latvijas skola un sabiedrība. Arī sešklasīgās pamatskolas jaunās programmas prasīja no skolotāja daudz augstākas vispārējās un pedagoģiskās zināšanas nekā spēja dot viengadīgie kursi. Tāpēc Izglītības ministrija pieņēma lēmumu, ka jaunu skolotāju sagatavošanai turpmāk jānotiek tikai speciālajās pedagoģiskajās mācību iestādēs. Tomēr, ņemot vērā skolotāju lielo deficītu, kā arī to, ka skolotāju institūti jaunus speciālistus sāks izlaist tikai pēc pāris gadiem, nolēma skolotāju viengadīgos kursus pagaidām saglabāt.⁵

Atsevišķu priekšmetu metodikās paredzēja turpmāk rīkot kursus tikai tiem skolotājiem, kuri tiesības bija ieguvuši cariskās Krievijas pedagoģiskajās mācību iestādēs vai arī speciālajosursos. 1922. gada vasarā Rīgā, Liepājā, Rēzeknē, Jēkabpilī un Limbažos notika kvalifikācijas celšanas kursi latviešu valodas un dabaszinību skolotājiem. Bez tam galvaspilsētā mācību līdzekļu gatavošanā praktizējās arī rokdarbu skolotāji, bet Fiziskās izglītības institūtā kvalifikāciju cēla vingrošanas skolotāji. Līdzīgus pasākumus Skolu departaments organizēja arī turpmākajos gados.⁶

Skolotāju zināšanu padziļināšanai, kā arī aktivizējošo mācību metožu un uzskatāmības principa popularizēšanai un ieviešanai skolu mācību darbā vasaras kursus rīkoja arī Latvijas skolotāju savienības pedagoģiskā biroja speciālisti. 1924. gada vasarā Jelgavas 2. vidusskolas skolotājs Jānis Greste organizēja kursus dabaszinību skolotājiem, kuros galvenā uzmanība tika pievērsta ekskursijām un praktiskajiem darbiem. Katrs kursants saņēma uzdevumu pagatavot kādu mācību un uzskates līdzekli, ko viņš pēc kursu beigšanas ņēma līdzi kā paraugu darba turpināšanai savā skolā. Lejasciemā literatūrzinātnieka A. Birkerta un skolotāja J. Ģirupnieka vadībā notika kursi apkārtnes mācībā, kur šis priekšmets tika cieši saistīts ar novadpētniecību. Rīgā Berlīnes pedagoga O. Zeiniga vadībā tika organizētas praktiskas nodarbības skolotājiem, kuri interesējās par vienkāršu uzskates līdzekļu pagatavošanu. Līdzīgi pasākumi, ko organizēja gan Latvijas skolotāju savienība, gan arī vietējās skolotāju biedrības, notika Valmierā, Liepājā, Rēzeknē un vairākās citās vietās.⁷

Lai palīdzētu skolotājiem celt kvalifikāciju, Latvijas skolotāju savienība 1920. gadā sāka izdot pedagoģiska satura laikrakstu "Latvijas Skola", bet kopš 1922. gada — "Mūsu Nākotne", kuros iztīrāja mācību programmas un metodikas jautājumus, jaunākās tendences pedagoģijā utt. Lai apgādātu skolas ar piemērotu satura lasāmvielu, Skolotāju savienība laida klajā nelielu grāmatu sēriju — "Skolas bibliotēka", kur iznāca tautasdziesmu, pasaku

krājumi, K. Skalbes, V. Plūdoņa, J. Poruka, Raiņa, E. Birznieka-Upīša u. c. latviešu rakstnieku un dzejnieku darbi bērniem.

1924. gada februārī Latvijas skolotāju savienība rīkoja Čehoslovākijai veltītu vakaru, kur uzstājās šīs valsts konsuls un iepazīstināja klausītājus ar savas zemes izglītības sistēmu. Tā paša gada martā "runājošās rokas apustulis", kā tolaik dēvēja ievērojamo vācu pedagogu O. Zeinigu, uzstājās ar lekciju ciklu par darba skolas un kopības skolas⁸ būtību un attiecībām, kā arī par t. s. acs un rokas metodēm pretstatā mutes un auss⁹ metodēm.¹⁰

Sekojojot Rietumeiropas skolotāju paraugam, Latvijas skolotāju savienība 1922. gadā sāka rīkot t. s. pedagoģiskās nedēļas. Šajos pasākumos, kas ilga vairākas dienas, varēja iepazīties ar jaunāko pedagoģisko literatūru, apskatīt bērnu un skolotāju darbu izstādes, apmeklēt skolēnu pašdarbības priekšnesumus, noklausīties referātus un atklāto stundu demonstrējumus vai arī pašam ar tiem piedalīties skolotāju pieredzes apmaiņā. Pedagoģiskajās nedēļās pieredzē dalījās ne tikai vietējie skolotāji un izglītības darbinieki, bet arī pedagoģijas speciālisti no ārzemēm. Pedagoģiskajā nedēļā, kas 1923. gada augustā notika Rīgā, Berlīnes skolu padomnieks A. Bogens informēja klausītājus par reformas mēģinājumiem Vācijas skolās, kā arī tuvāk pakavējās pie darba skolas idejām. 1925. gada augusta pedagoģiskās nedēļas pasākumos Vīnes pedagogs R. Rote referēja par izmaiņām Austrijas skolu mācību darbā, Kaunas Universitātes profesors Vabola-Gudaitis uzstājās ar lekciju ciklu eksperimentālajā pedagoģijā. Tā paša gada oktobra pedagoģiskajā nedēļā, kas notika Jelgavā, Veravas (tagad Veru, Igaunija) skolotāju institūta direktors J. Keiss iepazīstināja vietējos skolotājus ar mācību līdzekļu gatavošanas pieredzi savā mācību iestādē. Visos šajos pasākumos aktīvi piedalījās arī Latvijas skolotāji, to vidū skolotāji izmēģinātāji, kuri ar labiem panākumiem demonstrēja savus sasniegumus aktivizējošo mācību metožu izmantošanā.¹¹

Pamatskolu skolotāju sagatavošanai 1920. gada rudenī Jelgavā un Bērzainē pie Cēsīm, bet gadu vēlāk arī Daugavpilī tika atvērti četrgadīgi skolotāju semināri, kur uzņēma pilnu pamatskolas kursu beigušos zēnus un meitenes. Tā kā divdesmito gadu sākumā bērni sešklasīgās pamatskolas vēl nebija absolvējuši, jo tās sāka darboties tikai 1919. gada rudenī, skolotāju sagatavošanas mācību iestādēs bieži vien pieteicās reflektanti ar nepietiekamām zināšanām. Tāpēc semināros atvēra sagatavošanas klases. 1920. gada rudenī no 48 Jelgavas skolotāju seminārā uzņemtajiem audzēkņiem 21 tika ieskaitīts pirmajā, bet 27 sagatavošanas klasē. Bērzaines seminārā no 37 uzņemtajiem pirmajā klasē mācījās 29 audzēkņi, bet astoņi zināšanas papildināja sagatavošanas klasē.¹²

1920. gada rudenī Rēzeknē darbu uzsāka četrgadīga pedagoģiskā skola, kur sakarā ar pienācīgi sagatavotu reflektantu trūkumu, kā arī ļoti lielo skolotāju deficitu Latgalē, uzņēma jauniešus arī ar četrklasīgās pamatskolas izglītību. Bet jau 1923. gada 31. jūlijā šī mācību iestāde tika reorganizēta par pedagoģisko vidusskolu ar četrgadīgu kursu, kur uzņēma tikai pilnu pamatskolu beigušos.¹³

1922. gadā Izglītības ministrija deva norādījumu skolotāju seminārus un pedagoģiskās vidusskolas pakāpeniski reorganizēt par skolotāju institūtiem ar piecgadīgu kursu, kuros uzņemami sešklasīgās pamatskolas absolventi. Tāpēc 1922. gada rudenī tika slēgts Bērzaines skolotāju seminārs un vienlaicīgi nodibināts Rīgas skolotāju institūts. Bijušie Bērzaines semināra kursu nebeigušie audzēkņi varēja turpināt mācības Rīgas skolotāju institūtā.¹⁴

Skolotāju trūkuma dēļ Izglītības ministrija 1922. gadā deva atļauju vispārizglītojošās vidusskolās atvērt pedagoģiskās klases, kurās šo mācību iestāžu absolventi gada laikā tiktu sagatavoti skolotāja darbam pamatskolā.¹⁵ 1922. gada rudenī pedagoģiskā klase tika atvērta Cesvaines vidusskolā, kur tā darbojās divus gadus un 1924. gadā tika pārcelta uz Cēsu valsts vidusskolu.¹⁶ 1923. gada rudenī ar ministrijas atļauju pedagoģisko klasi atvēra arī Rīgas skolotāju institūtā. Tajā tika uzņemti 40 vispārizglītojošo vidusskolu absolventi. Gada laikā viņi visi sekmīgi beidza kursu un skolotāju cenza komisija 36 no viņiem piešķīra pilntiesīga skolotāja, bet četriem — skolotāja praktikanta tiesības.¹⁷

1922. gada rudenī par skolotāju institūtu reorganizēja Jelgavas skolotāju semināru,¹⁸ bet gadu vēlāk — Daugavpils skolotāju semināru.¹⁹ Rēzeknē pedagoģiskā vidusskola darbojās līdz 1925. gadam, kad arī tur tika izveidots skolotāju institūts.

Piecgadīgo skolotāju institūtu uzdevums bija gatavot skolotājus pirmskolām, pamatskolām, papildskolām un — vispārējās izglītības priekšmetos — zemākajām arodskolām, kā arī audzinātājus bērnudārziem un bērnu patversmēm. Tajos uzņēma pilnas pamatskolas absolventus, sākot ar 14 gadu vecumu. Institūtu absolventiem bija tiesības bez pārbaudījumiem iestāties universitātē. Institūtos prakses vajadzībām darbojās pamatskolas ar pirmskolas klasi. Bija vēlams arī bērnudārzs un lauksaimniecības ferma. Trīsdesmito gadu beigās pie katra skolotāju institūta vajadzēja būt savai fermai.²⁰

Skolotāju institūtos līdztekus vispārizglītojošiem mācību priekšmetiem, ko mācīja vidusskolas kursa apjomā, audzēkņiem bija jāapgūst pedagoģija, psiholoģija, filozofijas pamati, visu pamatskolā mācāmo priekšmetu metodika un mūzika, kur papildus teorētiskajam kursam bija jāapgūst arī kāda

mūzikas instrumenta spēle. Skolotāju institūti varēja būt kopīgi zēniem un meitenēm, kā arī šķirti.²¹

Divdesmito gadu pirmajā pusē skolotāju institūti Latvijas jaunatnes vidū ieguva plašu popularitāti, un tajos vienmēr bija liels reflektantu pieplūdums. Tam par iemeslu galvenokārt bija samērā zemā mācību maksa. Bez tam skolotāju institūtu absolventi vienmēr bija nodrošināti ar darbu, bet tie, kas gribēja turpināt studijas augstskolā, tika uzņemti bez iestājpārbaudījumiem. Skolotāju sagatavošanas mācību iestādes apmeklēja galvenokārt meitenes. Piemēram, Jelgavas skolotāju institūtā gandrīz katru mācību gadu divas trešdaļas audzēkņu bija meitenes. Līdzīgs stāvoklis bija arī citās skolotāju sagatavošanas mācību iestādēs Latvijā. Tas izskaidrojams galvenokārt ar to apstākli, ka sievietes bērnu audzināšanu un mācīšanu vienmēr ir uzskatījušas par savu darbības sfēru. Ne mazāk svarīga loma bija arī neatkarīgās Latvijas profesionālās izglītības sistēmai, kur sievietēm bija samērā ierobežotas aroda izvēles iespējas. Un beidzot, skolotāju smagie un pirmajos gados arī materiāli samērā maznodrošinātie darba apstākļi vīriešus aizvilināja uz citām profesijām.

Materiālā ziņā vislabāk nodrošināts bija Rīgas skolotāju institūts. Pilsētas pašvaldība to apgādāja ar telpām, nodrošināja ar apkuri, apgaismojumu, remontu, kā arī piešķīra prāvas summas audzēkņu stipendijām. No Kultūras fonda institūts saņēma grāmatas bibliotēkai un mūzikas instrumentus. Līdzekļus audzēkņu pabalstiem ik gadus piešķīra Liepājas, Tukuma, Talsu pilsētas, kā arī Valmieras, Cēsu, Tukuma, Talsu un Bauskas apriņķa pašvaldības iestādes.²² Audzēkņu pašiniciatīvas un individuālo spēju izkopšanai darbojās visdažādākie pulciņi, skolēnu kooperatīvs, sporta apvienības, koris, ansamblī, orķestris. Regulāri tika rīkotas ekskursijas, notika darba rīti, pedagoģijas dienas un citi pasākumi. Institūtam bija sava paraugpamatskola, kur topošie skolotāji vingrinājās stundu pasniegšanā. Darbojās internāts, plaša bibliotēka, kabineti un darbnīcas. Izglītības ministriju neapmierināja vienīgi tas, ka institūtam nebija zemes, kur iekārtot mācību saimniecību. Zemes jautājums sevišķi aktuāls kļuva pēc 1934. gada, kad valsti pastiprinājās lauksaimnieciskās ražošanas attīstības tendence un jaunatne tika gatavota palikšanai laukos. Tāpēc 1939. gadā skolotāju institūts no Rīgas tika pārcelts uz Cēsīm. Līdz 1934. gadam Rīgas skolotāju institūtā par direktoru strādāja pedagogs, dzejnieks un literatūrzinātnieks Ludis Bērziņš, kurš paralēli darbam institūtā un arī vēlāk bija docents Latvijas Universitātē, kur veica nozīmīgus pētījumus latviešu mitoloģijā.²³

Labvēlīgos apstākļos darbojās arī Jelgavas skolotāju institūts, kuru ilgu gadu (1923—1940) vadīja ievērojamais latviešu pedagogs Eduards Pētersons. Institūtam bija sava paraugpamatskola, kurā līdz 1934. gadam divās jaunākajās klasēs mācību darbs bija organizēts pēc apvienotās mācības principa, bet vecākajās klasēs — pēc vielas koncentrācijas principa, kur radniecīgu priekšmetu mācīšana bija uzticēta vienam skolotājam. Institūtā bija iekārtoti latviešu valodas, vēstures, matemātikas, fizikas, ķīmijas, dabaszinību un ģeogrāfijas kabineti, kā arī mācību darbnīcas koka, metāla un papes apstrādei. Mācību iestādes rīcībā atradās zemes gabals ar plašu, labi nostādītu saimniecību. Tās galvenais mērķis bija sniegt audzēkņiem praktiskas zināšanas visdažādākajās lauksaimniecības nozarēs, izkopt lauku darbu iemaņas un audzināt mīlestību uz lauku dzīvi. Materiālu atbalstu no saimniecības guva arī bezmaksas internāts un kopgalds. Internātā dzīvoja galvenokārt mazturīgie lauku jaunieši, bet turīgo vecāku bērni mitinājās privātās pansijās. Institūtā darbojās koris un simfoniskais orķestris. Mācību gada beigās tika rīkoti darba rīti, audzēkņu un skolotāju gatavoto mācību un uzskates līdzekļu izstādes, organizētas ekskursijas un veikti citi audzinoši pasākumi. Institūtā darbojās arī Jaunatnes pētišanas un arodu izvēles institūta nodaļa, kurā regulāri tika veiktas jauniešu psihotehniskās un inteliģences pārbaudes.²⁴

Līdzīgos apstākļos darbojās arī Daugavpils pedagoģiskais institūts. Tur bija iekārtotas speciālas klases zīmēšanai, dziedāšanai, pedagoģiskajai psiholoģijai, vēsturei, ģeogrāfijai, kā arī vingrošanas zāle. Darbojās latviešu valodas kabinets, ķīmijas, fizikas un dabaszinību laboratorijas. Bija iekārtotas darbnīcas sieviešu rokdarbiem, kā arī koka un papes apstrādes darbiem. Tāpat kā tas bija citās skolotāju sagatavošanas mācību iestādēs, arī te audzēkņi paši taisīja mācību līdzekļus. Topošo skolotāju prakses vajadzībām institūtā darbojās pamatskola un bērnudārzs. Institūta skolotāji un audzēkņi bieži vien ciemojās apkārtnes skolās. Institūts tām izsniedza arī īslaicīgai lietošanai dažādus uzskates un mācību līdzekļus, kas nabadzīgajām lauku skoliņām bija ļoti svarīga priekšrocība. Daugavpils pilsētas pašvaldība bija uzdāvējusi institūtam vairākus desmitus divriteņu, ar ko audzēkņi veselām klasēm devās ekskursijās uz vienu vai vairākām dienām. Tādas ekskursijas palīdzēja iepazīt dzimto zemi, veicināja audzēkņu fizisko attīstību un nostiprināja veselību. Arī Daugavpils skolotāju institūtam zemes un mācību saimniecības nebija, tāpēc to piemeklēja Rīgas skolotāju institūta liktenis. Trīsdesmito gadu beigās tas pakāpeniski tika likvidēts, un 1939./40. mācību gadā tur darbojās vairs tikai pēdējā klase. No institūta darbības pirmās līdz pēdējai dienai mācību un

audzināšanas darbu tajā vadīja ievērojamā Latgales kultūras un izglītības darbiniece Valērija Seile.²⁵

1925. gadā arī Rēzeknes pedagoģiskā vidusskola tika reorganizēta par skolotāju institūtu. 1927. gadā institūts ieguva jaunas telpas ēkā, kas speciāli mācību iestādei tika uzcelta par Izglītības ministrijas līdzekļiem. Institūtam piederēja 12 hektāru zemes un attīstīta saimniecība. To galvenokārt izmantoja kā mācību bāzi dabaszinātnisko un lauksaimniecības priekšmetu praktiskai apgušanai, bet dārzu raža, ko deva saimniecība, tika izmantota audzēkņu kopēdīnāšanai. Rēzeknes skolotāju institūtā ļoti liela vērība tika veltīta reliģiskajai audzināšanai. Sākot ar 1929./30. mācību gadu, institūtā ieviesa obligātu rīta lūgšanu. Lai pasargātos no nevēlamas ietekmes, visiem audzēkņiem, kuri nedzīvoja pie vecākiem, vajadzēja mitināties internātā.²⁶

Latvijas skolotāju savienība kritizēja skolotāju pastāvošo sagatavošanas sistēmu, norādot, ka piecgadīgie institūti nav spējīgi nodrošināt topošos skolotājus nedz ar pietiekamu vispārējo, nedz arī ar pedagoģisko izglītību. Viņi prasīja pamatskolas skolotāju sagatavošanai atvērt mācību iestādi, kas dotu tiem augstāko izglītību. Bet, kamēr tas nav iespējams, ierosināja nodibināt divgadīgu pedagoģisko institūtu, kur uzņemtu vidusskolas absolventus. Piecgadīgajos skolotāju institūtos savienība prasīja mācību laiku pagarināt par vienu gadu.²⁷

Attiecībā uz jaundibināmo augstskolu Latvijas skolotāju savienībai bija tālejošāki nodomi. Institūta satversmes projektā, kas bija iesniegts Saeimai, norādīts, ka šai mācību iestādei jābūt trīsgadīgai speciālai augstāka tipa pedagoģiskai mācību iestādei, kuras uzdevums ir sniegt teorētisku un praktisku pedagoģisko, kā arī padziļināt un paplašināt vispārējo izglītību. Par mācībspēkiem institūtā bija jāiesaista skolu reformas atbalstītāji, kuriem varētu uzticēt skolas atjaunotnes darba jautājumu teorētisku izstrādni un praktisku pārbaudi. Šo personu uzdevumos ietilpa arī pedagoģisko, psiholoģisko un metodoloģisko problēmu pētīšana. Institūtam bija jāklūst par skolotāju kvalifikācijas celšanas bāzi, tāpēc tas tika dēvēts par centrālo. Kursu laikā skolotāji varētu paplašināt savas zināšanas un iepazīties ar jaunākajām mācību un audzināšanas darba metodēm.²⁸

Latvijas skolotāju savienībai izdevās panākt, ka Izglītības ministrija 1925. gadā Jelgavā atvēra Valsts Centrālo pedagoģisko institūtu ar divgadīgu kursu. Uzņēma audzēkņus ar vidējo izglītību.

Pirmajā mācību gadā darbojās dabaszinātņu, matemātikas, humanitāro zinātņu un praktisko zināšanu (agronomijas, mājturības, rokdarbu, koope-rācijas) nodaļā.²⁹ 1927. gada rudenī atvēra arī fiziskās audzināšanas nodaļu.³⁰

Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts mitinājās Jelgavas 2. vidusskolas telpās. Tā vadība tika uzticēta 2. vidusskolas direktoram Ģedertam Odiņam. Jaunatvērtā mācību iestāde izmantoja ne vien vidusskolas telpas, bet arī tās mācību bāzi: kabinetus, laboratorijas, mācību darbnīcas, kā arī lauksaimniecības fermu.³¹

Institūta mācību plānā īpaša uzmanība bija pievērsta pedagoģijai, pedagoģijas vēsturei, loģikai, skolturībai un pamatskolā mācāmo priekšmetu metodikai.³² Šos priekšmetus visās nodaļās mācīja vienādā apjomā. Katrai nodaļai bija arī speciālie priekšmeti, galvenokārt to metodika. Nozīmīgu vietu mācību plānā ieņēma arī praktiskā pedagoģija. Katram vecākā kursa audzēknim bija gadā jānovada no 12 līdz 15 mēģinājuma stundām. Pirmā kursa audzēkņiem vajadzēja hospitēt savu vecāko biedru vadītājās nodarbībās. Audzēkņu prakses vajadzībām 1926. gada rudenī atvēra paraugpamatskolu.³³ 1927./28. mācību gadā visu nodaļu plānos ieviesa jaunu priekšmetu — mācību līdzekļu gatavošanu. Apgūstot šīs iemaņas, topošie skolotāji pārliecinājās, ka arī līdzekļiem nabagajās lauku skolīnās, kur pēc institūta beigšanas lielākoties nokļuva institūta absolventi, daudz ko var sasniegt ar skolotāju un skolēnu čaklajām un prasmīgajām rokām. Mācību līdzekļu gatavošana attīstīja izdomu un iniciatīvu, kā arī veicināja uzskatāmības ieviešanu mācību darbā. Vasarā pēc pirmā kursa beigšanas audzēkņi strādāja institūta saimniecībā, veicot praktiskos darbus botānikā, zooloģijā, dārzkopībā un biškopībā.³⁴

Regulāri notika pieredzes bagātu pedagogu, rakstnieku, mūziķu, mākslinieku un citu ievērojamu cilvēku atceres vakari. Tika lasītas lekcijas, rīkoti literārie disputi un koncerti, kuros piedalījās institūta koris un orķestris. Pavasaros un rudenos tika organizētas ekskursijas uz Daugavpils un Rīgas skolotāju institūtiem, Reņģes palīgskolu un citiem līdzīgiem objektiem. Bija noteiktas hospitēšanas dienas, kad interesenti varēja apmeklēt audzēkņu vadītās mācību stundas un apskatīt viņu darbu izstādes.³⁵

Institūta uzdevumos ietilpa arī skolotāju kvalifikācijas celšanas kursu organizēšana. Tomēr izglītības ministrs E. Ziemeļis tam nepiekrita un uzdeva inspektoram M. Štālam organizēt kursus Rīgā Izglītības ministrijas telpās. Tikai 1926. gadā, kad par ministru kļuva J. Pliekšāns (Rainis), institūtā notika kursi mājturības un zemkopības skolotājiem, bet 1927. gada vasarā un 1928./29. mācību gada ziemas brīvdienās institūtā zināšanas papildināja meiteņu rokdarbu un fizikultūras skolotāji.³⁶

Samērā īsā laikā institūts ieguva pelnītu atzinību. 1925. gada rudenī tajā bija pieteikušies 73 reflektanti, bet turpmākajos gados pretendentu pieplūdums bija tik liels, ka nācās organizēt liecību konkursu. Pavisam institūta

darbības piecos gados tajā mācījās 445 audzēkņi, bet kursu beidza un pilntiesīga pamatskolas skolotāja tiesības ieguva 396 audzēkņi. No tiem mājturības nodaļu absolvēja 107, humanitāro — 106, matemātikas — 81, dabaszinību — 66, bet fiziskās audzināšanas nodaļu — 36 audzēkņi. 49 izstājās, kursu nebeiguši. Tie lielākoties bija skolotāji ar praksi, bet bez vidējās izglītības, kuri institūtā tika uzņemti tā pirmajā darbības gadā ar noteikumu, ka vidusskolu viņi pabeigs kā eksterni. Lielās mācību slodzes un augsto prasību dēļ šie audzēkņi nebija spējīgi sekot līdzi mācībām un izstājās no institūta.³⁷ Tāpat kā citos skolotāju institūtos, arī te no mācību maksas varēja atbrīvot līdz 50% mazturīgo centīgo audzēkņu. Daudzi maznodrošinātie saņēma arī stipendijas. Stipendiātiem četru gadu laikā pēc institūta beigšanas saņemtie līdzekļi bija jāatmaksā institūtam.³⁸

Institūta direktors Ģ. Odiņš bija izveidojis un saliedējis spējīgu skolotāju kolektīvu, kurā katrs tā loceklis jau pats par sevi bija personība. Vispārējo psiholoģiju mācīja Latvijas Universitātes docents Teodors Celms, kurš savu oriģinālo uzskatu dēļ bija iemantojis audzēkņu nedalītu cieņu. Dabaszinību speciālists skolotāju izmēģinātāju kustības entuziasts Jānis Greste kļuva populārs ar savām jaunajām pedagoģiskajām idejām. Nedz savā, nedz arī savu kolēģu darbā viņš necieta rutīnu un sastingumu. Skolotājam nepatika arī neuzņēmīgi, laiski audzēkņi. “Dodiet man huligānus,” — bija viņa iemīļots teiciens, — “tajos ir potenciāls, no tiem es uztaisīšu cilvēkus!” Institūta paraugpamatskolu vadīja pārzine Milda Martinelli, kura aizrāvās ar apkārtnes mācības jeb apvienotās mācības³⁹ ideju popularizēšanu. Šā priekšmeta stundās dzimtenes mīlestības un sentēvu tikumu audzināšanas nolūkos plaši tika izmantotas ekskursijas un novadpētniecība.⁴⁰ Lauksaimniecības cikla priekšmetus mācīja un praktiskos darbus fermā un dārzā vadīja lauksaimniecības zinātnieks agronoms Jānis Mazvērsītis un ekonomists Latvijas Universitātes profesors Eduards Balodis. Kaligrāfijas, zīmēšanas un mākslas vēstures skolotājs bija gleznotājs un vitrāzists Kārlis Brencēns. Institūta skolotāju vidū bija arī izcilais latviešu pedagogs Saeimas skolu nodaļas vadītājs Kārlis Dēķens un gados vēl jaunie, bet daudzsološie skolotāji Jūlijs Flugins, Jānis Bunduls, Zenta Lubāniete u. c.

Kolektīvā valdīja radošs gars, katrs skolotājs centās savā darbā ieviest kaut ko jaunu. Neviena nedeļa audzēkņiem neko gatavu, bet ļāva viņiem pašiem meklēt, atrast, izvērtēt un izvēlēties sev piemērotāko ceļu. Direktors necieta, ja kāds no skolotājiem centās uzspiest audzēkņiem savu partijisko pārliecību. Tāpēc viņš vienmēr aizrādīja — ejot klasē, savu “politisko apmetni atstājiēt aizdurvē!”. Kolektīvā valdīja uzskats, bet visciešāk par to

bija pārliecināts pats direktors, ka pasaulē nav nelabojamu neliešu un ikvienu ir iespējams pārliecināt, pāraudzināt. Un, kas zina, varbūt tieši šī ticība kļuva par pedagoga Ģederta Odiņa traģiskās bojāejas cēloni. Kad 1934. gadā viņš atstāja skolotāja darbu un uzsāka saimniekot savās lauku mājās Rubas pagastā, viņu nodūra satracināts bullis, kuru saimnieks centās nomierināt vienīgi ar savu pārliecības spēku.

Īpaši labvēlīgi apstākļi institūta darbībai bija laikā, kad par izglītības ministru bija J. Pliekšāns (Rainis). Par to liecina arī mācību iestādei piešķirtie līdzekļi: 1925./26. mācību gadā institūtam bija atvēlēti 18,7 tūkstoši latu, 1926./27. mācību gadā — 56,6 tūkstoši, 1927./28. mācību gadā — 94,3 tūkstoši, bet 1928./29. mācību gadā — 132 tūkstoši latu.⁴¹

1928. gadā par izglītības ministru tika iecelts Nacionālo skolotāju savienības biedrs Augusts Tentelis. Līdz ar to Latvijas Skolotāju savienība, ko tās nelabvēļi dēvēja par sociāldemokrātisku, nonāca opozīcijā. Tā kā Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts atradās Skolotāju savienības aizbildniecībā, valdošo partiju pārstāvju uzbrukumi tika vērsti arī pret šo mācību iestādi. Nacionālo skolotāju savienība institūtu dēvēja par "sarkano". Laikraksts "Latvis" rakstīja, ka Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts esot tīrasinīga sociālistu skola, kur 80% skolotāju piederot pie sociāldemokrātiskās strādnieku partijas.⁴² Apspriežot budžeta projektu 1929./30. mācību gadam, Saeimas komisija atteicās piešķirt līdzekļus institūta pirmā kursa finansēšanai. Līdz ar to Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts 1930. gadā bija spiests darbību pārtraukt. Izglītības ministrija, aizbildinoties ar skolotāju pārprodukciju, tam piekrita.⁴³

Tādā veidā pārprasta demokrātija un nesamierināmās domstarpības, kas valdīja pretēju politisko uzskatu skolu darbinieku vidū, negatīvi ietekmēja tautas izglītības attīstību valstī.

Likums par mazākumtautību skolu iekārtu Latvijā, ko 1919. gada 8. decembrī pieņēma Tautas padome, noteica, ka no visu tipu vidējo mācību iestāžu uzturēšanai paredzētajiem valsts un pašvaldību budžeta līdzekļiem katrai minoritātei pienākas daļa, kas ir proporcionāla tās iedzīvotāju skaitam Latvijā.⁴⁴ Ja kādas mazākumtautības skolotāju sagatavošanas mācību iestādi uzturēja nevis Izglītības ministrija, bet viena no šīs minoritātes sabiedriskajām organizācijām, no budžeta līdzekļiem pienākošos daļu tā saņēma kā piemaksu.

Skolotāju gatavošanu ebreju skolām apgrūtināja tas, ka Latvijā paralēli darbojās ebreju skolas ar divām mācību valodām: ivritu (senebreju valodu) un jidišu (sarunvalodu, ko Latvijā dzīvojošie ebreji lietoja ikdienā). 1920. gadā

Izglītības ministrija Rīgā atvēra viengadīgus kursus skolotāju gatavošanai skolām ar jidiša mācību valodu. Tajos uzņēma vidusskolu absolventus. Vēlāk mācību laiku kursus pagarināja līdz diviem gadiem.⁴⁵ Ebreju kultūrizglītības organizācija atvēra un uzturēja tādus pašus kursus skolotāju gatavošanai skolām ar ivrita mācību valodu.⁴⁶ Bez tam Rīgā darbojās arī sabiedrisko organizāciju uzturētie kursi ebreju skolu skolotāju kvalifikācijas celšanai un viengadīgie bērnudārzu audzinātāju un pirmskolas skolotāju sagatavošanas kursi.⁴⁷

1923. gadā baltkrievu sabiedriskā organizācija "Backauščina" (Tēvzeme) Daugavpilī atvēra viengadīgus kursus baltkrievu pamatskolu skolotāju gatavošanai.⁴⁸ Latvijas brīvvalsts pirmajos gados vācu skolās turpināja darboties pirms kara gatavotie skolotāji. 1920. gadā viņi apvienojās un izveidoja Vācu-baltiešu skolotāju savienību. Skolotāju kvalifikācijas celšanai Vācu skolu pārvalde izveidoja astoņas teritoriālas darba apvienības, kur skolotāji teorētiski un praktiski risināja aktuālus mācību darba jautājumus. 1920. gadā tika nodibināta Vācu vecāku savienība, kurā apvienojās visas Latvijas vācu skolu audzēkņu vecāki. Savienība sniedza savām mācību iestādēm morālu un materiālu palīdzību. 1924. gada rudenī sāka darboties Vācu vecāku savienības uzturētais institūts, kas gatavoja skolotājus vācu pamatskolām.⁴⁹

Divdesmito gadu sākumā, kamēr nebija nostabilizējusies krievu skolu pārvaldes darbība, mācības krievu skolās notika pēc vecajām cara laika skolu programmām un mācību grāmatām. Turpināja darboties arī cara laika skolotāji. Skolotāja darbu bieži vien izvēlējās arī emigranti no Krievijas, kuri tam nebija sagatavoti. 1926. gadā Rīgā skolotāju gatavošanu uzsāka Izglītības ministrijas uzturētie krievu pedagoģiskie viengadīgie kursi, kuros uzņēma reflektantus ar vidējo izglītību. Šos kursus to darbības laikā beidza 134 pamatskolas skolotāji, taču vispārējā un profesionālā sagatavotība, ko ieguva kursanti, neapmierināja krievu skolu pārvaldi. Tā panāca, ka 1927. gadā Rēzeknē tika atvērts Valsts krievu pedagoģiskais institūts ar piecgadīgu kursu, ko 1929. gadā pagarināja vēl par vienu gadu. Tā kā šajā mācību iestādē uzņēma reflektantus ar sešklasīgās pamatskolas izglītību, tās absolventu zināšanu līmenis nebija augstāks par skolotāju institūtu beidzēju zināšanu līmeni.⁵⁰

1924. gadā tika apstiprināts skolotāju institūtu mācību plāns.⁵¹ Tā kā audzēkņiem piecu gadu laikā vajadzēja iegūt gan vispārizglītojošo vidējo, gan arī speciālo pedagoģisko izglītību, viņu mācību darba slodze bija samērā liela: kopā ar pēcstundu kora un orķestra nodarbībām pat līdz 40 mācību stundām nedēļā. Līdzās vispārizglītojošajām un speciālajām disciplīnām

samērā daudz laika bija atvēlēts mākslas priekšmetiem, jo skolotāju estētiskajai audzināšanai neatkarības gados tika veltīta liela uzmanība. Lai veicinātu fiziskā darba kā audzināšanas līdzekļa ieviešanu skolu mācību procesā, kā arī izkoptu audzēkņu patstāvīgā darba iemaņas, samērā liela vieta skolotāju institūtu mācību plānos bija ierādīta rokdarbiem un rokdarbu metodikai. Šai nolūkā visos institūtos tika iekārtotas darbnīcas koka, metāla un papes darbiem. Atšķirībā no pamatskolām un vispārīzglītojošajām vidusskolām, kurās divdesmitajos gados ticības mācību un ētiku mācīja fakultatīvi, skolotāju institūtos šis priekšmets jau no paša sākuma bija obligāts.

1925. gadā mainījās pamatskolu mācību plāns, līdz ar to tas tika pārveidots arī skolotāju institūtiem. Nāca klāt trīs jauni priekšmeti — biškopība, dārzkopība un lauksaimniecība. Lai nepalielinātos audzēkņu slodze, samazināja stundu skaitu kora un orķestra nodarbībām un otrajai jaunajai valodai. Institūta trijos zemākajos kursos audzēkņi apguva vispārīzglītojošos mācību priekšmetus. Ceturtais un piektais gads bija atvēlēts teorētiskajām mācībām speciālajās disciplīnās. Bez tam pēdējā mācību gadā audzēkņi vingrinājās iegūtās zināšanas izmantot praksē institūta paraugpamatskolā.⁵²

Neraugoties uz to, ka Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts tika slēgts, Izglītības ministrija bija spiesta atzīt Latvijas skolotāju savienības izteikto kritiku par nepietiekamo mācību laiku skolotāju institūtos un mainīt šo mācību iestāžu satversmi. 1929. gada 10. janvārī valdība apstiprināja jaunus skolotāju institūtu noteikumus,⁵³ kuros šīs mācību iestādes uzdevumi visumā saglabājās iepriekšējie. Salīdzinājumā ar 1923. gadā apstiprinātajiem skolotāju institūtu jaunie noteikumi atšķīrās galvenokārt ar to, ka mācību laiks šajās skolotāju sagatavošanas mācību iestādēs tika pagarināts par vienu gadu. Tas novērsa audzēkņu lielo pārslodzi. Jaunajā mācību plānā bija palielināts stundu skaits speciālajiem priekšmetiem, kas deva iespēju topošos skolotājus labāk sagatavot viņu pienākumu veikšanai. Mācību plāns bija papildināts arī ar jaunu speciālo priekšmetu — skolas higiēnu. Filozofijas pamatu vietā sāka mācīt sabiedriskās zinības un pilsoņu audzināšanu.

Sešgadīgajos skolotāju institūtos bez iestājek sāmeņiem uzņēma pilnas pamatskolas absolventus, kas nebija jaunāki par 14 gadiem. Ja reflektantu skaits pārsniedza brīvo vietu skaitu, tika noteikti konkursa eksāmeni. Par mācībām institūtā bija jāmaksā Izglītības ministrijas noteiktā skolas nauda. No mācību maksas drīkstēja atbrīvot līdz 50% trūcīgu centīgu audzēkņu. Mazturīgajiem bija iespēja saņemt stipendijas. Valsts un Kultūras fonda piešķirtā materiālā palīdzība bija jāatmaksā, sākot ar ceturto gadu pēc institūta beigšanas. Valsts uzturēto skolotāju institūtu absolventiem par katru

mācību iestādē pavadīto gadu bija vismaz pusgads obligāti jānostrādā kādā Latvijas skolā.⁵⁴

Pēc 1934. gada izglītības likuma skolotāju institūtu vispārējie noteikumi saglabājās iepriekšējie. Turpretī mācību plāns, kas tika apstiprināts 1934. gada 16. augustā, bija radikāli pārstrādāts. Tajā bija paredzēti divi nozarojumi — humanitārais un reālais, kā arī apvienotais tips.⁵⁵ Mācību plāna humanitārajā nozarojumā vispārizglītojošajiem humanitārā cikla mācību priekšmetiem bija atvēlēts nedaudz lielāks stundu skaits, turpretī reālajā nozarojumā dominēja eksaktā cikla vispārizglītojošie mācību priekšmeti. Apvienotajā tipā vispārizglītojošajiem priekšmetiem salīdzinājumā ar humanitāro un reālo novirzienu bija atvēlēts vidējais mācību stundu skaits. Kopējais nedēļas mācību laiks reālā nozarojuma un kopējā tipa plānos bija par divām stundām lielāks. Tajās audzēkņi apguva kosmogrāfiju, kas kā mācību priekšmets humanitārā nozarojuma plānos nebija paredzēts. Speciālajiem priekšmetiem abu nozarojumu un apvienotā tipa mācību plānos bija paredzēts vienāds stundu skaits.

1935. gadā valdība pieņēma jaunu likumu par skolotāju institūtiem. Tajā tikai nedaudz bija mainīta 1929. gada likumā noteiktā kārtība. Būtiski bija tas, ka turpmāk skolotāju institūtos drīkstēja atvērt un uzturēt vienīgi valsts resp. Izglītības ministrija. Atšķirībā no ģimnāzijām un teknikumiem skolotāju institūtos un komercskolās klašu numerācija sākās ar pirmo. Skolotāju institūtos uzņēma sešklasīgās pamatskolas absolventus ar tiesībām iestāties vidusskolā pēc iestājpārbaudījumu izturēšanas Izglītības ministrijas noteiktajos mācību priekšmetos. Stipendiātiem saņemtie līdzekļi bija jāatmaksā vienādās daļās piecu gadu laikā, sākot ar piekto gadu pēc institūta beigšanas.⁵⁶

1936. gada 5. augustā Izglītības ministrija apstiprināja skolotāju institūtiem jaunu mācību plānu. Tajā bija atmests 1934. gadā ieviestais dalījums trīs grupās⁵⁷ un visām skolotāju sagatavošanas mācību iestādēm noteikts vienots mācību darba virziens.⁵⁸ Kopējais mācību stundu skaits bija vienāds ar 1934. gada plānā apvienotajam tipam atvēlēto mācību laiku.

1923. gadā valdības apstiprinātie noteikumi par skolotāju sagatavošanas mācību iestādēm paredzēja, ka skolotāju institūtos drīkst uzturēt valsts, pašvaldību iestādes, sabiedriskās organizācijas un privātpersonas. Valsts uzturētās skolotāju sagatavošanas mācību iestādes ar Izglītības ministrijas rīkojumu atvēra pēc tam, kad šim pasākumam budžetā bija apstiprināti līdzekļi. Savukārt pašvaldību, sabiedrisko organizāciju un privātpersonu uzturētos ar Izglītības ministrijas atļauju atvēra pēc tam, kad uzturētāji apņēmas

gādāt par telpām, vajadzīgo inventāru un mācību līdzekļiem, kā arī segt visus mācību iestādes darbības nodrošināšanai nepieciešamos izdevumus.⁵⁹

Neatkarības gados latviešu skolu skolotāju sagatavošanas mācību iestādes atvēra un uzturēja vienīgi valsts (25. tab.), jo nedz pašvaldībām, nedz sabiedriskām organizācijām un vēl jo vairāk privātpersonām tas materiāli nebija izdevīgi un nebija arī tādas nepieciešamības. Turpretī mazākumtautību sabiedriskās organizācijas divdesmitajos gados centās atvērt skolotāju sagatavošanas mācību iestādes, kur gatavotu skolotājus attiecīgās minoritātes skolām. Tas nereti notika pat tādos gadījumos, kad Izglītības ministrija šai minoritātei skolotāju sagatavošanas kursus jau bija atvērusi. Jāņem vērā, ka, uzturot savus skolotāju kursus vai institūtu, minoritāšu sabiedriskā organizācija līdz ar to ieguva zināmu patstāvību un rīcības brīvību. Visi valsts uzturētie skolotāju institūti un kursi darbojās pēc Skolu departamenta apstiprināta vienota mācību plāna un atradās Vidusskolu departamenta kontrolē. Turpretī minoritāšu sabiedrisko organizāciju uzturētās mācību iestādes, to vidū arī skolotāju sagatavošanas kursi darbojās pēc mācību iestāžu uzturētāju sastādītajiem un Mazākumtautību skolu departamenta apstiprinātiem mācību plāniem un programmām. Šo mācību iestāžu darbību kontrolēja attiecīgās minoritātes skolu pārvaldes inspektors.⁶⁰ Tāpēc Latvijas brīvvalsts sākumposmā paralēli valsts uzturētajiem mazākumtautību skolotāju sagatavošanas kursiem un institūtiem radās un attīstījās arī minoritāšu sabiedrisko organizāciju uzturētās līdzīga profila mācību iestādes, kuru vidū galvenokārt izcēlās turīgāko minoritāšu — vācu un ebreju sabiedriskās organizācijas. Privātu skolotāju sagatavošanas kursu un institūtu atvēršanu veicināja arī atsevišķu mazākumtautību reliģiskās un valodas īpatnības. Divdesmito gadu sākumā minoritātēm Latvijā darbojās divas valsts uzturētās un divas viņu pašu sabiedrisko organizāciju uzturētās skolotāju sagatavošanas mācību iestādes, turpretī 1929./30. mācību gadā skolotājus mazākumtautību skolām Latvijā gatavoja četras valsts uzturētās un trīs pašu minoritāšu sabiedrisko organizāciju uzturētās mācību iestādes.

Skolotājus latviešu obligātās izglītības mācību iestādēm neatkarības gados gatavoja tikai četri skolotāju institūti, kas darbojās līdz 1940. gadam, un viens pedagoģiskais institūts, kura darbība ilga no 1925. gada līdz 1930. gadam. Lielākais audzēkņu skaits šajās mācību iestādēs bija 1927./28. mācību gadā, kad tas par 55% pārsniedza audzēkņu skaitu, kas tur mācījās 1924./25. mācību gadā. Mazākumtautību tāda paša profila mācību iestādēs audzēkņu skaits turpināja palielināties līdz 1929./30. mācību gadam, kad tas salīdzinājumā ar 1924./25. mācību gadu bija pieaudzis par 97,5 procentiem.

Skolotāju gatavošana Latvijas brīvvalsts laikā*

Mācību gads	Latviešu valodā				Mazākumtautību valodās								Kopā				
	skolu skaits**	klašu skaits	skolēnu skaits	skolotāju skaits	valsts	organī- zāciju	skolu skaits	kopā	klašu skaits	skolēnu skaits	skolotāju skaits	skolu skaits			klašu skaits	skolēnu skaits	skolotāju skaits
												valsts	organī- zāciju	kopā			
1924./25.	4	27	895		2	2	4	4	7	162		6	2	8	34	1057	
1925./26.	5	32	1058		2	2	4	4	6	158		7	2	9	38	1216	
1926./27.	5	39	1287		3	2	5	5	9	205		8	2	10	48	1492	
1927./28.	5	41	1386		4	3	7	7	10	262		9	3	12	51	1648	
1928./29.	5	41	1292		4	3	7	7	11	286		9	3	12	52	1578	
1929./30.	5	35	1111	129	4	3	7	7	13	320		9	3	12	48	1431	
1930./31.	4	31	999	110	4	2	6	6	12	254	70	8	2	10	43	1253	180
1932./33.	4	33	1004	119	2	2	4	4	8	199	40	6	2	8	41	1203	159
1934./35.	4	34	1095	116	3	2	5	5	13	185	46	7	2	9	47	1280	162
1935./36.	4	32	1158	115	1	1	2	2	4	61	30	5	1	6	36	1219	145
1936./37.	4	30	1028	116		1	1	1		30	15	4	1	5		1058	131
1937./38.	4	26	902	125		1	1	1		34	12	4	1	5		936	137
1938./39.	4	25	851	110		1	1	1		42	12	4	1	5		893	122
1939./40.	4	24	813	107								4		4	24	813	107

* Latvijas kultūras statistika 1918—1937. — R., 1938. — 31., 35. lpp.; Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā. — R., 1938; Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā. — R., 1939; Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā. — R., 1940.

** Visas skolas ar latviešu mācību valodu ir valsts uzturētas

Latvijā kopumā maksimālais skolotāju sagatavošanas iestāžu skaits tika sasniegts 1927./28. mācību gadā, kad valstī darbojās 12 skolotāju sagatavošanas mācību iestādes, kurās mācījās vairāk nekā pusotra tūkstoša topošo skolotāju.

Divdesmito gadu beigās pasaulē sākās ekonomiskā krīze, kas atstāja negatīvu ietekmi arī uz Latvijas saimniecisko dzīvi. Tika samazināti budžeta līdzekļi neražotājās sfēras iestādēm, arī tautas izglītībai. 1930. gadā, kā jau minēts, aizbīdinoties ar skolotāju pārprodukciju, tika slēgts Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts. Izglītības ministrija samazināja finansiālo palīdzību arī mazākumtautību mācību iestādēm. Tāpēc 1929./30. mācību gadā saruka minoritāšu skolotāju sagatavošanas mācību iestāžu skaits. Vispirms cita pēc citas pārtrauca darbību sabiedrisko organizāciju uzturētās mācību iestādes. Drīz pēc tam Izglītības ministrija slēdza arī vairākus valsts uzturētos skolotāju sagatavošanas kursus un institūtus. 1930. gadā darbību izbeidza ebreju bērnudārzu audzinātāju un pirmskolas skolotāju sagatavošanas kursi. Gadu vēlāk tika slēgti ebreju skolotāju kvalifikācijas celšanas kursi un krievu pedagoģiskie kursi.⁶¹ 1934. gadā sakarā ar jaunā izglītības likuma pieņemšanu darbību bija spiestas izbeigt visas mazākumtautību skolotāju sagatavošanas mācību iestādes, izņemot Vācu vecāku savienības uzturēto pedagoģisko institūtu, kurš turpināja darboties līdz 1939. gadam.⁶²

Sakarā ar to, ka obligātās izglītības iestādes, kurās mācības notika mazākumtautību valodās, saglabājās arī pēc 1934. gada, Izglītības ministrija rūpējās arī par skolotāju sagatavošanu šīm skolām. Sākumā radās iecere atvērt paralēlklases Rēzeknes valsts skolotāju institūta divām vecākajām klāsēm, kur mazākumtautību vidusskolu absolventi divu gadu laikā tiktu sagatavoti pedagoģiskajam darbam savās skolās. Taču lēmums tika grozīts, un 1934. gada rudenī paralēlklases minoritāšu skolu skolotāju sagatavošanai tika atvērta Rīgas skolotāju institūtā.⁶³ Bez tam vairāki mazākumtautību jaunieši sāka apmeklēt latviešu skolotāju institūtus. Tā, piemēram, 1938. gadā Daugavpils skolotāju institūtā bez latviešiem mācījās arī 4 krievi un 2 ebreji.⁶⁴

Bērnudārzu audzinātāju un obligātās izglītības iestāžu skolotāju skaits Latvijā gan parlamentārās republikas, gan autoritārā režīma gados nepārtraukti ir palielinājies. Tas saruka vienīgi 1939./40. mācību gadā, kad vācu tautības Latvijas pilsoņi izbrauca uz Vāciju un tika slēgtas visas vācu mācību iestādes (26. tab.). Laikā no 1921./22. mācību gada līdz 1937./38. mācību gadam bērnudārzu audzinātāju un pamatskolu skolotāju skaits palielinājās par 3757 jaunajiem speciālistiem, kuri lielākoties bija skolotāju institūtu absolventi. Vislielākais skolotāju skaita pieaugums bija Latgalē.

26. tabula

Bērnudārzu audzinātāju un obligātās izglītības iestāžu skolotāju skaits*

Izglītības darbinieku un skolēnu skaits	Mācību gads								
	1921./ 22.	1924./ 25.	1926./ 27.	1929./ 30.	1931./ 32.	1933./ 34.	1936./ 37.	1937./ 38.	1939./ 40.
Kopējais audzinātāju un skolotāju skaits	5330	6928	7403	7826	8255	8556	9137	9287	9060
Skolēnu skaits uz vienu skolotāju	30	25	22	22	24	26	25	25	25

* *Latvijas kultūras statistika 1918—1938.* — R., 1938. — 31.—35. lpp.; *Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā.* — R., 1938. — 117. lpp.; *Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā.* — R., 1940. — 172. lpp.

Skolotāju skaits šajā Latvijas novadā bija palielinājies par 84,9%, Zemgalē par 38,7%, Rīgā par 20,5%, Vidzemē par 7,8% un Kurzemē par 6,6 procentiem.⁶⁵ No visiem 9137 izglītības darbiniekiem, kas 1936./37. mācību gadā strādāja Latvijas skolās un bērnudārzos, 188 (2%) bija bērnudārzu audzinātāji, 37 (0,4%) pirmskolu, 2312 (25,3%) pirmās pakāpes pamatskolu, 6434 (70,4%) pilnu pamatskolu un 168 (1,8%) otrās pakāpes pamatskolu skolotāji.⁶⁶

Vidējais skolēnu skaits uz vienu skolotāju svārstījās no 24 līdz 26 bērniem. Tikai pašos pirmajos Latvijas neatkarības gados, kad skolotāju trūkums bija izjūtams ļoti asi, šis skaitlis sasniedza 30 (sk. 26. tab.).

Trīsdesmito gadu sākumā Izglītības ministrija konstatēja skolotāju pārprodukciju un, slēdzot Jelgavas Valsts Centrālo pedagoģisko institūtu, vairākas mazākumtautību skolotāju sagatavošanas mācību iestādes, kā arī paralēlklases skolotāju institūtos, strauji samazināja jaunu skolotāju gatavošanu.

Tas nebūt nenozīmē, ka visos valsts reģionos stāvoklis bija vienāds. 1932. gadā Izglītības ministrijas darba birojā tiešām bija reģistrēti 260 skolotāji bezdarbnieki.⁶⁷ Bet tikai pāris gadus iepriekš Ludzas apriņķa tautskolu inspektors O. Svenne ziņoja ka Latgalē, lai pilnībā nodrošinātu ar izglītību visus skolas vecuma bērnus, papildus vajadzīgi 300—400 skolotāju.⁶⁷ Par skolotāju trūkumu ziņoja arī no Valmieras un Liepājas apriņķa.⁶⁸

Nepietiekamais skolotāju skaits Latgalē un dažos Kurzemes jūrmalas pagastos izskaidrojams ar to, ka nabadzīgajām pašvaldībām trūka naudas skolotāju algām. Bez tam daudzi pilsētu skolotāji, kuri krīzes apstākļos bija zaudējuši darbu, drīzāk izlēma samierināties ar bezdarbnieka pabalstu un nogaidīt labākus laikus, nekā doties darbā uz nabadzīgāku lauku skoliņu. Stāvoklis kaut cik normalizējās trīsdesmito gadu otrajā pusē.

Piezīmes

- ¹ LVVA, 6642. f., 1. apr., 18. l., 5. lp.
- ² IMM. — 1920. — 7. nr. — 74. lpp.
- ³ *Skolu departamenta darbības pārskats*, 1. posms. — R., [b. g.]. — 504. lpp.
- ⁴ IMM. — 1924. — 8. nr. — 182. lpp.
- ⁵ Turpat. — 1923. — 1. nr. — 28. lpp.
- ⁶ *Skolu departamenta darbības pārskats*, 1. posms. — 527. lpp.
- ⁷ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — R., 1928. — 70. lpp.
- ⁸ Kopības skola.
- ⁹ Acs un rokas metode — mācību metode, kad skolēns vēro, mēģina atcerēties redzēto un atdarināt to praktiski. Auss un mutes metode — mācību metode, kur skolēns uzklausa skolotāja stāstījumu un atkārtoti iegaumēto.
- ¹⁰ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — 69. lpp.
- ¹¹ Turpat. — 67.—69. lpp.
- ¹² IMM. — 1921. — 3. nr. — 233. lpp.
- ¹³ Turpat. — 1923. — 8. nr. — 994. lpp.
- ¹⁴ Turpat. — 9. nr. — 1003. lpp.
- ¹⁵ LVVA, 6637. f., 1. apr., 41. l., 9. lp.
- ¹⁶ Turpat, 6648. f., 1. apr., 10. l., 19. lp.
- ¹⁷ *Skolu departamenta darbības pārskats*, 2. posms. — R., 1927. — 231. lpp.
- ¹⁸ IMM. — 1922. — 7. nr. — 779. lpp.
- ¹⁹ Turpat. — 1923. — 8. nr. — 994. lpp.
- ²⁰ LVVA, 6637. f., 1. apr., 179. l., 48. lp.
- ²¹ IMM. — 1923. — 12. nr. — 1471. lpp.
- ²² *Skolu virsvaldes darbības pārskats*, 2. posms. — 256. lpp.
- ²³ LVVA, 6637. f., 1. apr., 244. l., 38. lp.
- ²⁴ *Skolu departamenta darbības pārskats*, 2. posms. — 602. lpp.
- ²⁵ LVVA, 6648. f., 1. apr., 3. l., 152. lp.
- ²⁶ *Skolu departamenta darbības pārskats*, 3. posms. — R., 1930. — 603. lpp.
- ²⁷ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — 58. lpp.
- ²⁸ Turpat.
- ²⁹ IMM. — 1925. — 7. nr. — 108. lpp.

- ³⁰ Turpat. — 1928. — 11. nr. — 493. lpp.
- ³¹ LVVA, 6648. f., 1. apr., 451. l., 5. lp.
- ³² IMM. — 1928. — 11. nr., — 493. lpp.
- ³³ LVVA, 6648. f., 1. apr., 452. l., 86. lp.
- ³⁴ Turpat. — 93. lp.
- ³⁵ Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts. — Jelgava, 1930. — 263. lpp.
- ³⁶ Turpat. — 107. lpp.
- ³⁷ Turpat. — 14. lpp.
- ³⁸ IMM. — 1927. — 7./8. nr. — 135. lpp.
- ³⁹ Apkārtnes mācību dažkārt sauca par apvienoto mācību (arī par uzskatāmības mācību), jo stundās tika izmantoti dažādu mācību priekšmetu elementi.
- ⁴⁰ Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts. — 75. lpp.
- ⁴¹ Turpat. — 15. lpp.
- ⁴² Latvis. — 1928. — 25. janv.
- ⁴³ Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts. — 75. lpp.
- ⁴⁴ IMM. — 1920. — 2. nr. — 188. lpp.
- ⁴⁵ LVVA, 6648. f., 1. apr., 132. l., 24. lp.
- ⁴⁶ Turpat, 172. lp.
- ⁴⁷ Turpat.
- ⁴⁸ Turpat, 185. lp.
- ⁴⁹ Skolu departamenta darbības pārskats, 2. posms. — 231. lpp.
- ⁵⁰ LVVA, 2125. f., 1. apr., 59. l., 10. lp.
- ⁵¹ IMM. — 1924. — 7. nr. — 103. lpp.
- ⁵² Turpat.
- ⁵³ IMM. — 1929. — 3. nr. — 310. lpp.
- ⁵⁴ Turpat. — 311. lpp.
- ⁵⁵ IMM. — 1934. — 9. nr. — 270.—272. lpp.
- ⁵⁶ Turpat. — 1935. — 10. nr. — 410. lpp.
- ⁵⁷ 1934. gadā pieņemtajā skolotāju institūtu mācību plānā bija paredzētas trīs grupas: humanitārā cikla priekšmetu skolotājs, eksaktā cikla priekšmetu skolotājs un visu priekšmetu skolotājs. (IMM. — 1934. — 9. nr. — 270.—272. lpp.)
- ⁵⁸ Valdības Vēstnesis. — 1936. — 176. nr.
- ⁵⁹ IMM. — 1923. — 12. nr. — 1471. lpp.
- ⁶⁰ IMM. — 1920. — 2. nr. — 188. lpp.
- ⁶¹ LVVA, 6648. f., 1. apr., 3. l., 20. lp.
- ⁶² Turpat, 165. lp.
- ⁶³ Turpat, 166. lp.
- ⁶⁴ Turpat, 101. l., 20. lp.
- ⁶⁵ Latvijas kultūras statistika 1918—1938. — R., 1938. — 32. lpp.
- ⁶⁶ Turpat. — 33. lpp.
- ⁶⁷ IMM. — 1933. — 11. nr. — 360. lpp.
- ⁶⁸ LVVA, 6642, 1. apr., 186. l., 18., 36. lp.
- ⁶⁹ Turpat, 55. lp.

12. Pamatskolu skolotāju vēlēšanas, viņu tiesiskais un materiālais stāvoklis

1919. gada 8. decembrī pieņemtais Latvijas izglītības likums noteica, ka ikvienā obligātās izglītības mācību iestādē izveidojama skolas padome, kura sastāv no pārziņa, skolotājiem, bērnu vecākiem (pa vienam no katras klases), skolas ārsta un mācību iestādes uzturētāja pārstāvja. Viens no obligātās izglītības mācību iestādes padomes uzdevumiem bija kandidātu izraudzīšana un ieteikšana skolotāju un skolas pārziņa vakantajām vietām. No ieteiktajiem kandidātiem skolotājus un pārzini valsts uzturētajām skolām ievēlēja skolu valde, kas darbojās katra apriņķa vai valsts pakļautības pilsētas pašpārvaldes iestādes ietvaros, bet pedagoģiskajos jautājumos bija pakļauta Izglītības ministrijai. Skolu valde sastāvēja no apriņķa vai pilsētas valdes locekļa, diviem apriņķa padomes vai pilsētas domes vēlētiem pārstāvjiem, apriņķa tautskolu inspektora, kurš pārstāvēja Izglītības ministriju, skolas ārsta, diviem vēlētiem latviešu skolu skolotāju pārstāvjiem un viena minoritāšu skolu skolotāju pārstāvja. Pašvaldību, sabiedrisko organizāciju un privātpersonu uzturētajās pamatskolās kandidātus skolas pārziņa un skolotāju vakantajām vietām ievēlēja vai izraudzījās šo mācību iestāžu uzturētāji, bet apstiprināja apriņķa vai pilsētas skolu valde. Par skolotājiem obligātās izglītības mācību iestādēs varēja ievēlēt personas ar attiecīgu vispārējo un pedagoģisko izglītību, ko vajadzēja apliecināt ar Skolu departamenta izsniegtu izziņu. Tiesības ierosināt jautājumu par skolotāja atbrīvošanu no darba bija skolas padomei, ko tā varēja izdarīt ar divām trešdaļām balsu, bet galīgo lēmumu par skolotāja atlaišanu vai atstāšanu amatā pieņēma apriņķa vai pilsētas skolu valde.¹ 1923. gadā Skolu departaments uzdeva skolu valdēm ziņot Izglītības ministrijai par visiem skolotāju disciplīnas pārkāpumiem, norādot arī pārkāpuma raksturu un uzlikto soda veidu.²

1920. gada 20. februārī Ministru kabinets noteica algu kategorijas valsts ierēdņiem, to vidū arī skolotājiem.³ Pilntiesīga pamatskolas skolotāja mēneša algas lielums bija atkarīgs, pirmkārt, no vietas, kur atradās skola — Rīgā, kādā citā pilsētā vai laukos. Visaugstākās algu likmes bija Rīgas skolu skolotājiem. Skolotāja algas apjomu ietekmēja arī darba stāžs — līdz 5 gadiem, no 5 līdz 10, no 10 līdz 15 un vairāk par 15 skolā nostrādāto gadu. Pilntiesīgam pamatskolas skolotājam, kura stāžs nesasniedza 5 gadus, alga atkarībā no skolas atrašanās vietas tika aprēķināta pēc 14., 16. vai 18. kategorijas. Obligātās izglītības mācību iestādes skolotāja darba slodze bija

30 stundas nedēļā — 24 stundas klasē, 6 stundas audzināšanai. Personas, kuras strādāja pamatskolā bez attiecīgas izglītības, resp., bez tiesībām, saņēma algu, kas bija tikpat liela kā pilntiesīgam skolotājam ar pedagoģiskā darba stažu līdz 5 gadiem. Kopā ar pamatalgu skolotāji saņēma arī ģimenes piemaksu — noteiktu procentu no algas par katru apgādājamo ģimenes locekli. Skolas uzturētājam bija jānodrošina skolotājam brīvs dzīvoklis ar apkuri un apgaismojumu.⁴

Divdesmito gadu sākumā pamatskolu skolotājiem algu maksāja vietējās pašvaldības iestādes, bet Latgalē, dažos Kurzemes jūrmalas pagastos un kara izpostītajos rajonos, kur pašvaldības bija ļoti trūcīgas, skolotāji algu saņēma no valsts. Sakarā ar pēckara gadu nestabilajiem apstākļiem visiem ierēdņiem, arī skolotājiem, valsts izmaksāja tā saukto dārdzības piemaksu. Kā atlīdzību par paveikto darbu skolotāji varēja saņemt lietošanā arī zemi — laukos no 1 līdz 3 pūrvietām,⁵ bet pilsētā no 1/6 līdz 1 pūrvietai.⁶ Šo iespēju varēja un gribēja izmantot tikai nedaudzi skolotāji. Tā kā likumā nekas nebija minēts par skolotājiem ierādāmās zemes kvalitāti, vietējās pašvaldības iestādes viņiem visbiežāk piedāvāja atmatu, kuras apstrādāšanai vajadzēja daudz spēka un enerģijas. Līdz ar to skolotāji, kuriem nebija ne laika, ne līdzekļu, ne arī vajadzīgā inventāra, ļoti bieži no zemes izmantošanas atteicās.⁷

Sakarā ar smagajiem ekonomiskajiem apstākļiem un dzīves dārdzības pieaugumu divdesmito gadu sākumā ierēdņi un skolotāji daļu atlīdzības par darbu saņēma naturālijās. 1921. gada novembrī skolotājiem, kuru lietošanā nebija zemes, sāka izsniegt pārtikas produktus. Zemes izmantotājiem bija tiesības tikai uz tām naturālijām, ko viņi neieguva savā saimniecībā.⁸ Papildus pārtikas produktiem skolotājiem izsniedza arī dažas citas preces, turklāt dažādās vietās tās bija dažādas. Tā, piemēram, Dobeles pagasta skolotāji no vietējās pašvaldības saņēma mēnesī 250 rubļu naudā, par ko viņi tajā laikā varēja nopirkt tikai divus pudus labības. Tāpēc skolotāju ekonomiskā stāvokļa atvieglošanai pagasts viņiem par brīvu izsniedza trešdaļu kubikass⁹ malkas, 80 mārciņu¹⁰ rudzu miltu un par pazeminātām cenām ik mēnesi pārdeva miltus, putraimus, kafiju, cukuru, siļķes, ziepes, kā arī vadmalu, oderdrēbi, linu audumu, apavus un zoļu ādu.¹¹

1921. gadā noteikumi par skolotāju darba samaksu tika pārskatīti. Visām kategorijām noteica minimālo atalgojumu, paaugstināja algas skolotājiem ar institūta un augstskolas izglītību. Pusi no algas un ģimenes piemaksas vairums skolotāju joprojām saņēma no vietējām pašvaldības iestādēm, bet otru pusi no valsts. Tikai Latgalē un kara piemeklētajos rajonos, lielākoties

gar Daugavu, kur ilgāku laiku bija atradusies frontes līnija, skolotāji visu algu kopā ar ģimenes piemaksu saņēma no valsts.¹²

1922./23. mācību gadā algas no Izglītības ministrijas, resp., valsts budžeta pilnā apjomā saņēma 1590 skolotāji, kamēr pārējiem 4004 skolotājiem pusi algas maksāja pašvaldības iestādes.¹³ Tāpēc skolu padomes, nemaz nerunājot par atsevišķiem skolotājiem, bija lielā mērā atkarīgas no vietējo pašvaldības iestāžu labvēlības. Skolu pārziņu un skolotāju kandidātu izraudzīšanā galavārds vienmēr piederēja vietējām pašvaldībām. Skolotāju kolektīvu un skolēnu vecāku domas reti kāds ņēma vērā. Skolu pārziņu un skolotāju vēlēšanas palaikam pārvērtās par dažādu politisko partiju savstarpējo rēķinu kārtošānu, no kā cieta galvenokārt skolotāji. Kā liecina tālaika prese un vēlēšanu dokumenti, skolotāju kandidātu izraudzīšanā un vēlēšanās valdīja kukulņemšana, "radu būšana", partiju intrigas u. tml. Vēlēšanas padarīja skolotājus atkarīgus no vietējām pašvaldības iestādēm un aprīņķu vai pilsētu skolu valdēm. Īpaši vētrainas skolotāju vēlēšanas notikušas Ilūkstes un dažos citos aprīņķos ar iedzīvotāju nevien dabīgu sastāvu.¹⁴ Arī ievēlētie skolotāji ne vienmēr varēja justies droši par savu nākotni, jo skolotāja patvaļīga atbrīvošana no darba dažu vietējo pašvaldības ierēdņu iegribas dēļ bija parasta parādība. 1933. gadā Izglītības ministrijā pienāca sūdzības no Valmieras aprīņķa, ka vietējie varasvīri ignorē skolotāju tiesības un neievēro skolu kolektīvu un bērnu vecāku domas un pēc saviem ieskatiem atbrīvo skolotājus no darba.¹⁵ Ministrija vairākkārt izteica protestu pret vietējo varas iestāžu nelikumīgo rīcību, norādot, ka skolu dzīves un pedagoģiskas dabas jautājumu risināšana, arī skolotāju darba vērtēšana un viņu atbrīvošana no ieņemamā amata ir ministrijas kompetence.¹⁶

Vēl nopietnāks stāvoklis bija ar skolotāju algām. No valsts budžeta pienākošos darba samaksas daļu skolotāji gan saņēma regulāri, taču to nevar teikt par pašvaldības iestāžu maksājumiem. Divdesmito gadu sākumā algas skolotājiem tika izmaksātas ar vairāku mēnešu nokavēšanos bieži vien tāpēc, ka vietējo pašvaldības iestāžu saimnieciskie apstākļi bija ļoti smagi. Taču tendence novilcināt algu izmaksu saglabājās arī vēlākajos gados, kad ekonomiskais stāvoklis uzlabojās. Bija pat tādi gadījumi, kad pašvaldības neizmaksāja skolotājiem pienākošos līdzekļus, ko tās bija saņēmušas no Izglītības ministrijas. Šī negatīvā tendence turpinājās visus divdesmitos gadus un bija par cēloni skolotāju masveida neapmierinātībai. Skolu departaments nespēja neko palīdzēt, tāpēc griezās pie valdības. Sakarā ar daudzajām skolotāju sūdzībām Ministru kabineta pašvaldību departamenta direktors brīdināja lauku un pilsētu pašvaldību vadītājus un uzdeva gādāt, lai algas

skolotājiem tiktu izmaksātas laikā un pilnā apjomā.¹⁷ Tomēr arī tas maz ko līdzēja, tikai skolotāji un skolu vadītāji, vietējo varasvīru iebiedēti, sūdzības par nekārtībām tautskolu inspektoriem iesniedza retāk.

Arī saņemtā alga nepārtrauktās inflācijas dēļ drīz vien zaudēja vērtību un nespēja nodrošināt daudz maz normālus dzīves un darba apstākļus. Laikraksts "Jaunākās Ziņas" rakstīja, ka malka, dažī stopi petrolejas un alga 615 rubļu mēnesī skolotājus neapmierina, tāpēc daudzi no viņiem aiziet no laukiem uz pilsētām, lai meklētu citu nodarbošanos.¹⁸

Latvijas iedzīvotāji, to vidū arī skolotāji bija nemierā ar Satversmes sapulces 1920. gadā pieņemto lēmumu izmaksāt muižu īpašniekiem kompensāciju par viņiem atsavināto zemi. Iebildumus cēla arī deputāts Jānis Pliekšāns (Rainis), norādīdams, ka līdzekļi, ko izmaksā muižniekiem, tiek atrauti Latvijas kultūras vajadzībām un pirmām kārtām darba samaksai skolotājiem.¹⁹

Ja mācību iestādes uzturētājs nebija spējīgs nodrošināt skolotājiem dzīvokli ar apkuri un apgaismojumu, tiem pienācās papildu piemaksa 20% apmērā no pamatalgas un ģimenes piemaksas.²⁰ Bet, tā kā 1919. gada 8. decembra likumā par Latvijas izglītības iestādēm nebija noteikts, kādam jābūt skolotāja dzīvoklim, skolu uzturētāji parasti izvēlējās sev labvēlīgāko ceļu un ierādīja skolotājiem dzīvošanai telpas, ko parasti citur nekur nevarēja izmantot. Pedagoģiskajā presē bieži vien parādījās raksti, kas vēstīja, ka no skolotāja prasa, lai viņš būtu maksimāli apdāvināts un spējīgs, bet tāds, kurš var iztikt bez atpūtas un miera. Tāpēc nebija brīnums, ka tautas audzinātāji, tāpat kā tas bija cara laikā, tika izmitināti istabiņās ar zemiem griestiem vai pagastmāju bēniņos. Un tādos apstākļos nereti bija jādzīvo arī skolotājiem ar ģimeni. Jāpiebilst, ka arī tad, kad valstī uzlabojās ekonomiskie apstākļi, vietējo varas iestāžu attieksme pret skolotājiem nereti palika iepriekšējā. Pat vēl 1936. gadā Izglītības ministrija saņēma sūdzību, ka Rēzeknes pilsētas valde četriem jauniešiem skolotājiem ierādījusi dzīvokļus barakā, kur kādreiz izmitināti ar lipīgām slimībām slimujoši cilvēki. Tikai aprīņa skolu valdes iejaukšanās piespieda pilsētas pašvaldību sakarā ar piemērotu dzīvokļu trūkumu izmaksāt skolotājiem pienākošos kompensāciju.²¹

Dzīves grūtības, ar kurām diendienā nācās sastapties skolotājiem, negatīvi ietekmēja viņu pašsajūtu un mazināja darbaspējas. Ludzas aprīņa tautskolu inspektors O. Svenne skolotāja darba dienu nelielā — viena vai divkomplektu skoliņā tālu prom no pilsētas un civilizācijas apraksta šādi: "Ceļas viņš sešos, labo burtnīcas, gatavojas stundām. Pusē deviņos viņš jau ir klasē — izdala burtnīcas, izskaidro kļūdas, pārbauda mājas uzdevumu izpildi, uzdod

patstāvīgo darbu. Labākā gadījumā viņa rīcībā ir divas vai trīs nodaļas [apvienotās klases. — A. S]. Klasē nostrādā līdz trim četriem pēcpusdienā. Pārtraukumu nav, jo katra minūte dārga. Ar laiku šis skolotājs zaudē degsmi, sāk strādāt bez plāna, kļūst par mākslinieku, kamēr zūd aizrautība. Līdz ar to tā zūd arī skolēniem.”²²

Par skolotāju materiālo un tiesisko interešu aizstāvēšanu bija jārūpējās viņu profesionālajām organizācijām. Latvijas Nacionālo skolotāju savienība paziņoja, ka tā “stāv uz valstiski nacionāliem pamatiem, pirmā vietā stādot latviešu tautas intereses”. Kā arodorganizācija savienība atteicās atklāti izteikt savas domas par valdības realizēto tautas izglītības politiku, atstājot saviem biedriem rīcības brīvību, ar noteikumu, lai tie “politiskās cīņās rīkotos ar ētiski kulturāla cilvēka paņēmieniem”.²³

Daudz vairāk skolotāju interešu aizstāvēšanā darīja Latvijas skolotāju savienība. 3. konferencē, kas notika 1920. gada aprīlī, tās delegāti konstatēja, ka skolotāju grūtajos apstākļos vainojami ne tikai valsts smagie ekonomiskie apstākļi, bet arī valdības nenoteiktība, tās nevēlēšanās kaut ko uzsākt skolotāju stāvokļa uzlabošanai.²⁴ Latvijas skolotāju savienība tajos gados bija gandrīz vienīgā organizācija, kas aktīvi uzstājās par valsts pabalstu piešķiršanu darba nespējīgajiem skolotājiem, kā arī par skolotāju vājāšanu izbeigšanu viņu politisko uzskatu dēļ. Savienība iestājās par to, lai skolotāji tiktu ieskaitīti ierēdņu kategorijā, kas algas saņem no valsts kases.

Tā kā daudzus skolotājus neapmierināja pastāvošie sociālās nodrošināšanas noteikumi slimības gadījumos, Latvijas skolotāju savienības valde izvirzīja priekšlikumu par skolotāju kopējās slimokases dibināšanu. Lai gan vairākas organizācijas tam pretojās, savienības valdei izdevās panākt, ka 1922. gada beigās Darba ministrija reģistrēja Latvijas skolotāju kopējo slimokasi. Sākumā tās dalībnieku skaits nebija liels, bet pēc 1923. gada 1. aprīļa, kad pašvaldības iestādēm bija jāapdrošina savi darbinieki un Skolu departaments uzdeva par pienākumu visiem skolotājiem iestāties kādā no slimokasēm, dalībnieku skaits skolotāju kopējā slimokasē strauji pieauga. 1927. gadā tajā bija apvienoti ap 5400 skolotāju. Ik mēnesi kasē bija jāiemaksā 2% no algas. Tikpat lielu summu katra kases biedra kontā ik mēnesi iemaksāja skolas uzturētāja organizācija vai iestāde. Saslimšanas gadījumā skolotāji — slimokases biedri vai viņu ģimenes locekļi saņēma no kases bezmaksas ārstēšanu un medikamentus. Sākot ar 1923. gada 1. aprīli, slimības gadījumā skolotāji saņēma no slimokases arī algu.²⁵

Kopējās slimokases pienākums pirmām kārtām bija izmaksāt saviem biedriem pabalstu viņu saslimšanas gadījumā. Finansiālo palīdzību no kases

saņēma arī grūtnieces, avārijās cietušie un aizgājēju tuvinieki. Bez tam Rīgā un dažās vietās provincē tika iekārtoti diagnostikas kabineti, kā arī laboratorijas, kur darbojās rentgena, diaterapijas aparāti, kalnusaule u. c. Tuberkulozes slimnieku ārstēšanai kopējā slimokase 1926. gadā nopirka zemes īpašumu Inčukalnā, kur atvēra un uzturēja sanatoriju, bet atpūtas vietas skolotājiem tika iekārtotas Majoros un Durbes pilī, kuru Latvijas skolotāju savienība kā dāvinājumu saņēma no Raiņa.²⁶

1929. gada 17. oktobrī valdība uz Satversmes 81. panta pamata pieņēma likumu par grozījumiem un papildinājumiem noteikumos par strādnieku un citu algotu darbinieku nodrošināšanu slimības gadījumā; tas noteica, ka slimokases tiek apvienotas.²⁷ Ar to nebija apmierināti skolotāji un griezās Saeimā ar lūgumu: "Karā un revolūcijās smagi cietušās Latvijas tautas veselības kopšanas darbs ir viens no vissvarīgākajiem uzdevumiem. Skolotājiem šo uzdevumu jau septiņus gadus sekmīgi pilda Latvijas skolotāju kopējā slimokase, apvienodama sevī Latvijas skolotāju lielumu lielo vairumu. Kases paveikto izcilo darbu sajūt viņas dalībnieki un to ģimenes locekļi, kopskaitā ap 10 tūkstoši personu. To atzīst arī mūsu pašu apdrošināšanas lietu speciālisti, kā arī daudzu kaimiņvalstu slimokases vadītāji un skolotāju organizācijas. Visu to zinot, nevaram attaisnot valdības pagājušā gada 17. oktobra 81. panta kārtībā izdoto likumu, ar kuru jāizbeidz Latvijas skolotāju kopējās slimokases darbība visā valsts mērogā.

Uzskatot šo valdības soli par skolotājiem nodarītu lielu netaisnību, kas ļoti pasliktina skolotāju veselības uzlabošanas iespējas, apakšā parakstījušies skolotāji esam spiesti griezties pie Latvijas Republikas Saeimas ar lūgumu par Latvijas skolotāju kopējās slimokases atstāšanu līdzšinējā darbības apjomā un neapvienojot to ar citām slimokasēm." Lūgumam bija pievienotas lapas ar vairāk nekā 5000 skolotāju parakstiem no visām valsts malām.²⁸

Latvijas skolotāju savienībai izdevās panākt, ka skolotāju kopējā slimokase netika pievienota pārējām slimokasēm un darbojās patstāvīgi līdz pat 1940. gadam, kad to likvidēja jaunā padomju skolotāju apdrošināšanas kārtība.

Lai aizstāvētu savas tiesības un uzlabotu materiālos apstākļus, skolotāji nereti arī patstāvīgi uzsāka cīņu ar mācību iestāžu uzturētājiem. Viens no viņu cīņas līdzekļiem bija vakanto vietu boikots. 1920. gadā Embūtes skolotāju biedrība izsludināja boikotu vakantajai skolotāja vietai Asītes skolā, kur vietējā pagasta valde bija atbrīvojusi no darba skolotāju par it kā nelikumīgu naturālāju pieprasīšanu.²⁹ Līdzīgi gadījumi bija arī dažos citos Latvijas pagastos, kur vietējās municipalitātes ar skolotājiem izrīkojās

pārlietu nekaunīgi. 1921. gadā Vecauces pagastā sākās skolotāju streiks, jo viņi algu nebija saņēmuši par vairākiem mēnešiem.³⁰ 1924. gadā līdzīga iemesla dēļ streikoja Limbažu skolotāji.³¹ Ekonomiskās krīzes gados skolotāju streiki kļuva vēl biežāki. 1928. gadā skolotāju streiks draudēja izcelties Subatē, un tikai pateicoties tam, ka pagasta valde izpildīja skolotāju prasības, skolotāji turpināja darbu.³² 1932. gadā vienas dienas streiku pieteica Daugavpils skolotāji, ar streiku draudēja arī Vecpiebalgas skolotāju kolektīvs.³³ Ar daudzajām nekārtībām, kas valdīja skolu dzīvē, nebija apmierināti arī galvaspilsētas mācību iestāžu skolotāji. 1928. gadā Rīgā sanāca sapulce, kurā piedalījās ap 1000 skolotāju. Sanāksmes dalībnieki prasīja skolotājiem vienādas tiesības ar pārējiem valsts ierēdņiem.³⁴

Skolotāju neapmierinātība spieda valdību meklēt iespējas viņu stāvokļa uzlabošanai. Lai ietaupītu līdzekļus, Latgalē, kur visi skolotāji algu saņēma no valsts kases, Izglītības ministrija mēģināja dažu skolotāju algas izmaksu nodot vietējām apriņķu valdēm. Mēģinājums beidzās ar to, ka šie skolotāji, aizbildinoties ar štatu samazināšanu, tika atbrīvoti no darba.³⁵

Ar skolotāju kustības un Latvijas skolotāju savienības pūlēm tika panākts, ka, sākot ar 1924. gada 1. decembri, piemaksas skolotāju apgādībā esošajiem ģimenes locekļiem tika paaugstinātas par 50 procentiem.³⁶ Pusi no paredzētajām ģimenes piemaksām skolotājiem maksāja valsts, bet otru pusi skolas uzturētājas organizācijas. 1925. gada 16. martā ar Latvijas skolotāju savienības aktīvu līdzdalību tika pieņemts skolotāju pensiju likums. Pensiju varēja saņemt personas, kas skolā bija nostrādājušas 25 gadus un sasniegušas 55 gadu vecumu. Pensijas lielumu aprēķināja 80% apmērā no lielākās algas. Pensijas izmaksāšana bija jāpārtrauc, līdzko skolotājs no jauna iesaistījās algotā darbā.³⁷ Bez tam, sākot ar 1925. gada 1. aprīli, vairākus gadus pēc kārtas visi skolotāji atkarībā no kategorijas saņēma 6—25 latu lielu piemaksu no valsts kases.³⁸ 1929. gadā tika pieņemts likums, kas noteica, ka par katru apgādājamo ģimenes locekli skolotājiem aprēķināma piemaksa 8% apjomā no pamatalgas, bet ne mazāka par 9 un ne lielāka par 15 latiem mēnesī.³⁹

Ciņā par tiesībām un materiālā stāvokļa uzlabošanu skolotāju vidū nebija vienprātības. Daļa no pamatskolu skolotājiem atradās Latvijas skolotāju savienības, bet citi Latvijas Nacionālo skolotāju savienības ietekmē. Vidusskolu skolotāji bija izveidojuši savu biedrību, kuras vadība nostājās pret algu paaugstināšanu kultūras darbiniekiem, to vidū arī skolotājiem. Šāda nostāja noveda biedrības vadību pilnīgā izolācijā.⁴⁰

1930. gadā Latvijas skolotāju savienība un Nacionālo skolotāju savienība sasauca kopīgu konferenci, kurā piedalījās pārstāvji no 144 skolotāju organi-

zācijām. Konferencē apsprieda jautājumu par skolotāju algu paaugstināšanu. Saieta dalībnieki konstatēja, ka skolotāju algas ne tuvu neatbilst viņu darba slodzei un nespēj apmierināt ar profesionālo darbību un sadzīvi saistītās prasības. Tā kā skolotāju dzīves līmenis salīdzinājumā ar 1920. gadu, pēc konferences dalībnieku atzinuma, bija pazeminājies par 40—50%, konferences dalībnieki vienprātīgi atbalstīja likumprojektu par skolotāju algu paaugstināšanu. Projekts tika iesniegts Saeimai. Kreisi noskaņotie skolotāji izvirzīja prasību sākt streiku un tādā veidā ietekmēt valsts likumdevēju orgānu. Pret streiku nostājās Latvijas Nacionālo skolotāju savienības pārstāvji.⁴¹

Algu paaugstināšanas nepieciešamību skolotājiem demagoģiski noliedza valsts ierēdņi, pamatojoties uz to, ka skolotāji par paveikto darbu nesot tikai morālu atbildību. Izglītība skolotājiem neesot augstāka un darbs intensīvāks kā citiem ierēdņiem. Skolotāji darbā pavadot tikai 5% no visa gada dienu skaita. Bez tam skolotāji par savu darbu saņemot dzīvokli, apkuri un apgaismojumu, kā arī zemi.⁴² Jāpiebilst, ka Rīgā ierēdņu prasība tika uzklautā. 1930. gadā Rīgas dome paaugstināja algas visiem ierēdņiem, izņemot skolotājus.⁴³ Arī Saeimā 1930. gadā iesniegtais likumprojekts par algu paaugstināšanu skolotājiem tika noraidīts.

Trīsdesmito gadu sākumā sakarā ar ekonomisko krīzi daudzas pašvaldības iestādes atkal nonāca finansiālās grūtībās, un skolotāju algu izmaksa kavējās. Lai skolotājus nomierinātu, Izglītības ministrija bija spiesta līdzekļus skolotāju algu izmaksām pašvaldībām pārskaitīt no sava budžeta. Taču vairākos pagastos algu izmaksa skolotājiem joprojām kavējās. Kā liecina 1932. gada aprīlī Saeimā iesniegtā Saikavas pagasta skolotāju sūdzība, algas saņemtas tikai par janvāri. Vairākās vietās pašvaldību vadītāji izteikuši varbūtību, ka par vasaras mēnešiem skolotāji algas nemaz nesaņems. Dažos pagastos notika patvaļīga skolu un skolotāju skaita samazināšana.⁴⁴ Šai sakarā Latvijas skolotāju savienība iesniedza Saeimai 4504 skolotāju parakstītu sūdzību, kurā sašutušie skolotāji prasīja:

1) izmaksāt visu no pašvaldībām pienākošos algas parādu līdz 1932. gada 1. maijam;

2) nodrošināt, lai turpmāk alga tiktu izmaksāta laikus;

3) grozīt obligātās izglītības skolu skolotāju līdzšinējo algošanas likumu, nosakot, ka lauku un mazpilsētu pamatskolu skolotāju algu valsts pilnā apjomā izmaksās no Izglītības ministrijas budžeta.⁴⁵

Spēku apvienošanai Latvijas skolotāju un Nacionālo skolotāju savienības, kā arī dažas sīkākas skolotāju profesionālās organizācijas 1932. gadā izveidoja kopīgu orgānu — Skolotāju centrālo organizāciju starpbiroju cīņai

par skolotāju algu paaugstināšanu. Starpbirojā bija pārstāvētas ne vien latviešu, bet arī vairākas minoritāšu skolotāju biedrības.⁴⁶ Biroja darbības galvenais uzdevums bija skolotāju algu paaugstināšanas likumprojekta aizstāvēšana Saeimā. Birojs apsprieda arī jauno izglītības likumprojektu, sūdzību izskatīšanas kārtību, skolotāju kopējās slimokases darbību un dažus citus jautājumus.⁴⁷ Biroja locekļu vidū vienprātības nebija, jo Nacionālo skolotāju savienības pārstāvji nostājās pret vairākiem pārējo biroja locekļu izvirzītiem priekšlikumiem. Balsojot par jauno algu paaugstināšanas likumprojektu, valdība vienprātība. Visi biroja locekļi bija par algu paaugstināšanu ar noteikumu, ka starpību starp vecajām un jaunajām algām valsts ieturēs kā krīzes laika nodokli. 1932. gada 7. jūnijā tika apspriests Saeimā iesniegtais likumprojekts. Arī šoreiz Saeima to noraidīja. Vienīgais sasniegums bija tas, ka turpmāk obligāto skolu skolotāji algas pilnā apjomā kopā ar ģimenes piemaksām saņēma no Izglītības ministrijas budžeta. Izņēmums joprojām palika obligātās izglītības mācību iestādes, kas atradās pilsētu pašvaldību pārziņā. Šo skolu skolotāji pusi algas arī turpmāk saņēma no pilsētu pašvaldībām, kamēr otru pusi tiem maksāja valsts. Jaunais likums arī noteica, ka skolotājiem, kurus mācību iestādes uzturētāji nodrošina ar dzīvokli, apkuri un apgaismojumu, atvelk $\frac{1}{2}$ daļu no algas. Bet, ja skolotājs ar dzīvokli netiek nodrošināts, viņš saņem piemaksu $\frac{1}{3}$ daļas algas apjomā.⁴⁸

Ekonomiskā depresija, kas plosījās pasaulē divdesmito gadu beigās un trīsdesmito gadu sākumā, skāra arī Latviju, negatīvi ietekmējot iedzīvotāju, tātad arī tautas izglītības darbinieku ekonomisko stāvokli. Budžeta apjoms tautas izglītības finansēšanai tika samazināts. Izglītības ministrija izveidoja komisiju, kuras uzdevums bija izstrādāt pasākumu plānu, lai racionāli samazinātu skolotāju skaitu atbilstoši skolēnu skaitam klasēs un skolās. Pēc Nacionālo skolotāju savienības ieteikuma ministrijai bija jārikojas tā, lai cik iespējams mazāk ciestu mācības skolās un no darba būtu jāatbrīvo pēc iespējas mazāk skolotāju. Viņi ieteica skolotāju darba normas samazināt par divām stundām, attiecīgi samazinot arī samaksu; ierobežot jaunu skolotāju sagatavošanu, slēdzot paralēlklases skolotāju institūtos; atbrīvojot no darba pensijas vecumu sasniegušos skolotājus, kā arī skolotāju sievas, kuras strādā par skolotājām; pilnīgi noliegt virsstundas; pēc brīvprātības principa ieturēt zināmu procentu no strādājošo skolotāju algām skolotāju bezdarbnieku pabalstiem.⁴⁹ Pēc Skolu departamenta ziņām, Latvijas skolās tolaik strādāja 196 pensijas vecumu sasnieguši skolotāji un 350 skolotāju sievas, kas, tāpat kā viņu vīri, bija skolotājas. Šie cilvēki, kā norādīja departamenta direktors K. Ozoliņš, atbrīvojami pirmām kārtām.⁵⁰

Izglītības ministrija noteica, ka 1932./33. mācību gadā skolotāja darba slodze kopā ar klases audzināšanu nedrīkst pārsniegt 24 stundas nedēļā. Ja klases audzināšanā nebija, drīkstēja papildus mācīt 2—3 stundas.⁵¹ Skolu departaments plānoja atstāt vienu skolotāju uz 70 skolēniem. Taču, kā rādīja prakse, šo ieceru nebija iespējams realizēt, jo to liedza šaurās skolu telpas. Tā, piemēram, Rīgas 2. iecirkņa inspektors ziņoja, ka, ņemot vērā Izglītības ministrijas jaunās normas, iecirknī būtu jāatbrīvo 536 skolotāji, kamēr patiesībā iespējams atbrīvot tikai 42 skolotājus. Pirmajā iecirknī klasē caurmērā bija 32, bet uz vienu skolotāju 22 skolēni. Pēc inspektora domām, atbrīvot bija iespējams tikai 4 skolotājus.⁵²

Tomēr Latvijā bija arī tādas skolas, kur pat pēc toreizējām normām skolotāju trūka. Tā, piemēram, no Daugavpils ziņoja, ka jaunatvērtajās obligātās izglītības iestādēs nepieciešami vismaz 12 skolotāji.⁵³ Skolotāju trūkums bija izjūtams arī vairākos citos Latvijas nomaļu inspektoru iecirkņos. 1932. gadā Latvijā bija reģistrēti 260 bez darba palikuši skolotāji. Gandrīz visi viņi dzīvoja vai nu Rīgā, vai Rīgas apkārtnē. Tai pašā laikā Skolu departamentā bija pieteiktas 150 vakantas skolotāju vietas — visas attālākos Latvijas pagastos.⁵⁴

1934. gadā pēc Saeimas atļaušanas tika slēgtas visas sabiedriskās organizācijas, arī Latvijas skolotāju savienība. Kreisi noskaņotie skolotāji tika no darba atbrīvoti, vai arī pārcelti uz skolām valsts nomaļos pagastos. Skolotāji sāka sūdzēties cits par citu. Teoloģijas zinātņu doktors profesors Valdemārs Maldonis rakstīja, ka sūdzības un to izmeklēšanas akti liecina — skolotāju ētiskais līmenis ir pazeminājies.⁵⁵

1934. gada 12. jūlijā tika pieņemts jauns izglītības likums, kas izdarīja grozījumus arī skolu pārziņu un skolotāju tiesībās un pienākumos. Visi skolotāji un skolu pārziņi, kā arī personas, kas pretendēja uz minētajiem amatiem, tika ņemtas Izglītības ministrijas uzskaitē. Obligātās un neobligātās izglītības mācību iestāžu pārziņu kandidātus drīkstēja izraudzīties skolas uzturētājs, bet amatā iecēla Izglītības ministrija. Valsts uzturēto skolu skolotāju un skolu pārziņu biedru vakantajām vietām kandidātus izraudzījās skolas pārzinis, bet iecēla Izglītības ministrija. Vietējo pašvaldību iestāžu uzturētajām obligātās izglītības iestādēm skolotāju un skolu pārziņu biedru kandidātus izraudzījās mācību iestādes uzturētājs, bet apriņķa vai pilsētas skolu valde, balstoties uz skolas pārziņa atsauksmi par minētajiem kandidātiem, iecēla vienu no viņiem vakantajā vietā. Skolotājus, skolu pārziņus un viņu biedrus no darba varēja atbrīvot persona vai iestāde, kas tos bija apstiprinājusi amatā.⁵⁶ Skolu padomes tika likvidētas. Izmainījās mācību

iestāžu pārziņu tiesības un pienākumi.⁵⁷ Par skolotājiem varēja kļūt Latvijas pilsoņi, kuri nebija jaunāki par 20 gadiem un kuriem bija attiecīga vispārējā un pedagoģiskā izglītība. Izņēmuma gadījumā ar izglītības ministra atļauju skolotāju darbā tika pieņemti arī citu zemju pilsoņi. Par pilntiesīgiem pamatskolas skolotājiem tika atzītas personas ar skolotāju institūta vai līdzīgas mācību iestādes izglītību un likumā paredzēto pedagoģisko praksi, kā arī tie skolotāji praktiķi, kuri bija nokārtojuši Izglītības ministrijas noteiktos pārbaudījumus. Skolotāji pēc 65 gadu vecuma sasniegšanas varēja turpināt darbu skolā tikai ar Izglītības ministrijas atļauju.⁵⁸

1935. gada aprīlī Izglītības ministrija publicēja jaunus noteikumus par pamatskolas skolotāja tiesību iegūšanu personām, kuras nav beigušas skolotāju institūtu. Pretendentiem bija jānoliek eksāmeni pedagoģijā, psiholoģijā, latviešu valodā, aritmētikā, teorētiskajā aritmētikā, ģeometrijā, lauksaimniecībā, skolas higiēnā, praktiskajos darbos, dziedāšanā, mūzikā (klavieru vai vijoles spēle), sievietēm — arī mājsaimniecībā skolotāju institūta kursa apjomā. Eksāmeni bija jākārt arī latviešu valodas, matemātikas, ģeogrāfijas, vēstures, dabaszinību, praktisko darbu, zīmēšanas, glītrakstīšanas, dziedāšanas un vingrošanas metodikā. Bez tam bija jānovada noteikts skaits paraugstundu, kā arī jāhospitē tajās. Personām, kuras vēlējās iegūt minoritāšu pamatskolu skolotāju tiesības, papildus vēl bija jākārt eksāmens šīs minoritātes pamatskolas mācību valodā skolotāju institūta kursa apjomā.⁵⁹

1935. gada augustā publicētie likuma grozījumi par skolotāju algošanu noteica, ka lauku pašvaldību uzturēto skolu skolotāji algu kopā ar ģimenes piemaksu saņem no valsts, bet pilsētu pašvaldību uzturēto obligātās izglītības mācību iestāžu skolotāji pusi algas un pusi ģimenes piemaksas saņem no valsts, bet otru pusi viņiem joprojām maksā attiecīgās pilsētas pašvaldības iestādes. Likumā bija uzsvērts, ka algas skolotājiem izmaksājamas katru mēnesi pilnā apjomā ne vēlāk kā līdz attiecīgā mēneša 25. datumam. No mācību iestādes uzturētāja skolotājiem pienācās arī dzīvoklis ar apkuri un apgaismojumu, par ko viņiem no algas tika ieturēta $\frac{1}{2}$ daļa. Skolotāji varēja saņemt izmantošanā arī zemi — lauku skolās no 0,5 līdz 2 ha, bet pilsētu skolās no 0,05 līdz 0,4 ha.⁶⁰

Ar 1935. gada 1. jūniju tika izmainītas arī skolotāju algu kategorijas.⁶¹

Skolotāji praktikanti bez augstskolas izglītības saņēma algu pēc XV kategorijas, skolotāji ar stāžu līdz 5 gadiem — pēc XIV kategorijas, ar stāžu no 5 līdz 10 gadiem — pēc XIII kategorijas, ar stāžu no 10 līdz 15 gadiem — pēc XII kategorijas, bet ar stāžu virs 15 gadiem — pēc XI kategorijas likmēm. Savukārt skolotāji praktikanti ar augstskolas izglītību saņēma algu

pēc XIV kategorijas, ar stāžu līdz 5 gadiem — pēc XIII kategorijas, ar stāžu no 5 līdz 10 gadiem — pēc XI kategorijas, ar stāžu no 10 līdz 15 gadiem — pēc X kategorijas, bet ar stāžu virs 15 gadiem — pēc IX kategorijas likmēm.

Pēc jaunā likuma, nosakot algas skolotājiem, vairs netika ņemta vērā skolas atrašanās vieta, tikai skolotāja izglītība un pedagoģiskā darba stāžs. Neraugoties uz to, vai mācību iestāde darbojās Rīgā, kādā citā pilsētā vai laukos, visiem skolotājiem algas tika aprēķinātas pēc vienas un tās pašas shēmas. Līdz ar to lauku un mazpilsētu skolotāju algas tika paaugstinātas, kamēr Rīgas skolu skolotājiem tās nedaudz samazinājās.

1936. gadā tika izdots jauns rīkojums par skolotāju algu izmaksas kārtību. Lauku pašvaldību uzturēto obligātās izglītības mācību iestāžu skolotāju algošanas kārtība saglabājās iepriekšējā, viņi algu kopā ar ģimenes piemaksu saņēma no valsts. Turpretī pilsētu pašvaldības iestāžu uzturēto mācību iestāžu skolotāji daļu algas un ģimenes piemaksas pēc valsts noteiktām algu normām (Rīgā 25%, Liepājā, Jelgavā un Daugavpilī 40%, bet pārējās pilsētās 50%) saņēma no Izglītības ministrijas, bet pārējo daļu no pašvaldības iestādēm. Darba devēju iemaksas un piemaksas slimokasēm (pilsētu pašvaldībām arī nomaksas bezdarba apdrošināšanai), kā arī piemaksas pensiju fondā attiecīgās pašvaldības sedz no saviem līdzekļiem. Ja skolotājam daļu algas maksāja valsts, bet daļu pašvaldības iestāde, tad no skolotāja par dzīvokli ieturētā algas un ģimenes piemaksas $\frac{1}{2}$ daļa attiecīgi tika sadalīta starp valsti un pašvaldības iestādi.⁶²

Pēc 1936. gada noteikumiem, pilsētu un pagastu pašvaldībām vai skolu valdēm, ja runa bija par valsts uzturētajām obligātās izglītības mācību iestādēm, ziņojums par vakantajām skolotāju, skolu priekšnieku un viņu biedru vietām bija jāpublicē "Valdības Vēstnesī" divas nedēļas pirms kandidātu izraudzīšanas. Skolas priekšnieka un skolotāju amatiem bija jāizraugās divi kandidāti, no kuriem Izglītības ministrija vienu apstiprināja amatā.⁶³

1937. gadā Izglītības ministrija pilnībā ievēroja skolotāju prasības un noteica, ka obligātās izglītības mācību iestādes skolotājs saņem no skolas uzturētāja dzīvokli skolā vai skolas tuvumā. Dzīvoklim jābūt sausam, gaišam, izremontētam, higiēniski apmierinošam. Skolotājam pienākas vismaz divistabu dzīvoklis, bet skolas priekšniekam vismaz trīsstabu dzīvoklis. Katras istabas platībai jābūt vismaz 14 m².⁶⁴

1936. gadā izmaiņas tika ieviestas arī skolu valdēs. Pats Valsts prezidents noteica, ka pilsētas un apriņķa skolu valde sastāv no 5 locekļiem: tautskolu inspektora, diviem iekšlietu ministra ieceltiem pašvaldību pārstāvjiem, izglītības ministra iecelta skolotāju pārstāvja un skolas ārsta, par kura kandidatūru

bija jāvienojas izglītības ministram un labklājības ministram. Skolu valde savas pilnvaras saglabāja vienu gadu.⁶⁵

Trīsdesmito gadu otrajā pusē skolotāju ekonomiskais stāvoklis uzlabojās. Tam par iemeslu bija galvenokārt valsts saimnieciskās dzīves nestabilitāte. Bez tam autoritārā režīma laikā, sekojot Valsts prezidenta norādījumiem, valdība tautas izglītībai pievērsa daudz lielāku uzmanību, nekā tas bija parlamentārās republikas laikā. Tika paaugstinātas skolotāju algas, uzlabojās viņu dzīves apstākļi. Izmainījās attieksme pret skolu pārziņiem jeb priekšniekiem, kā tos tajā laikā oficiāli sāka dēvēt. Viņiem piešķīra daudz lielākas tiesības, nekā tas bija līdz 1934. gadam. Skola nebija arī vairs tik atkarīga no vietējo varas iestāžu patvaļas, jo vairumam skolotāju algu maksāja valsts.

Piezīmes

- ¹ IMM. — 1920. — 1. nr. — 91.—95. lpp.; Turpat. — 1921. — 12. nr. — 1340. lpp.; LVVA, 6647. f., 1. apr., 18. l., 91. lp.
- ² IMM. — 1923. — 2. nr. — 232. lpp.
- ³ 1920. gadā algu kategorijas bija sagrupētas no XX līdz I — jo mazāks kategorijas skaitlis, jo lielāka alga.
- ⁴ IMM. — 1920. — 2. nr. — 189., 190. lpp.
- ⁵ Pūrvieta — 0,4 ha.
- ⁶ IMM. — 1920. — 10. nr. — 385. lpp.
- ⁷ Jaunākās Ziņas. — 1920. — 6. aug.
- ⁸ IMM. — 1921. — 1. nr. — 111. lpp.
- ⁹ Kubikass — 9,7 m³.
- ¹⁰ Mārčiņa — Rīgas mārčiņa 418 g, krievu mārčiņa — 409 g.
- ¹¹ LVVA, 6641. f., 1. apr., 18. l., 5. lp.
- ¹² IMM. — 1921. — 7. nr. — 776. lpp.
- ¹³ LVVA, 6642. f., 1. apr., 3. l., 22. lp.
- ¹⁴ Jaunākās Ziņas. — 1924. — 28. nr.
- ¹⁵ LVVA, 6642. f., 1. apr., 183. l., 56. lp.
- ¹⁶ Turpat, 6647. f., 1. apr., 520. l., 55. lp.
- ¹⁷ IMM. — 1921. — 10. nr. — 1117. lpp.
- ¹⁸ Jaunākās Ziņas. — 1920. — 4. nr.
- ¹⁹ Rainis J. Dzīve un darbi. — 11. sēj. — R., 1931. — 359. lpp.
- ²⁰ LVVA, 6642. f., 1. apr., 96. l., 5. lp.
- ²¹ Turpat, 148. lp.
- ²² Turpat, 39. l., 148. lp.
- ²³ Audzinātājs. — 1934. — 3. nr. — 207. lpp.

²⁴ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — R., 1927. — 47. lpp.

²⁵ IMM. — 1923. — 3. nr. — 359. lpp.

²⁶ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — 140. lpp.

²⁷ Valdības Vēstnesis. — 1929. — 17. okt.

²⁸ LVVA, 8485. f., 1. apr., 2924. l., 1. lp.

²⁹ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — 49. lpp.

³⁰ Latvijas Skola. — 1921. — 11. nr. — 419. lpp.

³¹ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — 50. lpp.

³² Strādnieku Darbs un Maize. — 1928. — 7. nr.

³³ Mūsu Nākotne. — 1932. — 21. nr. — 216. lpp.

³⁴ Audzinātājs. — 1928. — 5./6. nr. — 155. lpp.

³⁵ IMM. — 1928. — 5./6. nr. — 495. lpp.

³⁶ Turpat. — 1925. — 2. nr. — 223. lpp.

³⁷ Turpat. — 3. nr. — 322. lpp.

³⁸ Turpat. — 8. nr. — 214. lpp.

³⁹ *Likumu un rīkojumu krājums.* — R., 1934. — 169. lpp.

⁴⁰ *Latvijas skolotāju savienība 1917—1927.* — 123. lpp.

⁴¹ Audzinātājs. — 1930. — 3. nr. — 94. lpp.

⁴² Turpat. — 58. lpp.

⁴³ Turpat. — 254. lpp.

⁴⁴ LVVA, 5485. f., 1. apr., 2923. l., 847. lp.

⁴⁵ Turpat, 1. lp.

⁴⁶ Audzinātājs. — 1932. — 3. nr. — 94. lpp.

⁴⁷ Turpat. — 1933. — 1. nr. — 22. lpp.

⁴⁸ *Likumu un rīkojumu krājums.* — R., 1934. — 227. lpp.

⁴⁹ LVVA, 6642. f., 1. apr., 21. l., 4. lp.

⁵⁰ Turpat, 15. lp.

⁵¹ Turpat, 21. l., 7., 8. lp.

⁵² Turpat, 10. lp.

⁵³ Turpat.

⁵⁴ LVVA, 6642. f., 1. apr., 21. l., 35. lp.

⁵⁵ Audzinātājs. — 1934. — 10. nr. — 383. lpp.

⁵⁶ IMM. — 1934. — 7./8. nr. — 127., 128. lpp.

⁵⁷ Turpat. — 141. lpp.

⁵⁸ Turpat. — 125., 126. lpp.

⁵⁹ Turpat. — 1935. — 4. nr. — 422. lpp.

⁶⁰ Turpat. — 8. nr. — 138. lpp.

⁶¹ Turpat.

⁶² Turpat. — 1936. — 5./6. nr. — 622. lpp.

⁶³ Turpat.

⁶⁴ Turpat. — 1937. — 2. nr. — 233. lpp.

⁶⁵ Turpat.

13. Vidusskolu skolotāju sagatavošanas sistēma neatkarības gados

Brīvvalsts pirmajos gados Latvijā strauji pieauga vispārizglītojošo vidējo mācību iestāžu skaits. Līdz ar to radās nepieciešamība pēc attiecīgi sagatavotiem pedagogiem. Izglītības sistēma, kas gatavotu skolotājus vidusskolām, nepastāvēja, tāpēc sākumposmā šajās mācību iestādēs darbā tika pieņemti studenti, kā arī personas, kas bija beigušas seminārus, institūtus vai kādas citas vidējās mācību iestādes. Tā kā šo cilvēku izglītības līmenis ne vienmēr atbilda prasībām, priekšroka tika dota pretendentiem ar pedagoģiskā darba pieredzi.

Skolotāju vispārējo un pedagoģisko zināšanu papildināšanai un padziļināšanai Izglītības ministrija 1920. gada martā organizēja vidusskolu skolotāju kursus latviešu valodā, matemātikā un angļu valodā.¹ Kursanti noklausījās Latvijas Universitātes mācībspēku teorētiskās lekcijas latviešu valodas gramatikā, latviešu un ārzemju literatūras vēsturē, ģeometrijā, trigonometrijā un angļu valodas metodikā. Tā paša gada oktobrī matemātikas priekšmetos nodarbības turpinājās, bet lekciju cikls ģeogrāfijā sākās no jauna.² 1921. gada vasarā vidusskolu skolotāju kvalifikācijas celšanas pasākums tika organizēts Bērzinē pie Cēsīm. Šo kursu uzdevums bija sniegt sistemātiskas zināšanas tiem skolotājiem, kuriem nebija pabeigta vispārējā vidējā izglītība.³ 1925. gada vasarā kursu bāzē Bērzinē matemātikas priekšmetos nodarbības turpinājās jau ceturto, bet dabaszinībās otro gadu. Sākās lekciju cikls arī fizikā. Tas tika turpināts ziemas brīvdienās un pabeigts 1926. gada vasarā.⁴

1921. gadā Izglītības ministrija nodibināja vidusskolu skolotāju cenvēšanas komisiju. Par tās priekšsēdētāju iecēla Skolu departamenta direktoru, bet par vietniekiem — vidusskolu un arodskolu nodaļu vadītājus. Komisijā bija pārstāvēta Latvijas Universitāte un Vidusskolu skolotāju biedrība. Sēdēs piedalījās arī tās mācību iestādes direktors, no kuras nāca cenvējamais skolotājs. Komisija varēja piešķirt pilntiesīga vidusskolas skolotāja tiesības: a) personām ar augstskolas izglītību un teorētiskajām un praktiskajām zināšanām pedagoģijā, b) personām, kuras vidusskolas skolotāja tiesības bija ieguvušas cariskās Krievijas pedagoģiskajās mācību iestādēs vai augstskolās, c) personām ar vispārējo vidējo izglītību, kuras izturējušas Skolu departamenta noteiktos pārbaudījumus vai beigušas vidusskolu skolotāju sagatavošanas kursu un vismaz trīs gadus sekmīgi darbojušās kādā no Latvijas

vidējām mācību iestādēm. Personas, kurām bija attiecīgā izglītība, bet nebija prakses, varēja iegūt vidusskolas skolotāja kandidāta tiesības.⁵

Izglītības ministrijas pieņemto lēmumu par pilntiesīga vidusskolas skolotāja tiesību piešķiršanu personām bez augstākās izglītības atbalstīja arī Otrā⁶ vidusskolu skolotāju biedrība. Latvijas Universitāte turpreti neatzina Izglītības ministrijas noteikumus un par pilntiesīgiem vidusskolas skolotājiem uzskatīja vienīgi augstskolu beigušos vai arī personas, kas šīs tiesības bija ieguvušas cariskās Krievijas attiecīgajās mācību iestādēs.⁷

Vidusskolu skolotāju teorētiskai sagatavošanai 1924. gadā Latvijas Universitātes Filoloģijas un filozofijas fakultātē atvēra pedagoģijas nodaļu. Sākumā nodaļa bija divgadīga, bet pēc tam mācību laiku tajā pagarināja līdz četriem gadiem. Līdztekus priekšmetiem, ko mācīja fakultātē, pedagoģijas nodaļas studentiem vajadzēja apgūt arī vispārējo pedagoģiju, pedagoģijas vēsturi, didaktiku, psiholoģiju, ētiku, estētiku, kā arī skolturību un vairāku vidusskolā mācāmo priekšmetu metodikas, no kurām piecas bija obligātas.⁸

Pēc Izglītības ministrijas 1924. gada noteikumiem augstskolas absolventiem, kuri nebija beiguši pedagoģijas nodaļu, pilntiesīga vidusskolas skolotāja tiesību iegūšanai vajadzēja nokārtot eksāmenus pedagoģiskajos priekšmetos un vismaz vienu gadu nostrādāt vidusskolā par skolotāju praktikantu.⁹ 1926. gadā saziņā ar Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultāti Ministrija precizēja instrukciju, norādot, ka augstskolas dažādo fakultāšu absolventiem skolotāja tiesību iegūšanai jānokārto šādi papildu eksāmeni pedagoģijas nodaļas kursa apjomā: loģikā ar atziņas teoriju, pedagoģijas vēsturē, pedagoģiskajā psiholoģijā un izvēlētā priekšmeta metodikā.¹⁰

Tika paaugstinātas prasības arī skolotājiem praktiķiem, kuri strādāja vidusskolā bez augstākās izglītības. Skolu departamentā izveidoja komisiju vidusskolu skolotāju tiesību piešķiršanai personām ar vispārējo vidējo vai cariskās Krievijas skolotāju institūta izglītību un vismaz 10 gadu ilgu pedagoģiskā darba stāžu, no kuriem vismaz pieciem bija jābūt nostrādātiem kādā no neatkarīgās Latvijas vidējām mācību iestādēm. Dzimtās valodas, svešvalodu, matemātikas, dabaszinību, fizikas, ķīmijas, ģeogrāfijas un vēstures skolotājiem komisija noteica kandidāta darba tematu un tā apjomu, kas noteiktā laikā bija jāsaņem un jāiesniedz komisijai. Pēc sekmīgas darba aizstāvēšanas komisija bija tiesīga piešķirt attiecīgajai personai pilntiesīga vidusskolas skolotāja tiesības.¹¹

Vidusskolas skolotāju sagatavošanas kārtība neapmierināja sabiedrību, tāpēc tā bieži vien saņēma pelnītus pārmetumus. Ar to bija nemierā vispirms jau universitātes studenti, kuri vēlējās savu dzīvi saistīt ar jaunās paaudzes

mācīšanu un audzināšanu vidējās mācību iestādēs. Lai kļūtu par pilntiesīgu vidusskolas skolotāju, studentam bija jābeidz divas fakultātes: pamatfakultāte, kur viņš ieguva teorētisko sagatavotību kādā no zinātnes nozarēm, un pedagoģijas nodaļa, kas deva teorētiskās zināšanas darbam vidējā mācību iestādē. Līdz ar to mācības universitātē prasīja no studenta vismaz astoņus gadus. Bez tam pilntiesīga vidusskolas skolotāja tiesību iegūšanai viņam vēl vismaz vienu gadu vajadzēja vingrināties stundu pasniegšanā. Lai vienkāršotu un uzlabotu vidusskolu skolotāju sagatavošanas kārtību, universitātes mācībaspēki un studenti prasīja izveidot mācību centru, kur pilnībā tiktu veikta audzēkņu teorētiskā un praktiskā sagatavošana pedagoģiskam darbam vidējās mācību iestādēs.¹² Stāvoklis tomēr nemainījās, un trīsdesmito gadu otrajā pusē diskusija par vidusskolu skolotāju sagatavošanu un viņu kvalifikācijas celšanu atsākās no jauna.

Parlamentārās republikas, bet it īpaši autoritārā režīma laikā vidusskolu skolotāji uzskatīja sevi par privileģētu kārtu, tāpēc centās norobežoties no pamatskolu skolotājiem. Viņi nodibināja Latvijas vidusskolu skolotāju biedrību un atteicās pievienoties Latvijas skolotāju savienībai. Viens no tālaika demokrātiski noskaņotajiem pedagogiem — Jānis Straubergs rakstīja, ka vecajā Krievijas skolotāju sistēmā vidusskolu skolotājs bijis ierindots augstākos ierēdņos, kuriem nevarējis būt kopīgu interešu ar “ārpus činiem” stāvošajiem tautskolotājiem. Tāds pats gars, norāda J. Straubergs, ir stipri manāms arī Latvijas vidusskolu skolotāju vidū.¹³ Divdesmitajos gados tomēr arī starp vidējo mācību iestāžu skolotājiem nebija vienprātības jautājumā par Latvijas skolu turpmāko likteni. Daļa no viņiem nostājās opozīcijā vadošajai grupai un 1923. gadā nodibināja Latvijas Otro vidusskolu skolotāju biedrību. Par savas darbības pamatprincipu vidusskolu skolotāji opozicionāri izvirzīja cīņu par vienotu skolu un skolotāju saimi.¹⁴

Skolu departaments konstatēja, ka pamatskolu skolotājus gatavo institūti, viņu darbību uzrauga un vada skolu inspektori, bet vidusskolu skolotāju gatavošana, viņu darba vadība un kontrole ir atstāta pašplūsmā.¹⁵ Divdesmitajos gados pamatskolu skolotāju vidū izplatījās skolotāju izmēģinātāju kustība, bija izveidotas darba apvienības, skolotāji savstarpēji hospitēja stundās, dalījās pieredzē, apguva jaunākās pedagoģiskā darba metodes, turpretī vairākums vidusskolas skolotāju no tā visa atturējās, uzskatot šo “pašdarbību” par sevis necienīgu un nevajadzīgu.¹⁶ Tikai nedaudzās vidusskolās, kā Rīgas 4., Jelgavas 2., Jēkabpils un dažās citās, kur darbojās sava darba entuziasti, bija izvērsti savstarpējās pieredzes apmaiņas darbs, kas deva labus rezultātus. Jāpiebilst, ka Rietumeiropas valstu vidusskolu skolotāju vidū

valdība daudz lielāka rosme. Par to kaut vai netieši liecina lēmumi, kas tika pieņemti 1933. gadā Rīgā notikušajā starptautiskajā vidusskolu skolotāju kongresā. Saietu noslēdzot, dalībnieki pieņēma rezolūciju, kurā izvirzīja prasību, ka vidusskolu skolotājiem jābūt gan teorētiski, gan praktiski pienācīgi sagatavotiem. Teorētiskā izglītība iegūstama vai nu universitātē, vai pedagoģiskajā augstskolā, kur universitātes mācībspēki darbotos kopā ar pieredzējušiem pedagogiem praktiķiem. Pedagoģiskās pieredzes iegūšanai topošajam skolotājam jānostrādā divi gadi kādā vidusskolā par skolotāja kandidātu. Prakses laikā viņam jāhospitē pieredzējušu skolotāju stundās, tās jāanalizē un pašam jāvingrinās stundu vadīšanā. Vidusskolu skolotāju zināšanu paplašināšanai un padziļināšanai organizējami kursi, kā arī jānodrošina iespēja skolotājiem zināmu laiku stažēties ārzemju labākajās mācību iestādēs. Vidusskolu skolotājiem jāapgūst vispārīgās pedagoģiskās idejas un jaunākās mācību metodes savā specialitātē. Inspektoriem, kas pārbauda skolotāju darbu, jābūt speciālistiem revidējamās priekšmetos, skolotāju vadoņiem un jaunu pedagoģisko ideju nesējiem.¹⁷ Kaut arī lēmums par vidusskolu skolotāju darba pilnveidošanu tika pieņemts Rīgā, bija publicēts vietējā pedagoģiskajā presē, Latvijas ģimnāziju skolotāju sagatavošanas un viņu kvalifikācijas celšanas praksē nekas nemainījās.

1937. gadā ģimnāziju direktoru sanāksme saņēma no universitātes vadības pretenzijas par vispārīzglītojošo vidējo mācību iestāžu skolotāju neapmierinošo darbu, jo augstskolas dažādās fakultātes gadu no gada saņemot slikti sagatavotus reflektantus. Ģimnāziju direktori sevis attaisnošanai izvirzīja kontrpretenziju universitātei par slikti sagatavotiem skolotājiem.¹⁸ Ģimnāziju skolotāju gatavošanas sistēmu kritizēja arī paši universitātes mācībspēki, norādot, ka tā studentus vairāk gatavo zinātniskam, nevis pedagoģiskam darbam, jo arī priekšmeti, ko studenti apgūst pedagoģiskajā nodaļā, ir ar "vispārējās izglītības teorētisku raksturu", kas topošajiem skolotājiem nedod priekšstatu par to lietošanu praksē. Trūkst centrālās instances, kur skolotāji varētu saņemt informāciju speciālajos jautājumos savā priekšmetā. Raksta autors iesaka Filoloģijas un filozofijas fakultātē paralēli zinātniskiem atvērt arī praktiskas dabas atsevišķu priekšmetu vai priekšmetu grupu "pedagoģiskus kursus", kuru absolvēšana būtu priekšnosacījums skolotāja darba uzsākšanai.¹⁹ Izrādījās, ka viens no būtiskākajiem trūkumiem vidusskolu skolotāju darbā ir pavirši apgūtā praktiskā pedagoģija. Skolotāji nebija iepazīstināti ar mācību procesa daudzveidību, un vairāki no viņiem kā ierastāko paņēmienu, ko pazina no universitātes laikiem, arī savā darbā izmantoja vienīgi lekciju metodi.

1938. gadā vidusskolu skolotāju sagatavošanas jautājums vēlreiz tika izskatīts Skolu departamenta sēdē. Bija ienākuši vairāki priekšlikumi, kā augstskolas absolventus labāk sagatavot praktiskas pedagoģijas darbam vidējās mācību iestādēs. Viena no racionālākajām, ko atzina arī Skolu departamenta vadība, bija doma nodot universitātes pedagoģijas nodaļai Rīgas 1. valsts ģimnāziju kā pedagoģiskās prakses bāzi. Visi pedagoģijas nodaļas pēdējā kursa studenti, kuri apguvuši pedagoģisko teoriju, kā arī ieguvuši teorētiskās zināšanas kādā no zinātnes nozarēm un nolēmuši kļūt par vidusskolas skolotājiem, pēdējā mācību gada laikā 1. ģimnāzijā pieredzējušu pedagoģu vadībā varētu vingrināties stundu pasniegšanā un apgūt pedagoģiskās prakses iemaņas.²⁰ Tomēr šis projekts netika realizēts, jo jau 1940. gadā sākās tā sauktās padomju skolas celtniecība.

Skolotājus krievu vidusskolām gatavoja Universitātes zinību krievu institūts, bet vācu vidusskolām — Herdera institūts. Pārējo minoritāšu vidusskolu skolotāju gatavošanai divdesmitajos un trīsdesmitajos gados Latvijā īpašas mācību iestādes nepastāvēja.

Vidusskolu skolotāji dalījās četrās grupās (27. tab.): a) pilntiesīgi vidusskolas skolotāji ar augstskolas izglītību, b) pilntiesīgi vidusskolas skolotāji bez augstskolas izglītības, c) skolotāji kandidāti un d) nepilntiesīgi vidusskolas skolotāji. Skolotāji kandidāti bija jaunie speciālisti vai nu ar augstāko, vai vidējo izglītību, kuri atbilda visām noteikumos paredzētajām prasībām, bet pilntiesīga vidusskolu skolotāja tiesību iegūšanai tiem vēl vajadzēja vienu gadu stažēties kādā no vidusskolām.

Neatkarības gados vispārīzglītojošajās vidējās mācību iestādēs pilntiesīgo skolotāju skaits gadu no gada palielinājās. Pieauga gan speciālistu skaits ar akadēmisko, gan it īpaši ar vidējo izglītību. Latvijā no 1924./25. mācību gada līdz 1939./40. mācību gadam skolotāju skaits ar augstskolas izglītību palielinājās par 74,2%, bet skolotāju skaits ar vidējo izglītību — par 183% (27. tab.). Kopā ar kandidātiem 1924./25. mācību gadā no visiem vispārīzglītojošajās vidusskolās strādājošajiem skolotājiem pilntiesīgi bija nepilna puse (28. tab.), 1930./31. mācību gadā pilntiesīga skolotāja tiesības bija ieguvuši trīs ceturtdaļas no strādājošajiem, bet Latvijas neatkarības pēdējā gadā Latvijas ģimnāzijās strādāja vairs tikai 11% nepilntiesīgu skolotāju.

Pie ceturtais grupas piederēja viss pārējais vidusskolās nodarbinātais pedagoģiskais personāls. Te minami pirmās un otrās pakāpes pamatskolu skolotāji, praktikanti un stundu aizvietotāji (27. tabulā ailē "Ar nenoteiktu cenzu"). Tie bija garīdznieki, militārpersonas, agronomi, dažādi meistari un citi speciālisti bez pedagoģiskās izglītības, kuri mācīja ticības mācību un

Latviešu vidusskolu skolotāju skaits un izglītība neatkarības gados*

Mācību gads	Pilntiesīgi vidusskolas skolotāji			Pilntiesīgi skolotāji, %		Pamatskolas skolotāji		Ar nenoteiktu cenzu	Kopā
	ar augstsko- las izglītību	bez augstsko- las izglītības	kandidāti			praktikanti	1. pakāpes pamatskolā	2. pakāpes pamatskolā	
1924./25.	283	118	50*	47,6		6	7	287	947
1925./26.	289	125	49	49,9		13	8	275	927
1926./27.	333	178	61	59,3		2	6	205	964
1927./28.	348	214	48	62,5		3	4	202	976
1928./29.	375	247	43	67,2		3	2	168	989
1929./30.	384	274	69	72,7		2	1	137	1000
1930./31.	419	292	58	75,2		1	1	101	1022
1931./32.	409	303	78	78,8		—	1	43	1004
1932./33.	432	317	82	81,8		—	1	41	1015
1933./34.	427	303	92	82,7		—	3	29	994
1934./35.	405	277	121	85,0		—	1	23	945
1935./36.	422	303	160	85,5		—	—	17	1035
1936./37.	437	322	189	86,4		—	—	28	1097
1937./38.	474	313	196	85,6		—	—	33	1149
1938./39.	484	324	196	87,0		—	—	—	1152
1939./40.	493	334	211	89,0		—	—	—	1163

* Skolu departamenta darbības pārskats, 3. posms. — R., 1930; Skolu departamenta darbības pārskats, 4. posms. — R., 1938; Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā. — R., 1938. — 121. lpp.; Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā. — R., 1939. — 123. lpp.; Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā. — R., 1940. — 181. lpp.; Latvijas kultūras statistika (1918—1937). — R., 1938. — 56. lpp.

** Sākot ar 1931./32. m. g., ailē "Ar nenoteiktu cenzu" svītras labajā pusē uzrādīti skolotāju vietas izpildītāji (militārās mācības, rokdarbu, ticības mācības u. c.).

*** Sākot ar 1938./39. m. g., ailē "Ar nenoteiktu cenzu" svītras kreisajā pusē uzrādīti visi pārējie nepilntiesīgie vidusskolu skolotāji.

ētiku, militāro mācību, lauksaimniecību, rokdarbus u. tml. Vidusskolās nodarbināto pamatskolas skolotāju skaits strauji samazinājās, bet skolotāju skaits ar nenoteiktu cenzu svārstījās no simta līdz nepilniem diviem simtiem.

Divdesmitajos un trīsdesmitajos gados vispārizglītojošajās vidusskolās uz vienu skolotāju caurmērā bija no 9 līdz 12 skolēniem. Tas tāpēc, ka skolēnu skaits šajās mācību iestādēs nebija liels. Īpaši tas sakāms par mazpilsētu vidusskolām, kur gandrīz nekad nebija paralēlklases. Tāpēc skolotājiem, lai nodrošinātu pilnu stundu slodzi, vajadzēja papildus savam priekšmetam mācīt labākajā gadījumā radniecīgu priekšmetu. Tā, piemēram, 1933./34. mācību gadā Aglonas vidusskolā latīņu valodas skolotājs mācīja arī ģeogrāfiju, bet latviešu valodas skolotājs bija spiests mācīt arī fiziku. Balvu vidusskolā vienam skolotājam bija iedalītas franču valodas, vēstures un ģeogrāfijas stundas.²¹ Tas atstāja negatīvu ietekmi uz skolēnu zināšanām. Divdesmito gadu sākumā vidusskolu skolotāji paralēli strādāja arī pamatskolās, jo, kā norādīja Skolu departamenta direktors R. Liepiņš, vidusskolu skolotāju atalgojums arī ar pilnu slodzi ir tik niecīgs, ka no tā nevar iztikt pat viens cilvēks.²²

Tāpat kā pamatskolās, arī vidusskolās Latvijas neatkarības gados pamazām pieauga skolotāju sieviešu īpatsvars. 1924./25. mācību gadā 65,6% no visiem vidusskolu skolotājiem bija vīrieši, turpretī neatkarības pēdējā gadā šis skaitlis bija samazinājies vairāk nekā par 11 procentiem. Ar skolotāju sieviešu skaita pieaugumu mācību iestādēs nebija mierā sabiedriskā doma. Presē parādījās daudzi raksti, kuros autori centās pierādīt, ka skolotājas sievietes neesot spējīgas turēt paklausībā skolēnus, līdz ar to pieaugot disciplīnas pārkāpumu skaits vidusskolās, ka sievietēm skolotājām neesot autoritātes skolēnu vecāku vidū utt. Valdība šos iebildumus ņēma vērā, un Izglītības ministrija deva norādījumus, lai pedagoģiskajās mācību iestādēs uzņemto skaitā meiteņu nebūtu vairāk par trešo daļu.

*

Parlamentārās republikas laikā, kad spēkā bija 1919. gada 8. decembrī pieņemtais likums par Latvijas izglītības iestādēm, Latvijas izglītības attīstībā bija vērojama sociāldemokrātiska ievirze, kas atbalstīja vienotu skolu visiem valsts pilsoņiem. Vienotas skolas ideja tika izvirzīta jau Latvijas skolotāju pirmajā kongresā 1905. gadā. To tālāk attīstīja Bēgļu apgādāšanas centrālkomitejas kultūras biroja izglītības nodaļas darbinieki, izstrādājot Latvijas izglītības sistēmas projektu, ko ar savu lēmumu akceptēja Latvijas skolotāju

28. tabula

Viriešu un sieviešu skaits latviešu vidusskolu skolotāju vidū*

Mācību gads	Skolotāji virieši	% no kopējā skolotāju skaita	Skolotājas sievietes	Kopā	Skolēnu skaits uz vienu skolotāju
1924./25.	621	65,5	326	947	12
1925./26.	593	63,7	338	931	12
1926./27.	624	64,7	340	964	11
1927./28.	620	63,5	356	976	11
1928./29.	618	62,5	371	989	10
1929./30.	612	61,2	388	1000	10
1930./31.	618	60,5	404	1022	10
1931./32.	598	59,6	406	1004	10
1932./33.	611	60,2	404	1015	9
1933./34.	584	58,7	410	994	9
1934./35.	548	58,0	397	945	9
1935./36.	598	58,0	437	1035	10
1936./37.	611	56,0	486	1097	11
1937./38.	637	55,4	512	1149	11
1938./39.	626	54,3	526	1152	12
1939./40.	617	53,0	546	1163	12

*Latvijas kultūras statistika (1918—1937). — R., 1938. — 56. lpp.; Latvijas skolas 1937./38. mācības gadā. — R., 1938. — 121. lpp.; Latvijas skolas 1938./39. mācības gadā. — R., 1939. — 123. lpp.; Latvijas skolas 1939./40. mācības gadā. — R., 1940. — 181. lpp.; Skolu virsvaldes darbības pārskats, 3. posms. — R., 1930; Skolu departamenta darbības pārskats, 4. posms. — R., 1938.

otrais kongress 1917. gada jūnijā Tērbatā. Prasība pēc vienotas skolas, pirmkārt, balstījās uz pasaules izcilāko pedagogu pamatprasību par katra bērna tiesībām uz pamatizglītību mātes valodā. Otrkārt, tas bija latviešu tautskolotāju gadu desmitiem ilgās cīņas turpinājums par latviešu bērnu tiesībām uz izglītību. Un, visbeidzot, prasība pēc vienotas skolas, par ko iestājās tautskolotāji gadsimtu mijā un par ko turpināja cīnīties Latvijas skolotāju

savienība pēc 1917. gada, lielā mērā izrietēja no sociāldemokrātu proponētās vienlīdzības idejas, kas 1905. un 1917. gada revolūciju laikā latviešu skolotāju vidū bija populāra. Projekta racionālais saturs nav noliedzams, jo tajā nebūt nefigurē nonivelēšanas princips, ko vēlāk šai idejai centās piedēvēt nacionālie skolotāji. Latvijas skolotāju savienība šo sasniegumu pamatoti uzskatīja par savu nopelni un centās to aizstāvēt visus parlamentārās republikas gadus, konsekventi iestājoties par obligātu sešklasīgu pamatskolu visiem bērniem.

Pēc neatkarības iegūšanas nacionāli noskaņoto skolotāju uzskatos arvien krasāk sāka izpausties pragmatiski centieni, kas bija vērsti pret vienotas skolas ideju. Aizbildinoties ar valsts interesēm, kā arī zināmā mērā spekulējot ar mazuļīgo iedzīvotāju slāņu centieniem pēc iespējas ātrāk pabeigt mācības un iegūt specialitāti, lai varētu sākt pelnīt, viņi ieteica neuzspiest visiem bērniem obligātu sešklasīgo pamatskolu, bet jau pēc 1. pakāpes (1.—4. kl.) pamatskolas beigšanas bērnus, kuri nedz savu garīgo dotību, nedz arī materiālo apstākļu dēļ izglītību neturpinās, gatavot praktiskai dzīvei un darbam. Savu prasību viņi pamatoja ar to, ka valstij vajadzīgi ne vien zinātnieki, mākslinieki, ierēdņi un kultūras darbinieki, bet arī amatnieki, strādnieki un citi fiziska darba darītāji. Tāpēc laika un līdzekļu taupīšanas nolūkā ieteica daļu bērnu jau laikus gatavot par “brīvu inteliģenci, gara aristokrātiju”, bet pārējos par “dzīvespriecīgu un spējīgu darba armiju”.

Šī prasība pakāpeniski tika realizēta Latvijas izglītības sistēmā pēc 1934. gada autoritārā režīma nodibināšanās.

Piezīmes

¹ IMM. — 1920. — 9. nr. — 271. lpp.

² Turpat. — 10. nr. — 376. lpp.

³ Turpat. — 1921. — 9. nr. — 982. lpp.

⁴ Turpat. — 1925. — 7. nr. — 110. lpp.

⁵ Valdības Vēstnesis. — 1922. — 5. jūl.

⁶ Otrā vidusskolu skolotāju biedrība radās divdesmito gadu sākumā, opozicionāru grupai atdaloties no Latvijas vidusskolu skolotāju biedrības.

⁷ Valdības Vēstnesis. — 1922. — 6. jūl.

⁸ Latvijas Universitātes piecgadu darbības pārskats (1919—1924). — R., 1925. — 302. lpp.

⁹ IMM. — 1924. — 6. nr. — 714. lpp.

¹⁰ Turpat. — 1926. — 1. nr. — 102. lpp.

- ¹¹ IMM. — 1926. — 11. nr. — 483. lpp.
- ¹² Audzinātājs. — 1928. — 1. nr. — 14. lpp.
- ¹³ Latvijas skolotāju savienība (1917—1927). — R., 1927. — 122. lpp.
- ¹⁴ Turpat. — 123. lpp.
- ¹⁵ LVVA, 6648. f., 1. apr., 53. l., 178. lp.
- ¹⁶ Mūsu Nākotne. — 1933. — 3. nr. — 223. lpp.
- ¹⁷ IMM. — 1933. — 10. nr. — 315. lpp.
- ¹⁸ Turpat. — 1937. — 3. nr. — 311. lpp.
- ¹⁹ Turpat. — 1938. — 9. nr. — 186. lpp.
- ²⁰ Rīts. — 1938. — 154. nr.
- ²¹ LVVA, 6647. f., 1. apr., 220. l., 115. lp.
- ²² Valdības Vēstnesis. — 1925. — 29. jūl.

II daļa

Pedagoģiskā doma neatkarīgajā Latvijā

1. Ievirze

Pedagoģiskā doma neatkarīgajā Latvijā veidojās sarežģītos sociāli ekonomiskos apstākļos. Neatkarīgas valsts izveidošanās radīja iespēju patstāvīgi īstenot tādu izglītības politiku, kas atbilstu latviešu tautas un citu Latvijā dzīvojošo tautu interesēm. Taču smagie sociāli ekonomiskie apstākļi, kā arī pieredzes trūkums valsts pārvaldē radīja ne mazums grūtību gan saimniecisko, gan kultūras un izglītības neatliekamo problēmu risināšanā. Vajadzēja realizēt praksē izglītības demokratizāciju, par kuru latviešu tautas gaišākie prāti bija cīnījušies jau daudzus gadus pirms valstiskās neatkarības iegūšanas. Cīņa par skolas demokratizāciju bija jo cieši saistīta ar pedagoģiskās domas attīstību. Tās aizsākumi un turpmākā attīstība norisa ne vien noteiktos sociāli ekonomiskajos apstākļos, bet arī citu valstu un tautu kultūras ietekmē.

Vairāku gadsimtu ilgā vācu muižniecības kundzība Latvijā atstāja ne tikai negatīvas, bet arī pozitīvas sekas latviešu tautas garīgajā dzīvē — deva tai iespēju iepazīties ar vācu un citu Eiropas tautu kultūru. Cariskās Krievijas īstenotā rusifikācijas politika, kas nomāca un apspieda latviešu tautas nacionālos centienus, tomēr nespēja to pilnīgi izolēt no krievu kultūras klasiskā un demokrātiskā mantojuma. Tādējādi latviešu tautas vēsturiskie likteņi to saistīja, no vienas puses, ar Eiropas valstu un tautu kultūru, bet, no otras, — ar Krievijas kultūru. Šie divpusējie sakari izpaudās arī pedagoģijā.

Patstāvīga nacionālā pedagoģiskā doma, kas Latvijā sāka veidoties deviņpadsmitā gadsimta vidū, pamatojas uz klasisko (arī demokrātisko)

pedagoģisko mantojumu un tautas pedagoģijas tradīcijām. Latviešu inteliģences izcilākie pārstāvji — jaunlatvieši J. Alunāns, K. Barons, K. Biezbārdis, K. Spāģis, K. Valdemārs, A. Kronvalds, Auseklis (Krogzemju Mikus) un citi puda demokrātiskas pedagoģiskas atziņas un humānisma idejas audzināšanā. Viņi uzstājās pret dzimtās valodas vajāšanu, ieteica paplašināt izglītības saturu, ieviest mācības dzimtajā valodā, lietot racionālas mācību un audzināšanas metodes. Jaunlatviešu aizstāvētās un popularizētās pedagoģiskās idejas lielā mērā pamatojās uz J. Pestalocija, K. Ušinska un citu ievērojamu pedagogu atziņām. Jānis Cimze (1814—1881), kurš izglītību bija ieguvis Vācijā, mācoties Veisenfelsas skolotāju seminārā un studējot pedagoģiju Berlīnes universitātē, un kurš ilgus gadus vadīja Vidzemes draudzes skolotāju semināru, bija J. Pestalocija un F. Ā. Dīstervēga pedagoģisko ideju piekritējs un dedzīgs popularizētājs savu audzēkņu vidū. Arī Irlavas skolotāju seminārā topošie skolotāji tika iepazīstināti ar J. A. Komenska, J. Pestalocija, F. Ā. Dīstervēga pedagoģiskajām atziņām. Baltijas (Kuldīgas) un Valmieras skolotāju semināros pasniedzēji P. Zancerevičs (viņš vienu laiku, kad seminārs darbojās Rīgā, bija tā direktors) un O. Bolotovs iepazīstināja savus audzēkņus ar krievu klasiskās pedagoģijas pārstāvju uzskatiem. K. Dēķens, piemēram, apguva Ušinska un citu krievu pedagogu idejas tieši O. Bolotova stundās. Devīnpadsmītā un divdesmitā gadsimta mijā Latvijā bija izplatītas gan Eiropas ievērojamo pedagogu (J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. Pestalocija, F. Ā. Dīstervēga, F. M. Š. Furjē, R. Ovena u. c.), gan krievu klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas pārstāvju (K. Ušinska, Ļ. Tolstoja, P. Leshafta, N. Korfa, P. Kaptereva u. c.) atziņas.

Devīnpadsmītā gadsimta beigās radās un izvērta savu darbību “Jaunā strāva”, kas ne vien izplatīja sociāldemokrātiskās idejas, bet arī puda svarīgas pedagoģiskas atziņas par izglītības nozīmi cilvēka personības veidošanā, izziņas aktivizēšanu mācībās, bērnu radošo spēju attīstību, mācību saistību ar praktisko dzīvi utt.

1905.—1907. gada revolūcijas laikā progresīvi noskaņotie Latvijas tautskolotāji ņēma dalību demokrātisko pedagoģisko ideju izplatīšanā, ko pieminējis arī skolu vēsturnieks A. Vičs. Te īpaši būtu minama Jāņa Asara vadībā izstrādātā jaunā programma, ko izdeva brošūrā ar nosaukumu “Mūsu tautskola”. Tajā ietvertas vairākas nozīmīgas pedagoģiskas atziņas. Brošūrā teikts, ka audzēkņi jāgatavo dzīvei, jāaudzina cilvēki, kas labi izprot sabiedrībā notiekošās parādības un cīnās par tautas interesēm; izvirzīta prasība pagarināt mācību laiku tautskolā līdz sešiem gadiem un būtiski paplašināt

mācību vielu, lai skolēni apgūtu pilnīgākas zināšanas, norādīts uz nepieciešamību ieviest mācības dzimtajā valodā.

Pēcrevolūcijas laikā (1908—1914) Latvijas skolotāju biedrība un Skolu muzeju biedrība izplatīja J. Pestalocija, Z. Herbarta, G. Keršenšteina, M. Montesori, A. Laja, E. Meimaņa, F. Frēbeļa, K. Ušinska, Ļ. Tolstoja, K. Ventceļa, A. Nečajevas, A. Lazurska, N. Langes un citu pedagogu un psihologu atziņas.

Latvijas skolotāju II kongress apsprieda nozīmīgas pedagoģiskās atziņas (par kultūras mantojuma apgūšanu un bagātināšanu, audzēkņu vispusīgu attīstību un to sagatavošanu praktiskai dzīvei, skolēnu iedzimto spēju un tieksmju izkopšanu, mācību aktivizēšanu u. c.), lai liktu pamatus Latvijas nākotnes skolai.

Iegūstot valstisko patstāvīgumu, Latvijas izglītības iestādēm un skolotāju saimei nācās risināt nozīmīgas un sarežģītas problēmas, lai izveidotu tādu izglītības sistēmu, kas dotu iespēju sekmīgi audzināt labi izglītotu, tautsaimniecības un kultūras vajadzībām sagatavotu, garīgi bagātu un savai tautai uzticīgu jauno paaudzi. Bija jādoma par piemērota izglītības satura izstrādi, pedagogu sastāva, mācību un metodisko līdzekļu sagatavošanu, mācību un audzināšanas darba pilnveidi. Radās nepieciešamība ne vien apzināt pagātnes pedagoģisko mantojumu un tradīcijas (arī šis darbs bija jāveic), bet arī dziļāk iepazīt citu valstu modernās pedagoģijas strāvojumus, virzienus, teorijas, ievērojamāko pedagogu un psihologu atziņas, lai no visa tā paņemtu derīgāko, Latvijas apstākļiem piemērotāko. Bija jāizstrādā, jāizdiskutē pedagoģiskas atziņas, kas radoši izmantojamas vai izmēģināmas tūlītējā skolu praksē. Citiem vārdiem, bija vajadzīgi plašāki, monogrāfiska rakstura darbi pedagoģijā un psiholoģijā. Pakāpeniski šādi darbi tika radīti. Te vispirms nosaucama K. Dēķena "Rokas grāmata pedagoģijā" (1919), kurā aplūkoti pedagoģijas vēstures jautājumi, raksturoti pedagoģijas galvenie virzieni, izcilu pedagogu uzskati, iztīrītās mācību, tikumiskās audzināšanas, higiēnas un skolturības problēmas. Tā ir pirmā tik plaša rakstura rokasgrāmata pedagoģijā. Tai sekoja arī citi viņa darbi: "Agrā bērnība" (1921), kurā aplūkoti pirmskolas audzināšanas jautājumi; "Skola, tās veidi un iekārta" (1924) — iztīrītās vienotās skolas idejas, darba skolas atziņas, garīgi atpalikušo bērnu audzināšanas jautājumi. Nāca klajā A. Dauges darbi: "Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi" (1924), "Māksla un audzināšana" (1925), "Audzināšanas ideāls un īstenība" (1928). Trīsdesmitajos gados tika publicēti vairāki J. Studenta darbi: "Psiholoģija" (1930), "Ētika" (1930), "Loģika" (1931), "Ievads filozofijā" (1931) un visai plašs un tematiskā ziņā

daudzpusīgs darbs "Vispārīgā pedagogija" (1933). 1931. gadā iznāca E. Pētersona "Vispārīgā didaktika". Atzīmējami vairāki P. Birkerta sagatavotie darbi psiholoģijā un pedagogiskajā psiholoģijā: "Psiholoģija" (1921), "Pedagoģiskā psiholoģija" (1923). Tika izdota R. Obšteina "Pedagoģijas vēsture" (1929), M. Štāla "Audzināšanas mācība" (1935). Bez tam regulāri iznāca "Izglītības Ministrijas Mēnešraksts" (1920—1939), kurā aplūkots plašs pedagogijas problēmu un izglītības jautājumu loks. Rakstu autori — ievērojami latviešu pedagogi A. Dauge, E. Pētersons, M. Štāls, J. Students u. c. Latvijas skolotāju savienība izdeva laikrakstu "Mūsu Nākotne" (1922—1934). Tajā liela vieta tika ierādīta skolotāju izmēģinātāju darbības apskatam. Nacionālo skolotāju savienības apgādā iznāca žurnāls "Audzinātājs" (1925—1939). Tika izdoti vēl citi žurnāli un laikraksti, kuros aplūkoti arī pedagogiska rakstura jautājumi.

Pedagoģiskā doma neatkarīgajā Latvijā pārdzīvoja divus posmus. Pirmais posms aptver parlamentārās republikas laiku, kad valstī pastāvēja demokrātiska brīvība, otrais posms skar gadus, kad autoritārā režīmā laikā šī brīvība tika ierobežota.

Pedagoģiskās domas izpētē svarīga nozīme ir metodoloģijai, kas nosaka pētījuma raksturu un virzību. Šajā pētījumā attiecīgas pedagogiskās problēmas aplūkotas saistībā ar laikmeta sociālajām un sabiedriskās dzīves realitātēm. Pedagoģiskās parādības, atziņas skatītas to savstarpējās sakarībās un augšupvirzībā, kas palīdz atklāt pedagogiskās domas attīstības tendences, noteikt likumsakarības. Problēmu izpētē un faktu materiāla analīzē ievērots loģisko un vēsturisko pētīšanas paņēmieni organisks saliedējums, paralēli atklājot izcilu latviešu pedagogu devumu aplūkojamās problēmas izgaismošanā. Sarežģītāko pedagogisko parādību izpētē ievērota sistemātiska pieeja.

Pētījuma gaitā iegūto faktu un atzinumu izklāstā autora spriedumi un vērtējumi, kur bez tiem var iztikt, netiek pausti. Tādējādi lasītājam tiek dota iespēja pašam spriest par pedagogu izteiktajām atziņām un tās izvērtēt. Pedagogu politiskie uzskati netiek īpaši izcelti, bet tur, kur rodas tāda nepieciešamība, piemēram, pieminot pedagogu sociāldemokrātu (viņi lielākoties apvienojās Latvijas skolotāju savienībā) cīņu par skolas demokratizācijas ideju īstenošanu, viņu politiskā nostādne tiek raksturota. Te jāpiebilst sekojošais: pedagogijas vēsture liecina, ka pedagoga politiskie uzskati ne vienmēr nosaka viņa sludināto pedagogisko atziņu saturu un virzību. Nereti gadās tā, ka pedagogijas zinātnieki ar atšķirīgiem politiskiem uzskatiem, apzinoties savu profesionālo sūtību, pauž vienādus vai līdzīgus uzskatus (spriedumus), it īpaši, ja to pareizība pierādīta eksperimentālā ceļā. Sastopami arī gadījumi,

kad vienādu vai tuvu politisko uzskatu pedagogi izvirza un aizstāv gluži pretējas pedagoģiskas teorijas vai atziņas. Domājams, ka arī šādos gadījumos lasītājs, kas interesējas par audzināšanu, pedagoģisko domu, spēs patstāvīgi novērtēt, kuras no šīm teorijām ir ņemamas vērā un radoši izmantojamas, kuras diskutējamas un daļēji lietojamas praksē, kuras pavisam noraidāmas kā neatbilstošas mūsdienu prasībām (arī Latvijas apstākļiem) un pašreizējam pedagoģiskās zinātnes attīstības līmenim. Beidzot, ikvienam lasītājam ir pilnīgas tiesības izteikt savas domas, savus vērtējumus par izcilu pedagogu atziņām; nav slikti, ja lasītāji izsaka atšķirīgus vērtējumus, kas arī sekmē sabiedriskās pedagoģiskās domas attīstību.

Izklāstā diezgan bieži pieminēti ievērojamu pedagogu izteikumi, citāti no viņu darbiem. Tas darīts ne tikai tāpēc, lai atsauktos uz konkrētu avotu (šāda vajadzība pedagoģijas vēstures pētījumos nav apstrīdama), bet arī tāpēc, ka šajos izteikumos bieži vien saskatāmas visai būtiskas atziņu nianšes, oriģināli formulēti spriedumi, kas ļauj lasītājam precīzāk uztvert pedagoga izteiktās domas, izprast viņa personību.

Apcerējuma nobeigumā autors paredz dot vērtējumus un secinājumus par pedagoģiskās domas attīstību neatkarīgajā Latvijā.

2. Pedagoģijas zinātnes vispārīgās problēmas

Vajadzība izprast audzināšanas būtību un izveidot audzināšanas sistēmu radīja īpašu zinātni — pedagoģiju. Problēma, kas aplūko pedagoģiju kā zinātni un noskaidro tās sakarus ar citām zinātnēm, arvien bijusi daudzu ievērojamu pedagogu redzeslokā. Šai problēmai pievērsušies arī latviešu pedagogi. Viens no pirmajiem to aplūkojis Dēķens "Rokas grāmatā pedagoģijā". Viņš norāda, ka pedagoģijas zinātnes priekšmets ir audzināšana, kuras galvenā funkcija ir sabiedrības uzkrātās sociālās pieredzes tālāka nodošana no paaudzes uz paaudzi. "Lai mēs savu pienākumu pret mūsu nākamo paaudzi izpildītu," raksta Dēķens, "tad mums jāatrisina jautājumi: kādi ir mūsu laiku audzināšanas mērķi, kādi līdzekļi tos sasniegt, kuri no tiem labākie utt. Atbildes uz šiem jautājumiem dodami, dabūjam vispārīgo jeb teorētisko pedagoģiju."¹ Pēc Dēķena domām, teorētiskā pedagoģija ietver šādas disciplīnas (sastāvdaļas): higiēnu jeb mācību par ķermeņa kopšanu; didaktiku, kas aplūko, kā mācīt un attīstīt bērna garīgās spējas; bērnu

tikumisko tieksmju virzīšanu uz pareiziem ceļiem jeb tikumisko audzināšanu; mācību metodiku; skolturību. Pedagoģijas attīstību aplūko pedagoģijas vēsture. Dēķens uzsver, ka cilvēka "audzināšanas darbs prasa pārskata par visu cilvēces dzīvi un darbiem"², tādēļ pedagoģijas zinātnei jābūt saistītai ar citām zinātnēm. Pedagoģijas vēsture, viņš norāda, ir cieši saistīta ar tautu kultūras vēsturi; pedagoģijas teorija — ar filozofiju, no kuras pedagoģija ņēmusi savas radošās idejas, ar vispārīgo un pedagoģisko psiholoģiju, bioloģiju, antropoloģiju, psihofiziku un loģiku. Dēķens izceļ pedagoģijas sakarus ar psiholoģiju un īpaši ar filozofiju. Dēķena "Rokas grāmata" ir nodaļa — "Pedagoģija kā filozofiska zinātne", kurā teikts, ka pedagoģija ne vien psiholoģizējama, kā to jau savā laikā atzinis Pestalocijs, bet arī veidojama uz filozofijas pamatiem. Minētajā nodaļā Dēķens norāda, ka valsts, pārņemot savā ziņā skolas, izvirzījusi audzinātājiem prasību — psiholoģizēt pedagoģiju. Pedagoģijas vēsture liecina, ka pedagoģijai ar laiku arvien nopietnāk sākuši pievērsties filozofi. Piemēram, Hēgelis (1770—1831), izvirzot ideju par absolūto garu un pamatojoties uz to, atzina, ka cilvēka miesa un dvēsele ir nedalāms veselums. Pēc Hēgeļa domām, raksta Dēķens, miesas un dvēseles saikne ir gars, kas cilvēku dara par garīgu, saprātīgu un apzinīgu būtni. Audzināšana "aptver visu cilvēku" (Hēgelis) un veido to par derīgu savas valsts pilsoni. Bērns izjūt vajadzību pēc audzināšanas, jo viņš vēlas kļūt par pieaugušu cilvēku. Audzināšana, kā uzskata Hēgelis, sākas ģimenē, kur savstarpējā bērnu un vecāku cieņa un mīlestība veido bērnos tikumību. Hēgeļa skolnieks Šopenhauers, raksta Dēķens, atšķirībā no sava skolotāja noliedzis tikumiskās audzināšanas iespēju un uzskatījis, ka garīgās un tikumiskās īpašības bērns manto no vecākiem. Herbarts savukārt uzskatījis, ka cilvēka dvēselē valda sakarību princips, kas pedagoģijā vēl nav apjēgts; pedagoģija kļūst par zinātni, ja tā pamatojas uz ētiku un psiholoģiju. Dēķens izceļ Spensera evolūcijas teoriju, kura izskaidro audzināšanas būtību. Atzinīgi novērtēti Spensera ieteikumi ieviest skolās tikumības mācību, pilsoņa pienākumu mācību un sabiedrības mācību. Dēķens atzīst, ka pedagoģijā audzināšanas mērķus nosaka ne tikai ētika, bet arī estētika, socioloģija un citas zinātnes.

Par aplūkojamo problēmu savas domas izsaka arī A. Dauge. Darbā "Audzināšanas ideāls un īstenība" viņš raksta, ka pedagoģija no pašiem tās aizsākumiem bijusi normatīva, tīri praktiski orientēta disciplīna, jo tā ilgu laiku nepētīja pedagoģiskas parādības. Arī jaunākā un visjaunākā laikā pedagogi, pēc A. Dages domām, runā galvenokārt par praktisko pedagoģiju. A. Dauge atzīmē E. Meimaņa (1862—1915) nopelnus pedagoģijas zinātnisko

pamatu izstrādē un nosauc viņu par eksperimentālās pedagoģijas pamatlicēju. Meimanis, raksta A. Dauge, uzstājās pret mākslīgi konstruētām pedagoģijas teorijām, kas deduktīvā ceļā atvasinātas no vispārīgām filozofijas idejām. Viņš uzskatīja, ka “visiem lieliem pedagogiem, visiem pedagoģijas klasiķiem, gan Herbartam, gan Frēbelam, gan Ruso trūkstot faktu, trūkstot faktisko zināšanu par tiešām, reālām audzināšanas parādībām”³. Izsakot savus uzskatus, A. Dauge uzsver, ka “teorētiskā pedagoģija [...] tad vērš skatus pirmā kārtā uz tiem procesiem, notikumiem un pārdzīvojumiem, kas notiek bērņā pašā [...]”⁴. Taču ar to vien pedagoģiskā zinātne nevar aprobežoties: “Audzināšanas zinātne neatzīst nedz [...] “no bērna izejošus”, nedz arī abstrakti konstruētā “izglītības ideālā” orientētu pedagoģiju, bet tikai tādu, kas brīva no katras, kā no naturālistiskas, tā arī ideālistiskas metafizikas un stingri lietišķi pilda vidutājas lomu starp subjektīvo un objektīvo garu [...]”⁵. A. Dauge pareizi uzsver, ka pedagoģijas zinātne atklāj audzināšanas likumsakarības un nepretendē uz to, ka tā spējīga dot absolūti drošas, katrā gadījumā lietojamas normas audzināšanas darbam.

Rakstā “Sociālais motīvs audzināšanā” A. Dauge parāda pedagoģijas zinātnes sakarus ar socioloģiju un psiholoģiju. Viņš uzsver, ka sabiedrībā jāveido jaunas kopdzīves formas, jārada jauns sociālā humānisma ideāls, kas “padarītu iespējamu visu aprindu un šķiru savstarpējo tuvināšanos, veicinātu viņās visās kopēju uzdevumu un kopēju likteņa apziņu”⁶. Šī sociālā humānisma ideāla teorētisko pamatu izstrādē, pēc A. Dagues domām, pedagoģiskā zinātne saskaras ar socioloģiju un veido pedagoģijas nozari, ko sauc par sociālpedagoģiju. Norādot uz pedagoģijas zinātnes ciešajiem sakariem ar socioloģiju, A. Dauge tomēr brīdina, ka sabiedrības attīstības likumi, kādus “meklēja un domāja atradis Konts un arī Markss”⁷, nav attiecināmi uz pedagoģiju; arī psiholoģija, kas cieši saistīta ar pedagoģiju un palīdz tai noskaidrot indivīda psihiskās īpatnības, nenosaka audzināšanas mērķus un ideālus. A. Dauge šajā sakarā raksta: “Vissvarīgākais, ko socioloģija pedagoģijā sniedz, ir tas, ka tā audzināšanu māca uztvert kā īpatnēju sociālu funkciju un sociālu uzdevumu un ka tā liek redzēt tautu un tās jaunatni, audzēkņus, kā arī pašus audzinātājus, plašu un visai sarežģītu sociālu sistēmu sakaros. A. Dauge uzskata, ka audzināšanā individuālais un sociālais motīvs aplūkojams kopsakarā: “Ja šo nosacījumu ievērojam, tad mēs esam pasargāti no neauglīgas vienpusības gan procesu teorētiskā skaidrošanā, gan praktiskā audzināšanas darbā.”⁸

Runājot par pedagoģijas sakariem ar filozofiju, A. Dauge uzsver: “Pedagoģijai jābūt pildītai no filozofiskas domāšanas un meklēšanas gara [...]”

Bez filozofijas pamata pedagoģija pārvēršas itin kā par praktisku padomu un recepšu krājumu, kur priekš katra gadījuma atzīmēti ierastie un izmēģinātie līdzekļi.”⁹ Citā vietā: “Neviens pats fakts, neviena pati praktiski pedagoģiska atziņa nedrīkst būt bez šāda filozofiska pamata.”¹⁰

A. Dauge šai jautājumā diezgan skarbi kritizē latviešu pedagoģiju. “Latviešu pedagogi, pa lielākai daļai krietni un nopietni praktiķi, bij slikti teorētiķi. Viņi bij bez plašuma, bez plašas filozofiskas izglītības.”¹¹ A. Dauge kritiski vērtē to pedagogu uzskatus, kuri pedagoģijā orientējas vienīgi uz bērnu interesēm, tieksmēm un spējām. “Viss tas ir vajadzīgs, ierosinošs, svētīgs,” viņš šajā sakarā piebilst. “Šis jaunais viedoklis, šī “no bērna izejoša” pedagoģija ar visu savu tai piemītošo romantismu bij veselīga reakcija pret to pedagoģiju, kas bērna paša itin kā nemaz neredzēja, bet vēroja un atzina tikai zināmas dzīves patiesības, kuru pildīšanai tā gribēja sagatavot, izaudzināt, izdresēt jauno paaudzi.”¹² Taču, turpina A. Dauge, ar šo romantisko pedagoģiju vien nepietiek, jo bērns ir jāaudzina reālajos dzīves apstākļos, viņš jāiemāca dzīvē orientēties, iekļauties sociālās dzīves norisēs, saprast un respektēt tās likumus un normas. Pedagoģijai kā zinātnei ne vien jāievēro abi minētie aspekti, bet arī tie jāsintezē, jāapvieno gan tā sauktā romantiskā (A. Dagues apzīmējums. — V. Ū.), gan lietišķā pieeja audzināšanai.

Par pedagoģiju kā zinātni un īpaši par tās sakariem ar citām zinātnēm diezgan plaši raksta J. Students “Vispārīgajā pedagoģijā”. Tāpat kā Dēķens, arī viņš norāda, ka pedagoģijas zinātnes priekšmets ir audzināšana. Par pedagoģijas zinātnes pirmo pamatlicēju, raksta Students, atzīst Herbartu, kas “aprādīja, ka pedagoģijas divi svarīgākās bāzes ir psiholoģija un ētika”. Taču grāmatas priekšvārdā Students izsaka savu viedokli šajā jautājumā, norādot, ka Herbarts tomēr palicis parādā, jo ar to vien, ka pedagoģija pamatojas uz psiholoģiju un ētiku, nepietiek, lai to uzskatītu par zinātni. Pēc Studenta atzinuma, tāpat arī pēc A. Dagues domām, pedagoģiju kā zinātni iedibinājis Meimanis, kurš uzskatīja, ka katras zinātnes nozares būtība un patstāvība atkarīga no tā, cik tāl šī nozare savu vielu (saturu) spējīga aplūkot no viena īpatnēja, tikai tai piemītoša viedokļa. Pedagoģijai, pēc Meimaņa domām, tāds īpatnējs vienojošs aspekts ir audzināšanas jēdziens, jo ikvienā pedagoģijas jomā tās sasniegumus aplūko un vērtē no audzināšanas viedokļa.

Skaidrojot jautājumu par pedagoģijas zinātnes sakariem ar psiholoģiju, Students uzsver šādu domu: lai gan pedagoģija pamatojas uz psiholoģiju, tomēr pedagoģijai ir savi likumi. Viņš piemin pedagoģiskās psiholoģijas svarīgo nozīmi audzināšanas parādību pētīšanā, īpaši izceļot tā saukto struktūrpsholoģiju, kura “dažādus notikumus psihiskajā dzīvē un garīgajā

pasaulē izskaidro ar visu cilvēka apziņas struktūru un nevis tikai ar vienu vai otru apziņas elementu”.¹³ Students atzīst, ka nozīmīga vieta pedagoģijā ierādāma tā sauktajai attīstības psiholoģijai, kas aplūko cilvēka psihisko attīstību un šīs attīstības īpatnības un norises dažādos vecumos.

Students uzsver, ka pedagoģijas zinātnei ir cieši sakari ar ētiku. Viņš aizstāv uzskatu par tikumības nemainīgo raksturu, apgalvojot, ka mainās nevis tikumība, bet gan dzīves apstākļi un cilvēku uzskati par tikumību.

Pedagoģijas zinātne, raksta Students, nevar iztikt arī bez loģikas. “Nostājoties uz induktīvās loģikas pamata, pedagoģija vāc un apstrādā audzināšanas faktus, bet, nostājoties uz deduktīvās loģikas, šos faktus izskaidro, vērtē un cenšas uzrādīt īstus audzināšanas ceļus [...] Ar dedukciju un indukciju šai ziņā ir tāpat kā ar sintēzi un analīzi [...]”¹⁴ Students atzīmē, ka loģikai ir nozīme pedagoģijā arī tad, kad tiek aplūkoti domāšanas jautājumi, proti: “[...] loģika atbalsta pedagoģiju par tik, par cik domāšana sekmē audzināšanu. Skaidrs, ka arī pedagoģija atbalsta loģiku, jo prāts tiek apskaidrots ar audzināšanu.”¹⁵

Skarot jautājumu par pedagoģijas sakariem ar politiku, Students uzsver, ka pedagoģija ietekmē politiku un otrādi. Pēc viņa domām, visvēlamākais stāvoklis šai mijiedarbībā ir tad, kad “starp valsts politiku un pedagoģiskiem centieniem ir zināms līdzsvars, kā tas bijis, piemēram, antīkajā pasaulē, renesanses un apgaismības laikmetā.”¹⁶

Pedagoģijas zinātnes sakari ar socioloģiju, pēc Studenta un arī A. Dages atzinuma, ir visai dziļi un plaši. Tie veicinājuši nozīmīgas vispārīgās pedagoģijas nozares — sociālpedagoģijas izveidošanos, kas “ietver sevī elementus no visām gara zinātnēm, tāpat arī no mākslas, politikas, reliģijas un filozofijas”¹⁷. Students polemizē ar A. Daudi, kurš noliedz likumus, “uz kuru pamata droši varētu noteikt kā atsevišķa indivīda, tā sabiedrības turpmākās attīstības gaitu, lai ar to tad apzinīgi saskaņotu audzināšanu”¹⁸. Students izsaka nožēlu par to, ka A. Dauge neizvirza nekādus pierādījumus tam, ka šādi likumi nepastāv. Students nepievienojas A. Dages viedoklim. Šo savu atzinumu viņš argumentē šādi: “[...] ikvienai parādībai ir savs cēlonis, tātad — ikvienam cēlonim savas sekas, bet, ja ir cēloņu un seku sakarība, tad līdzīgās radnieciskās parādībās tā nozīmē [...] likumsakarīgu gaitu [...] Un ciktāl vēsture un sociālā dzīve ir gara produkts, tiktāl arī cilvēks ir šās dzīves likumības veidotājs. Šo svarīgo apstākli ievērojot, pedagoģijai nav visjānostājas kā vēstures un sociālās dzīves likumu noliedzējai, bet gan kā šīs likumības atzinējai, modinātājai un veicinātājai [...]”¹⁹

Students aplūko pedagoģijas sakarus arī ar estētiku, kuru viņš (tāpat kā ētiku) uzskata par nemainīgu: "Skaistums kā ideja un ideāls nemainās, kaut arī mainītos uzskati par skaistumu." Lai gan pedagoģijā pastāv dažādi estētiskās audzināšanas virzieni, tiek pausti dažādi uzskati, tomēr īsta estētiskā audzināšana, pēc Studenta domām, ir tikai tā, kas "pamatojas uz atziņas par vienu (nemainīgu. — V. Ū.) skaistumu [...]".²⁰

Aplūkojot pedagoģijas sakarus ar filozofiju, Students norāda, ka pedagoģijas teorija nedrīkst pamatoties uz materiālistisko filozofiju: "Materiālismā cilvēks ir tikai lieta starp lietām, un viņam nav sevišķas nozīmes, lomas un uzdevuma [...]".²¹ Lai gan Students ir konsekvents ideālisma piekritējs, viņš tomēr uzskata, ka nedrīkst aklī sekot kādam pasaules uzskatam, ir jābūt kritiskai pieejai dažādām parādībām, uzskatiem — to "prasa kā filozofija, tā pedagoģija".

Pedagoģija un reliģija — šie divi jēdzieni, pēc Studenta domām, ir nedalāmi: "Dzīves jēgas problēma tuvina reliģiju pedagoģijai un otrādi — pedagoģiju reliģijai."²² Tas nezināmais, ko slēpj reliģija un kas sagaida cilvēku pēc nāves, liek tam nopietni raudzīties uz dzīvi. Tādēļ audzināšanas uzdevums ir veidot cilvēkam pārliecību, ka šīs zemes dzīve ir tikai sagatavošanās citai dzīvei, un jo labāka ir šī sagatavošanās, jo lielākas kļūst izredzes iegūt dvēseles nemirstību.

Rezumējot savus atzinumus par pedagoģijas zinātni, Students uzsver, ka tās daudzveidīgie sakari ar citām zinātnēm liecina: pedagoģija nav ne lietojamā psiholoģija, ne socioloģija, ne arī kādas citas zinātnes piedeva, bet gan pilnīgi patstāvīga zinātne. Ņemot vērā to, ka pedagoģijai ir apraksta (deskripcijas), izskaidrošanas un vērtēšanas raksturs, to "var uzlūkot par psiholoģisku, sociālu un filozofisku zinātni".²³

Students aplūko arī metodes, kādas pedagoģija izmanto pētniecībā. Viņš tās iedala trijās grupās: 1) vēsturiskās, 2) uz psiholoģiju pamatotās un 3) vērtēšanas. Par vēsturiskām metodēm Students nosauc tādas metodes, kas saistītas ar pedagoģisku, filozofisku darbu un literāro darbu (ar filozofisku ievirzi) studēšanu, iegūto atziņu un materiālu analīzi un vērtēšanu. No metodēm, kas pamatojas uz psiholoģiju, pēc Studenta domām, vislielākā nozīme pedagoģijā ir novērošanai. Ar pašnovērošanu iespējams kontrolēt citu novērošanas rezultātus. Pie šīs grupas metodēm pieskaitāma tā sauktā emorfā metode, kas pamatojas uz noteikumu, ka citu personu var iepazīt un saprast, ja pētnieks iedomājas sevi šīs personas vietā, t. i., ko es darītu un kā justos tad, ja atrastos cita vietā. Radniecisks šai metodei ir paņēmiens (to izmantoja Pavlovs un Behterevs dzīvnieku pētīšanā), kad pētīšanai pakļautais tiek

novērots dažādās situācijās. Psihoanalīzes metode, kā paskaidro Students, ir nomākto dziņu (baiļu, uztraukuma u. c.) atklāšana ar pētāmās personas izjauktāšanu. Par eksperimentālo pētījumu pamatmetodi Students atzīst pedagoģisko eksperimentu. Tā sauktās vērtēšanas metodes (ētiskās, estētiskās, loģiskās, reliģiskās) ir tās, kad pētāmās pedagoģiskās parādības un situācijas tiek izvērtētas no tikumības vai kāda cita viedokļa.

A. Dauge pedagoģijas problēmu pētīšanā pievērš uzmanību attiecīgās literatūras un citu dokumentu (dienasgrāmatu, biogrāfiju, autobiogrāfiju, vēstulu u. c.) rūpīgai studēšanai un analīzei. Tāpat kā Students, viņš iesaka izmantot novērošanas metodi, kā arī veikt psiholoģiskos pētījumus (kādus — autors nepaskaidro). Interesanti, ka A. Dauge atzīst arī intuīcijas nozīmi pedagoģiskajā pētniecībā. Pēc viņa domām, novērojumos iegūto datu skaidrojums ne vienmēr jāizsaka precīzā zinātniskā valodā — bieži vien “jārūnā līdzībās, simbolos, dzejiskā, gleznainā valodā un analogijā”.

Pedagoģijas teorija aplūko arī tādu vispārīgās pedagoģijas problēmu kā *iedzimtība un audzināšana*. Pedagoģijas vēstures gaitā šīs problēmas aplūkojumā pausti dažādi uzskati. Arī latviešu pedagogi, kas studēja citu valstu pedagoģisko literatūru, izteica savus uzskatus par iedzimtības un audzināšanas nozīmi personības veidošanā. Atsaucoties uz F. Goltenu un R. Zommera pētījumu, J. Students atzīmē, ka tie pierāda iedzimtības nozīmīgumu. Taču minētie pētījumi apliecina arī to, ka no vecākiem uz bērniem pāriet tikai psihisko īpatnību pazīmes un apdāvinātības pamati, bet pašu iedzimtību sagatavo audzināšana un dzīves apstākļi. “Tikai tas,” viņš raksta, “kas dots dažādajos un apbrīnojami daudzpusīgajos dzīves apstākļos, var iedzimt un pāriet no paaudzes uz paaudzi.”²⁴ Sakarību starp iedzimtību un audzināšanu Students skaidro šādi: no vienas puses, ģenialitāte ir gara spējas, ko ar nodomu un mākslīgi nevar radīt, no otras puses, nav dzimušu ģēniju, ir tikai izaudzīnāti ģēniji. Citādi, viņš turpina, ir ar tikumību: tā nav tik daudz spējas kā sirdsapziņas stāvoklis, un šo sirdsapziņas stāvokli var sagatavot ar audzināšanu.

Interesantas (arī atšķirīgas) domas jautājumā par iedzimtību un tikumisko audzināšanu izteicis Dēķens. Viņš atzīst, ka bērniem jau no mazotnes vērojama zināma iedzimtība arī tikumības jomā: “Kā intelektuālā ziņā atrodam lielas starpības pie dažādiem indivīdiem, tā arī tikumiskā ziņā visi cilvēki jau no dzimšanas nav vienādi. Ir cilvēki, kas jau no mazotnes stiprāk vai vājāk tiecas uz labu, kamēr citiem iedzimta dziņa uz ļaunu.”²⁵ It kā oponējot Studenta izteiktajam viedoklim, Dēķens skaidro: “Diezgan bieži piedzīvojam, ka tikumiski pagrimušās aprindās bērns uzaug ar šķīstu sirdi un kautru prātu,

kamēr tikumiskās dzimtās dažkārt sastopam pa tādām loceklim, kas tikumiski mazvērtīgs [...] Iedzimtībai, bez šaubām, ir liels iespaids arī uz tikumību, tomēr audzināšana spēj par labu griezt daudz ko, kas mantots ļauns no vecākiem.”²⁶ Uzsverot audzināšanas milzīgo nozīmi personības tikumiskajā pilnveidē, Dēķens raksta: “Ticībai, ka cilvēks tikumiskā ziņā ir labojams, lai arī ar lielām grūtībām, pilnai pārliecībai, ka audzināšana galu galā sasniegs savu mērķi, jābūt par pedagoģiskas teorijas un prakses iesākumu un galu.”²⁷

Latvijas pedagoģiskajā literatūrā uzmanība pievērsta arī tādām vispārīgās pedagoģijas jautājumam kā izglītības ideāls. Šķiet, ka tā nebūt nav nejaušība, jo, nosakot izglītības ideālu, iespējams skaidrāk apzināt, kādam jābūt vispārīgās izglītības saturam un kā skolā organizējamās mācības. Minēto jautājumu aplūko E. Pētersons. “Vispārīgajā didaktikā” viņš raksta, ka mācībās jāņem vērā katra skolēna individuālās īpatnības, lai “pēc iespējas panāktu dabas doto spēku pilnīgu izveidojumu kā īpatnējo, atsevišķam indivīdam atbilstošu izglītības ideālu”²⁸. Tātad, pēc Pētersona domām, ikvienam skolēnam var veidoties “savs” izglītības ideāls, kas atbilst viņa dabas dotajiem spēkiem. Tomēr Pētersons uzsver, ka skolotājam jāņem vērā arī tādas kopējās izglītības pazīmes, kas veido vispārējo (uz visiem audzēkņiem attiecināmo) izglītības ideālu. Kādas tad ir šīs vispārējās izglītības galvenās pazīmes, kas kopumā veido izglītības ideālu?

Pētersons norāda, ka izglītotam cilvēkam pirmām kārtām vajadzīgas zināšanas. Tām ir jābūt vispusīgām un tādām, kas katrā laikā izlietojamas, kalpojot vai nu savām, vai arī citu cilvēku (arī sabiedrības) vajadzībām un prasībām. Cenšoties pēc izglītības un apgūstot zināšanas, audzēknis pakāpeniski arvien vairāk bagātina sava gara pasauli, attīsta spējas un stiprina gribu, viņš iemanto “modru gara dzīvi, tieksmi uz lietu un parādību pareizu izpratni, vērtēšanu un loģisku domāšanu”²⁹. Šādi izglītots cilvēks apzinās, ka viņš ir vērtība par sevi un ka viņam ir sava vieta vēstures notikumu un sociālās dzīves izvērtēšanā un līdzdalībā. Patiesi izglītots cilvēks, turpina Pētersons, ir brīvs no laika un acumirkļa parādību virskundzības, jo izglītība ir arī spēks, kas palīdz pārvarēt dzīvē grūtības. Izglītots cilvēks tieši vai netieši, pašam to apzinoties vai ne, ir citu cilvēku izglītotājs. No viņa izstaro spēks, kas citus cilvēkus saista, valdzina un rosina uz darbību. Savās ārējās dzīves izpausmēs viņš jūtas brīvs, apkārtējās parādības un dzīvi kopumā cenšas analizēt un objektīvi novērtēt, izvairoties no paviršības un pārsteidzīgiem secinājumiem. Galvenās izglītota cilvēka pazīmes ir — patiesības meklēšana un tieksme uz daļumu un ētisku pilnību, kas ārēji izpaužas tīkamās sadzīves un uzvedības formās, apzinīgā pienākumu pildīšanā, bet

iekšēji — savas personības veidošanā, nesaudzīgā paškritikā un nepārtrauktā cīņā par sava ideāla sasniegšanu. Tāpēc visas izglītota cilvēka spējas koncentrējas tikumiskā gribā un virzībā uz darbību, kurā izmantojamās iegūtās zināšanas, kalpojot vai nu praktiskās dzīves vajadzībām, vai arī garīgo vērtību krāšanai un attīstīšanai. Tādā darbībā izglītota cilvēka personība iegūst arvien lielāku vērtību. Bet zināšanas, uzskati, atziņas tikai tad top par personības vērtībām (ieguvumu), kad tās pārtop pārliecībā. “Tamdēļ izglītota cilvēka dzīves un pasaules uzskats,” nobeigumā uzsver Pētersons, “arvien ir saistīts ar noteiktu *pārliecību* par kultūras attīstībai nepieciešamu dzīves kārtību, cilvēka augstākajiem pienākumiem un absolūto dzīves mērķi.”³⁰

Dažas atziņas par aplūkojamo jautājumu lasāmas arī citu latviešu pedagoga publikācijās. Koncentrēti savas domas šajā jautājumā izteicis Dēķens. Viņš uzsver, ka ikvienam tautas loceklim jāklūst 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 [...] Izglītotam cilvēkam jāvar pašam savu spriedumu nodot par visu, kas pasaulē notiek, un jāprot orientēties katrā lietā un vietā.”³¹

Students, aplūkojot jautājumu par dzīves mērķi un audzināšanas uzdevumu, raksta, ka izglītota cilvēka “dzīves mērķis būtu pašpiepildīšanās, t. i., savu gara dāvanu izveidošana līdz neaprobežotai pilnībai”.³² F. Zālītis rakstā “Skolas uzdevums” norāda, ka jauno laiku cilvēks (domāts izglītots cilvēks. — V. Ū.) grib būt brīvs un neatkarīgs, cenšas atbrīvoties no autoritāšu vadības gan sociālpolitiskajā, gan garīgās kultūras jomā. “Vienīgi viņa personiskais “es” ar savām tieksmēm un prasībām ir tas”³³, kas nodarbina jauno laiku cilvēku domas un intereses. Tālāk autors paskaidro, ka šādam uzskatam par izglītota cilvēka ideālu, kas pamatojas tikai uz sava personiskā “es” interesēm, neizbēgami nākas sastapties ar dažādām grūtībām un iekšējām pretrunām. Viena no visnopietnākajām problēmām, kas parasti rodas, ir indivīda un sabiedrības attiecības, indivīda brīvība un tā pienākumi pret sabiedrību. “Var teikt, ka visa mūsu kultūra, cik tālu viņa liekas vadīties no individuālistiskā virziena, tuvojas iekšējai katastrofai, kad cilvēks zaudēs katru prieku uz dzīvi, uz radošu darbu.” Zālītis secina, ka kultūras dzīves iekšējā atjaunošana rāda, kādā virzienā jānotiek līdzšinējās kultūras “vērtību pārvērtēšanai”, proti — “paceļoties pār savu šauro “es” un iegūstot atkal ticību uz objektīvām dzīves vērtībām un ideāliem”³⁴.

A. Dauge, skarot jautājumu par izglītības ideālu un uzsverot tā nozīmīgumu, raksta: “Cilvēks, attīstīts, garīgi un morāliiski augsti stāvošs,

izglītots cilvēks — tas tagad ir tas svarīgākais katrā lietā un vietā. Tā sabiedrība stāv visaugstāk, kur visvairāk patiesi izglītotu cilvēku, nosvērtu raksturu, oriģinālu personību.”³⁵ Viņš arī iezīmē ceļu, kuru ejot iespējams sasniegt izglītības ideālu, proti: “[..] tikai tad vien arī var būt runa par īstu izglītību, par patiesu kultūru, kad cilvēks caur kultūras mantu uzņemšanu, pārstrādāšanu un izdzīvošanu ir atsvabinājies un modinājies, un izcēlis savas dabas un būtības visdziļākās, visoriģinālākās īpašības.”³⁶

Tālaika latviešu pedagogu publikācijās nozīmīga vieta ierādīta *pedagoģijas strāvojumu, virzienu, kā arī ievērojamu pedagogu atziņu un ideju apskatam.*

Deviņpadsmitā gadsimta divdesmitā gadsimta beigās un sākumā sakarā ar lielrūpniecības attīstību Rietumeiropas valstīs, Amerikas Savienotajās Valstīs un Krievijā tika izvirzītas jaunas prasības skolai, līdz ar to radās dažādas pedagoģijas teorijas. Neatkarīgajā Latvijā plašu izplatību guva *darba skolas atziņas*. Divdesmitā gadsimta sākumā iezīmējās trīs galvenie darba skolas virzieni. Pirmā un visplašākā virziena pārstāvji, tā sauktie manuālisti (E. Šenkendorfs), A. Pābsts, G. Šerers, O. Zeinigs, K. Cīrulis, H. Ārmstrongs u. c.), uzskatīja, ka darba skolas idejas realizējamas, ieviešot mācībās kā atsevišķu priekšmetu rokdarbus. Darba prasme, ko skolēni apgūst rokdarbu stundās, izmantojama arī citu priekšmetu mācībās. Tādējādi rokdarbi tika uzskatīti gan par mācību priekšmetu, gan par mācību principu. Viens no spilgtākajiem otrā virziena pārstāvjiem bija vācu pedagogs G. Keršenšteiners. Viņš, tāpat kā manuālisti, uzskatīja rokdarbus gan par mācību priekšmetu, gan par mācību principu. Taču galvenais mērķis, ko viņš un viņa ideju piekritēji izvirzīja darba skolai, bija arodizglītības veicināšana un tā sauktās pilsoniskās audzināšanas realizēšana. Pie trešā virziena piederēja dažādu pedagoģijas teoriju (individuālās pedagoģijas, personības pedagoģijas u. c.) pārstāvji — H. Šareلمانis, H. Gaudigs, N. Lange, A. Lajs, Dž. Djūijs un citi, kas darba skolas būtību izprata kā jebkuru bērnu aktivitātes un pašdarbības izpausmi mācībās. Keršenšteina pedagoģiskās idejas savos darbos aplūkojuši vairāki latviešu pedagoģi (E. Pētersons, A. Dauge, K. Dēķens, M. Štāls u. c.). Pētersons “Vispārīgajā didaktikā” un arī pedagoģiskajos rakstos atzīmē, ka darba skolas idejas saskatāmas jau Pestalocija audzināšanas iestādēs un citu pedagogu teorētiskajos apcerējumos. Grāmatas nodaļā “Darba mācība kā princips un kā atsevišķs priekšmets” Pētersons uzsver, ka šā virziena pārstāvjus vieno prasība skolai, lai tā turpmāk neaudzina cilvēkus, kam ļoti maz sakaru ar dzīvi, bet lai veido produktīvus, garīgus, ar stipru gribu apveltītus sabiedrības locekļus, kas ir gatavi aktīvi iekļauties modernās kultūras dzīves izkopšanā.

Tāpēc, kā domā Pētersons, šo ideju paudēji ieteic nopietnu vērību veltīt arodizglītībai, izglītības diferenciācijai, pieaugušo mācību iestādēm un tautas augstskolām. Manuālistus, kuri prasīja rokdarbu mācīšanu skolās, Pētersons vērtē kritiski. Keršenšteiners, pēc Pētersona domām, centies apvienot dažādas darba skolas idejas un iekļaut tās mācību procesā, kā arī izvirzījis pilsoniskās audzināšanas teoriju, kuras pamatatziņa ir šāda: lai stiprinātu valsts pamatus, jāaudzina ideāls — derīgs, saprātīgs, tehniski izglītots, pārliecināts — valsts pilsonis. Tālāk Pētersons paskaidro, ka Keršenšteiners izvirza prasību, lai ideāla valsts pilsoņa audzināšanā tiktu īstenoti šādi uzdevumi:

“1) jāpanāk tas, ka pilsonis ir spējīgs un pie tam sajūt pienākumu darboties noteiktā vietā un arodā; šī uzdevuma atrisināšanu veicina *aroda izglītība un sagatavošanās uz aroda izglītību*;

2) jāpieradina pie tā, lai pilsonis savu arodu piekopj ne tikvien sava labuma un eksistences dēļ, bet lai viņš arvien patur prātā arī valsts intereses, kas ar savu tiesisko iekārtu un organizāciju nodrošina atsevišķiem pilsoņiem iespēju netraucēti darboties; šī uzdevuma atrisināšanu veicina *aroda pienākumu tikumiskās vērtības apgaismošana*;

3) jāieaudzina atsevišķiem pilsoņiem tāds spēks un tādas tieksmes, lai tik ar savu dzīvi un darbu celtu uz augšu visas sabiedrības dzīvi virzienā uz valsts un sabiedrības dzīves ideālu; šī uzdevuma atrisināšanu veicina *sabiedriskās dzīves tikumisko normu ieaudzināšana*.³⁷

Tātad, pēc Keršenšteintera domām, līdzšinējā skola, kas nomāca audzēkņu patstāvību un aktivitāti, jāreformē, jāpārvērš par darba skolu, kuras mērķis būtu arodizglītības veicināšana, tikumiskās apziņas veidošana un valsts pilsoņu audzināšana.

Savukārt Pētersons uzskata, ka “tūri ārējas dabas rokas nodarbināšana, piemēram: zīmējumi, aplikācijas darbi un modeļu pagatavošana vēstures stundās, bībeles stāstu un episkās dzejas ilustrēšana valodas stundās — ir aplama [...] Šādas parādības un darbības tikpat maz veicina gara attīstību un garīgā satura veidošanu, cik Kanta ģīmetnes zīmēšana viņa kategoriskā imperatīva izpratni. Tāda darbība ir vienkāršs manuālisms.”³⁸

Arī citu latviešu pedagogu darbos jaušama piesardzīga attieksme pret Keršenšteintera paustajām atziņām galvenokārt tāpēc, ka tajās mazināta vispārējās izglītības nozīme.

Diezgan plaši Latvijā bija izplatītas cita vācu pedagoga — H. Gaudīga atziņas. Viņš izstrādājis tā sauktās *brīvās garīgās darbības teoriju*. 1921. gadā izdota viņa grāmata “Brīvais garīgais skolas darbs teorijā un praksē”, kurā viņš aprakstījis savas izmēģinājuma skolas praksi un pamatojis brīvās garīgās

darbības pedagoģijas atziņas. M. Štāls, aplūkojot darba skolas idejas, atzīmē, ka starp Keršēnšteineru un Gaudigu, kas pauda atšķirīgus uzskatus, notikusi diezgan asa polemika. Pētersons šo uzskatu atšķirību skaidro šādi: Keršēnšteiners uzskatījis, ka audzināšanas mērķis ir veidot valsts pilsoni, turpretī Gaudigs atzinis, ka jāveido personība. V. Ramāns savukārt konkretizē: runādams par personības veidošanu, Gaudigs ar to saprot tās gara un miesas, prāta un jūtu, domas un darbības izkopšanu. Brīvās garīgās darbības teorijas būtību izskaidro Pētersons. Viņš norāda, ka, pēc Gaudiga teorijas, katras kultūras tautas attīstībā ir atkarīga no tās iekšējā garīgā satura, kas izpaužas brīvajā garīgajā darbībā. Šī brīvā garīgā darbība, kas pamatojas uz audzēkņu pašdarbības principu, nosaka darba skolas garu. Tātad, atzīmē Pētersons, "bērnu brīvās garīgās darbības principi ir "dabas principi", kas dzīvē laužas uz āru no katra indivīda."³⁹ Un tālāk: "Bērnam ir dota dabiska individualitāte, kas pakāpeniski paceļama pāri šaurajai dabisko dziņu dzīvei kultūras vērtību pasaulē, rūpējoties par šīs individualitātes izveidojumu. Personībā apvienojas individuālās īpatnības un pārindividuālās kultūras vērtības."⁴⁰ Pētersons norāda, ka Gaudiga teorija nespēj tieši pārveidot mācību darbu, taču tai ir principiāla vērtība: tā rosina skolas darbu ievirzīt "jaunu ideālu gaismā, radot viņā jaunu dzīvību un apgarotību, kuras mērķis ir izdevīgu apstākļu radīšana augošā cilvēka gribas veidošanai un attīstībai". Un noslēgumā: "[...] tik plašas un dziļas domas mācību un audzināšanas darbā varēja izteikt tikai liela audzinātāja personība."⁴¹ Arī citu latviešu pedagogu darbos Gaudiga mācības pamatideja vērtēta pozitīvi. V. Ramāna rakstā, kurā aplūkotas Gaudiga pedagoģiskās atziņas, nosaukti arī viņa svarīgākie darbi ("Audzināšana uz pašaudzināšanu", "Skola topošās personības izveidotāja", "Brīvs garīgs skolas darbs teorijā un praksē", "Skolas dzīve", "Didaktikas ķecerības" u. c.); tajos izklāstītas ievērojamā pedagoga teorētiskās atziņas.

Kā zināms, Dēķens darba skolas idejas popularizēja jau tolaik, kad viņš vadīja žurnāla "Izglītība" (1909—1911) pedagoģisko nodaļu un rediģēja žurnālu "Skola un Māja" (1914). Viņš neizceļ kāda viena darba skolas idejas pārstāvja uzskatus. "Rokas grāmatā pedagoģijā" īpaša nodaļa veltīta darba principam, kurš, pēc Dēķena atzinuma, vērsts pret grāmatu skolu un ir ieviesis jaunākajā pedagoģijā vislielākos pārkārtojumus. Viņš norāda, ka darba skola nav uzlūkojama kā pretstats mācību skolai, jo arī darba skolā māca un mācās ļoti daudz. Taču darba skola ir vērsta pret verbālo mācību veidu un mehānisko vielas iekalšanu. Darba principa ieviešana mācībās, pēc Dēķena domām, nozīmē maksimāli nodarbināt "visus bērna jutekļus, visas miesas un gara spējas", radīt viņam iespēju nodarboties ar "lietām pašām",

izraisot audzēkņa iniciatīvu un pašdarbību, ieaudzīnot viņā patstāvību. Dēķens uzskata, ka darba princips īstenojams ne tikai rokdarbu, bet arī citu priekšmetu stundās, piemēram, dabasmācībā, organizējot novērojumus, izmēģinājumus, eksperimentus, praktiskos darbus. Atzīstot darbu kā svarīgu audzināšanas līdzekli, viņš uzsver, ka darba skolā "audzināšana novedīs pie darba prasības, darba gribas, darba vajadzības, darba prieka"⁴².

Darba skolas idejas popularizēja arī J. Broka. Rakstā "Darba skola" viņš izceļ pašdarbības principu. Broka aplūko A. Laja ("darbības" pedagoģijas pārstāvja) atziņas. Pēc Laja domām, katrs ārējs kairinājums ikvienā organismā izraisa reakciju, atbildes akts noris pēc shēmas: uztvere — pārstrāde — izteiksme. Arī mācībās skolēnu uztvertais un pārstrādātais izpaužas dažādās darbībās. Lajš īpašu nozīmi piešķir izteiksmei, jo tieši tajā izpaužas audzēkņa aktivitāte — pašdarbība. Broka atzīmē, ka, pēc Laja domām, pamatojoties uz pašdarbības principu, skolēniem jādod iespēja pašiem novērot dabu un cilvēku dzīvi, iegūtos priekšstatus pašiem pārstrādāt un visu garīgo ieguvumu pašiem attēlot — zīmējot, veidojot, dramatizējot u. tml. Broka cenšas arī parādīt, kā pašdarbības princips izmantojams mācībās.

Devinpadsmitā gadsimta beigās vairākās valstīs (Vācijā, Anglijā, Amerikas Savienotajās Valstīs) pedagoģiskajā literatūrā nozīmīgu vietu ieņēma *eksperimentālā pedagoģija*. Vēlāk, divdesmitā gadsimta sākumā, tās atziņas izplatījās Krievijā, arī Latvijā. Viens no spilgtākajiem eksperimentālās pedagoģijas pārstāvjiem ir vācu pedagogs E. Meimanis, kurš sarakstījis trīsdesmitu kursu "Lekcijas ievadam eksperimentālajā pedagoģijā" un vairākus citus darbus. Lai dziļāk izprastu bērna psihi un pedagoģiskā procesa būtību, šā virziena piekritēji veica eksperimentālus pētījumus, lietoja tā saukto testa metodes, izmantojot psiholoģijas, psihopatoloģijas, anatomijas un fizioloģijas datus. Neatkarīgajā Latvijā, kā jau iepriekš minēts, šā virziena atziņas izskaidroja galvenokārt A. Dauge un J. Students. Šo pedagogu atzinumus akcentēta doma, ka eksperimentālās pedagoģijas pārstāvji, it īpaši Meimanis, veicinājuši zinātniski pamatotas pedagoģijas izstrādi. Dēķens "Rokas grāmatā pedagoģijā" norāda, ka nepieciešamība pievērst galveno uzmanību pašam bērnam un attīstības ideja kļuvusi par pamatu tam, lai "pati pedagoģija labu tiesu top par eksperimentālu zinātņi"⁴³.

Pretrunīgas domas latviešu pedagogi izteikuši par tā saukto *brīvās audzināšanas teoriju*. Pedagoģijas vēstures pētnieki šīs teorijas rašanos saista ar Ļ. Tolstoja pedagoģiskajiem uzskatiem (daži ar Ruso paustajām idejām), ar K. Ventceļa darbiem "Brīvā bērna māja" un "Jauni ceļi bērnu audzināšanā un mācīšanā". Šīs teorijas piekritēji vēršas pret skolās valdošo kazarmu režīmu,

sastingumu un dresūru bērnu mācīšanā un audzināšanā, aicina cienīt bērnu personību un attīstīt viņa radošās spējas. Latvijas pedagogu vidū attieksme pret šo teoriju nebija vienota. Dēķens savā "Rokas grāmata", sniedzot pārskatu par pedagoģijas vēsturi, iepazīstina lasītājus ar Ļ. Tolstoja pedagoģiskajiem uzskatiem. Viņš atzīmē, ka Tolstoja uzskati veidojušies Ruso ideju ietekmē, tomēr Tolstoja atziņās ir arī daudz īpatnēja, tikai viņam raksturīgu spriedumu.⁴⁴ Tikko dzimušu cilvēku Tolstojs uzskata par patiesības, daiļuma un harmonijas pirmparaugu. Taču ar katru dzīves soli šī harmonija arvien vairāk un vairāk zūd, bērna attīstība kļūst vienpusīga, kas, pēc Tolstoja domām, ir vislielākais ļaunums. Viņš atzīst, ka attīstības harmonija ir mērķis un ideāls, bet audzināšana cilvēku bojā. "Bērnu nevar ne audzināt, ne mācīt," spriež Tolstojs, "jo viņš tuvāk ideālam nekā mēs. Mēs viņam varam dot tikai vielu, lai viņš pats varētu harmoniski un vispusīgi papildināties."⁴⁵ Un vēl: "Skolas uzdevums ir dot zināšanas, bet neiejaukties tikumības arādā, neiejaukties bērnu ticības, pārliecības un rakstura veidošanā [...] Bērniem jādod pilnīga brīvība mācīties un savā starpā dzīvot, kā pašiem tīk."⁴⁶ Dēķens sīki un uzskatāmi stāsta, kā notikušas tā sauktās brīvās mācības Tolstoja organizētajā Jasnaja Poļanas skolā. Viņš ļauj lasītājam pašam izvērtēt Tolstoja paustās pedagoģijas atziņas. Dēķens tikai piebilst: "Ievērojama ir Tolstoja prasība, ka tautai pašai jāņem tautas skola savā rokā un pašai tā jāvada. Pie tam skola jāpiemēro katra apvidus apstākļiem un vajadzībām."⁴⁷ Arī O. Svenne rakstā "Brīvā mācīšana un audzināšana" uzsver, ka brīvās audzināšanas idejas paudis jau Ruso. Svenne paskaidro, ka, pēc brīvās audzināšanas piekritēju domām, skolā nedrīkst būt nekādu mācību programmu, skolēni paši izvēlas mācību priekšmetus, un katrs audzēknis nodarbojas ar to, kas viņam tobrīd visvairāk patīk un interesē. Savukārt Tolstojs nav atzinis mācību metožu nepieciešamību un uzskatījis, ka vislabākais audzinātājs ir tas, kurš mazāk māca skolēnus un vairāk mācās no viņiem pats. Brīvās audzināšanas idejas, ko sludina pedagogi reformatori, pēc Svennes domām, ir savā būtībā fantastiskas un vērstas pret tiem trūkumiem, kas skolās vēl sastopami.

G. Jurevičs rakstā "Ļeva Tolstoja pedagoģiskie uzskati" brīvās audzināšanas idejas vērtē šādi: daudzas no tām ir apstrīdamas un novecojušas, taču "savā kodolā, savā idejā [...] tās joprojām satur daudz ierosinājumu, daudz patiesības, daudz tāda, kas pieder nākotnei"⁴⁸. Kādas atziņas no Tolstoja mācības Jurevičs atzīst par vērtīgām, paliekošām? Rakstā teikts, ka par Tolstoja mācības kodolu jāuzskata viņa mīlestības ētiski reliģiskā un brīvības prasība. Šo savu atzinumu Jurevičs paskaidro šādi: "[...] ir taču skaidrs, ka,

tikai mīlēdams savu darbu, pedagogs spēs sniegt to labāko, ko māk, tikai mīlēdams pašus audzināmos, viņš spēs izprast viņu vajadzības [...]” Un tālāk: “[...] vai tad varam neatzīt arī Tolstoja ētiski reliģisko prasību, ka jau no paša sākuma, no bērnības skolā jāmodina cilvēkā apziņa, ka visi cilvēki ir brāļi, savstarpējai mīlestībai radīti [...]”⁴⁹ Aizstāvama arī Tolstoja brīvības ideja, kas, pēc Jureviča domām, ieņem centrālo vietu viņa pedagoģiskajā mācībā.

Latvijas pedagogu ievēribas lokā joprojām bija arī pagātnes izcilāko pedagogu — J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso un it īpaši J. Pestalocija paustās idejas. Komenska humānās un demokrātiskās pedagoģiskās idejas, kā arī viņa atziņas par vispārējās elementārās izglītības nepieciešamību popularizēja galvenokārt Dēķens.

Raksturojot empīrisko virzienu pedagoģijā, Dēķens nosauc Komenski par vienu no vislielākajiem pedagogiem, kura idejas nav novecojušas. Par Komenska visievērojamāko darbu Dēķens atzīst “*Didactica magna*” (“Lielā didaktika”), kurā viņš paudis savus pedagoģiskos uzskatus. Komenskis norāda, ka cilvēkā var attīstīt tikai to, kas viņā jau ir iekšā, t. i., no dabas dots. Viņš uzskata, ka audzināšana un izglītība ir nepieciešama visu kārtu bērniem, un skolām jābūt par humanitātes darbnīcām, lai cilvēki taptu garā gudri, darbos izveicīgi un sirdī dievbijīgi. Pēc Komenska mācības, tikumiskā audzināšana veicama jau no mazotnes, izkopjot bērniem četrus galvenos tikumus — dvēseles gudrību (cēlumu), sātību, stiprumu un taisnīgumu. Dēķens uzsver, ka Komenskis skolu piemēroja dzīves vajadzībām, centās “mācības atvieglināt un skolu no moku vietas pārvērst par prieka vietu”⁵⁰, ņemot vērā bērnu spējas.

Par otru izcilāko Komenska darbu Dēķens atzīst “*Orbis pictus*” (“Pasaule gleznās”). Tā ir mācību grāmata ar zīmējumiem un bildēm, kas domātas kā uzskates līdzekļi, lai palīdzētu bērniem apjēgt lietoto vārdu nozīmi.

Pedagoģijas vēstures apskatā Dēķens raksturo arī Ruso uzskatus, uzsverot viņa ideju par bērna dabisko (saskaņā ar bērna dabu) un brīvo audzināšanu un dedzīgo mīlestību pret bērniem. Par Ruso brīvdomību un viņa mācības nozīmīgumu Dēķens izsakās šādi: savas idejas “viņš sludināja ar pravieša dedzību, kas nes jaunu evaņģēliju, patiesības un brīvības dabiskumu, cilvēka tiesību un vienlīdzības jauno priecās vēsti”⁵¹. Atzīmējis, ka Ruso galvenās pedagoģiskās atziņas paustas darbā “Emīls jeb Par audzināšanu”, Dēķens tās arī aplūko tuvāk. Ruso atzīst, raksta Dēķens, “ka cilvēkam sevī jābūt kaut kam veselam, īpatnējam un iekšīgam, iekam viņš piegriežas kādam amatam, un katram tiesība ikkatrā stāvoklī vest savu īpatnējo dzīvi”⁵². Dēķens norāda, ka Ruso idejām bijusi liela ietekme uz pedagoģiskās domas attīstību

astoņpadsmitajā gadsimtā, taču tās pilnībā izprastas tikai visjaunākajā laikā un vēl nav nekur īstenotas.

Ruso idejas popularizējis arī N. Viksniņš. Rakstā “Žans Žaks Ruso” viņš piemin, ka Ruso uzsvēris darba prieku nepieciešamību, aicinājis izvērst bērnu pašdarbību, lietot mācībās uzskati, humāni izturēties pret audzēkni. Tomēr raksta autors uzskata, ka Ruso nav pietiekami novērtējis bērna garīgās attīstības nepieciešamību un grāmatu nozīmi mācībās. Raksta nobeigumā uzsvērts, ka “Ruso mums ir tuvs un mīļš kā pirmais spilgtākais demokrātisko ideju sludinātājs”⁵³.

J. Pestalocija pedagoģiskās atziņas popularizētas vairāku latviešu pedagogu (K. Dēķena, A. Dauges, M. Štāla u. c.) darbos. Dēķens “Rokas grāmatā pedagoģijā” Pestalocija pedagoģiskās darbības un viņa uzskatu iztirzājumam veltījis īpašu nodaļu, kura iesākas ar šādiem vārdiem: “Viņa kapa pieminekļa uzraksts viņu raksturo kā Neuhofas nabagu glābēju, tautas mācītāju Leinhardā un Ģertrūdā, bāru tēvu Stancā, jaunās tautskolas nodibinātāju Burgdorfā [...] un kā cilvēces audzinātāju Ifertē.”⁵⁴ Visu citiem, sev nekā! — tāds ir Pestalocija pedagoģiskās darbības un dzīvēs kredo. Dēķens uzsver, ka Pestalocijs, vēl jauneklis būdams, sajūsminājies par Ruso darbiem, īpaši viņu aizrāvis “Emīls”. Aprakstot Pestalocija pašaiizdzīgo pedagoģisko darbību, Dēķens min viņa atziņas par cilvēka spēju harmonisku attīstību, piemēram: “Cilvēka spēju attīstības dziņa ir cilvēka augšanas dievišķais un mūžīgais likums.” “Cilvēka fiziskās, garīgās un morāliskās spējas tiecas pēc attīstības līdz vislielākai pilnībai. Tā sasniegta cilvēcībā jeb humanitātē.”⁵⁵ Dēķens atzīmē, ka Pestalocijs cieši saista intelektuālo, morālo un fizisko audzināšanu. “Cilvēkam,” skaidro Dēķens Pestalocija atziņas, “ir trīs pamata spējas: galvas, sirds un rokas jeb intelektuālas, morāliskas un fiziskas spējas. Katra no tām attīstās pēc saviem negrozāmiem likumiem.” Taču: “Nedrīkst attīstīt tikai vienu no tām un citas novārtā atstāt. Tikai tas, kas apņem visu cilvēka dabu, ir patiesi un dabiski izglītojošs [...] Uz visu spēju saskaņas pamatojas cilvēcības kopspēks, tikumiskā personība.”⁵⁶ Dēķens raksturo arī likumības, kas, pēc Pestalocija atzinuma, ņemamas vērā personības spēju attīstībā. Aplūkotas arī Pestalocija atziņas par elementārizglītību, mācību metodikām un viņa dziļi humānās audzināšanas idejas.

Arī A. Dauge grāmatā “Audzināšanas ideāls un īstenība” veltījis īpašu nodaļu Pestalocija ideju apskatam. Jau šīs nodaļas nosaukums — “Mūsu pedagoģiskā prakse Pestalocija mācību apgaismojumā” — rāda, ka A. Dauge īpaši izcēlis Pestalocija ideju aktualitāti un atzinis par nepieciešamu tās izmantot skolu darbā. A. Dauge uzsver, ka Pestalocijs allaž ir vērsies pret

abstraktu teoretizēšanu. Viņš atzinis, ka vissīkāmais, visparastākais darbs jāveic ideāli, tādēļ arī noliedzis tādus darbus un uzdevumus, kuri bērniem nav pa spēkam, kurus viņi nav spējīgi izpildīt. Pestalocijs, skaidro A. Dauge, uzskatījis, ka bērns tikai tad "mostas pašu spēku priecīga un lepna apziņa un reizē viņu aplaimojoša skaistuma un kārtības sajūta"⁵⁷, ja skolotājs viņam uzdod spēkiem atbilstošus, uz jaunu tālāku darbību rosinošus uzdevumus, iemāca viņu šos uzdevumus veikt ar interesi, uzmanību, pieradina izpildīt katru darbu ideāli. Tā kā Pestalocijs bijis pārliecināts, ka mācībās un audzināšanā visai svarīgi un noteicoši ir paši pirmie soļi, tad par sevišķi nozīmīgu uzskatījis elementāro izglītību. Pēc Pestalocija domām, uzsver A. Dauge, "pareiza, stingri metodiska mācība cilvēku ne tik vien ved pie skaidrām atziņām un pie ētiskas pilnības, bet arī pie personīgas laimes"⁵⁸.

Visai atzinīgus vārdus par Pestalocija personību un viņa paustajām idejām ir teicis M. Štāls. Rakstā "Pestalocijs (*Johann Heinrich Pestalocci*)" viņš uzsver, ka Pestalocija filozofija ir intuīcijas, jūtu un ticības filozofija. Pestalociju ar pilnām tiesībām var nosaukt par cilvēces mīlestības ģēniju! "Visu viņa darbību noteica mīlestība uz tautu. Viņa viskarstākā vēlēšanās bija palīdzēt trūcīgiem [...] Kā līdzekli viņš lietoja to spēku attīstīšanu cilvēkā, kuri viņā jau no dzimšanas apslēpti, ierosinot pie tam arī cilvēka spēju uz pašdarbību."⁵⁹ Štāls, atzīmējot Pestalocija nopelnus elementārās izglītības pamatu izstrādē, uzsver, ka, pēc Pestalocija domām, bērns ir viss un ka šo visu attīstīt un izveidot ir audzinātāja uzdevums un svēts pienākums. Raksta nobeigumā teikts, ka Pestalocijs devis pasaulei īstu elementārās izglītības ideju, kas ir viņa paliekošais un nemirstīgais nopelns.

Sistematizējoša rakstura pārskatu vēsturiskā skatījumā par pedagoģijas strāvojumiem un virzieniem sniedz Dēķens "Rokas grāmatā pedagoģijā" un Students "Vispārīgajā pedagoģijā", daļēji arī Pētersons "Vispārīgajā didaktikā". Dēķens raksturo audzināšanu un pedagoģiskās atziņas Senajā Grieķijā (audzināšanu Spartā un Atēnās, Platona, Sokrata, Aristoteļa pedagoģiskos uzskatus), Senajā Romā (Cicerona uzskatus), viduslaikos, renesanses laikmetā (humānistu pedagoģiskās idejas) un reformācijas laikā (Lutera mācību). Tālāk viņš aplūko empīrisko, piētisma, naturālisma un racionālisma virzienu pedagoģijā, filantropijas strāvojumu. Kā vienu no empīriskā virziena pārstāvjiem (aizsācējiem) Dēķens min F. Bēkonu, kas par vienīgo drošo izziņas līdzekli atzina empīrisko indukcijas metodi. Pēc Bēkona domām, skaidro Dēķens, izziņā jābalstās uz faktiem. Tie jākrāj, jāpārbauda un "jākārto novērojumu un eksperimentu ceļā", lai nonāktu pie pirmajiem empīriski

pareiziem likumiem; turpinot izziņāšanu indukcijas ceļā, iegūst vispārīgus likumus un jēdzienus, pēc tam "visaugstākos likumus un jēdzienus", kas ļauj izprast dabu un tās parādības. Dēķens uzsver, ka Bēkona atziņas atstājušas lielu ietekmi uz pedagoģiju. Empīriskā virziena pārstāvis vācu pedagogs Ratke atzinis, ka dzimtās valodas apguvei mācībās jānoris induktīvā ceļā — no vieglā uz grūtāku, no pazīstamā uz nepazīstamu, no vienkāršā uz sarežģīto; skolēnam nekas nav jāuzņem "ar ticību, bet viss tikai ar paša ieskatu"⁶⁰. Viens no spilgtākajiem empīriskā virziena pārstāvjiem, pēc Dēķena atziņas, ir Komenskis, kura pedagoģiskie uzskati jau aplūkoti iepriekš.

Raksturojot piētisma virzienu pedagoģijā, Dēķens norāda, ka piētiski "centās ne vien tautā atdzīvināt dzīvu ticību, bet pacelt arī laicīgu izglītību ar reāliem priekšmetiem, lai mazinātu nabadzības postu un veicinātu materiālo kultūru"⁶¹. Dēķens īpaši izceļ vācu profesora (arī mācītāja) A. Frankes pedagoģisko darbību un viņa paustās piētisma atziņas. "Galvenais mērķis skolotājam un skolēniem," pēc Frankes domām, "ir: Dieva gods [...] Patiesības mīlestība, paklausība un uzcītība ir trīs galvenie likumi, kuri bērniem jāieaudzē."⁶² Bērniem, kā uzskata Franke, jāapgūst gudrības, jārada "ciets pamats zinātnēs, mākslās un valodās". Visaugstākā gudrība ir darīt Dievam par godu. Dēķens nepieņem zināmu askētismu, kas raksturīgs piētisma pedagoģijas virzienam, taču nenoliedz šā virziena nozīmi izglītības attīstībā. Viņš piebilst, ka hernhūtisms, kam bija ievērojama loma latviešu izglītošanā, uzskatāms par piētisma atvasi.

Naturālisma un racionālisma pedagoģijas virziens, norāda Dēķens, aizsākās Anglijā. Raksturojot šo virzienu, viņš uzsver, ka tā pārstāvji vērsušies pret tradicionālo pedagoģiju un uzskatījuši, ka ne vien mācības un audzināšana, bet arī visa dzīve jāpadara vienkāršāka, jātuvina dabai. Par naturālisma pedagoģijas pamatlicēju Dēķens atzīst Dž. Loku, kurš uzskatīja, ka cilvēka gars no dabas ir neaprstāta balta lapa (*tabula rasa*). "Mazs bērns," Dēķens skaidro Loka uzskatus, "ir kā vasks, no kā visu ko var izveidot, kā avots, kura ūdeni kā rokas spiedienu var šurp vai turp vadīt, tā kā upē var ņemt pavisam citu virzienu un pavisam pretējā pusē izbeigties."⁶³ Galvenais audzināšanas mērķis, pēc Loka atzinuma, ir izkopt bērnam tikumību un viņa individualitāti; mācībās attīstāmas bērnu spējas; fiziskajā audzināšanā bērns pieradināms pie vienkārša dzīves veida, norūdāms viņa organisms. Dēķens uzsver, ka savulaik Loka atziņām bijusi liela ietekme uz pedagoģiskās domas attīstību ne vien Anglijā, bet arī visā Eiropā. Kā otru spilgtāko šā virziena pārstāvi Dēķens min Ruso, kura pedagoģiskās idejas raksturotas jau iepriekš.⁶⁴

Racionālisma pārstāvji, turpina Dēķens, centās atbrīvot cilvēkus no dogmu važām un mācīt tos, pamatojoties uz dabas likumiem un saprātīgu pieeju parādību izskaidrošanai. Viņi uzskatīja, ka cilvēcei vislabāk var kalpot, attīstot katra indivīda spējas pēc dabas un saprāta likumiem. Sakarā ar to šis vispārējo izglītību veicinošais virziens, piebilst Dēķens, ieguva filantropisma nosaukumu. Vācijā šo virzienu ievadīja Bāzedovs; visspilgtākais šā virziena pārstāvis, pēc Dēķena domām, bija Zalcmanis, kas sarakstījis vairākus pedagoģiskus apcerējumus.

Nedaudz citādā skatījumā nekā Dēķens pedagoģiskās domas attīstības galvenās vadlīnijas, pedagoģijas strāvojumus un virzienus raksturo J. Students. "Vispārīgajā pedagoģijā" šai problēmai veltīta nodaļa "Pedagoģijas rašanās, attīstība un virzieni". Tajā, kā jau iepriekš minēts, autors atzīmē, ka pedagoģija kā zinātne "parādījās Herbarta sistēmā", taču grāmatas ievadā viņš uzsver, ka universitātēs tā savas tiesības ieguvusi, pateicoties Meimanim, kurš ar saviem eksperimentiem pierādīja pedagoģijas kā zinātnes nozīmīgumu. Tālāk Students izsaka savdabīgu (diskutējamu) spriedumu, proti: "[...] nav nekādu šaubu, ka lielākie sasniegumi pedagoģijā konstatējami pirms Herbarta nekā līdz tam."⁶⁵ Paskaidrojot, ka līdz J. Herbertam jēdziena "pedagoģija" vietā figurēja jēdziens "audzināšana", Students tālāk sniedz savā interpretācijā vēsturisku pārskatu par pedagoģijas strāvojumiem un virzieniem. Sengrieķu filozofu (Sokrata, Platona u. c.) pedagoģiskos uzskatus viņš apzīmē par intelektuālisma strāvojumu, kam ir "radikāli ideālistiska nokrāsa". Ap to laiku, turpina Students, kad sāka izplatīties Kristus mācība, izvērtās arī romiešu reālistiskā un praktiskā audzināšana; viduslaikiem bija raksturīga disciplinārā un formāli autoritatīvā audzināšana; humānisma audzināšana, ko ievadīja renesanses laikmets, modināja interesi par cilvēku, viņa dzīvi un klasisko senatni. Humānistu un it sevišķi reformatoru nozīme pedagoģiskās domas attīstībā, uzsver Students, ir tā, ka viņi izvirzīja ideju par visas tautas izglītošanas nepieciešamību. Sešpadsmitā gadsimta pedagoģijā radās reālisma tendences, bet septiņpadsmitajā gadsimtā un astoņpadsmitā gadsimta pirmajā pusē dominēja reālisms un naturālisms, kas, kā norāda Students, izpaudās Bēkona, Rablē, Komenska, Milтона un Ratkes pedagoģiskajos uzskatos. Ruso Students atzīst par naturālistiski individuālās pedagoģijas pārstāvi. Naturālisma strāvojumu pedagoģijā, pēc Studenta domām, pārstāv filozofiski psiholoģiskais virziens, ko ievadīja Kants, bet tā uzskatus tālāk attīstīja Fihte, Šellings, Hēgelis, kuri meklēja audzināšanas mērauklas objektīvā gara vērtībās. Viņu kopīgā pamatdoma: audzināšana un izglītība jāīsteno saskaņā ar bērnu un jauniešu psihisko

attīstību. Pestalociju un Frēbelu Students nosauc par audzinātajiem māksliniekiem, izciliem bērnu dvēseles pazinējiem. Devīnpadsmītā gadsimta vidū, tālāk raksta Students, radās dabzinātniskais virziens pedagoģijā. Pamatojoties uz ievērojamo dabzinātnieku (Mendeļejeva, Millera, Fehnera, Meiera u. c.) pētījumiem un viņu atziņām, tika izvirzīta prasība — skolās lielāku uzmanību pievērst dabzinātņu disciplinām. Šis virziens, pēc Studenta atzinuma, ir cieši saistīts ar socioloģijas strāvojumu pedagoģijā. Tālāk Students raksturo darba skolas ideju piekritēju uzskatus (Gaudiga un Keršensšteina atziņas), kā arī norāda, ka personības pedagoģijai ir radniecīga tā sauktā kultūrpedagoģija (Šleiermahers, Šprangers u. c.).

Students izsaka arī savu attieksmi (vērtējumu) pret pedagoģijas strāvojumiem un virzieniem. Gandrīz visi pedagoģijas virzieni ir “ar filozofisku nokrāsu”, jo pedagoģija, kā viņš izsakās, nevar iztikt bez filozofijas. “Visas tās pedagoģijas strāvas, kas galveno vērību piegriež cilvēka garīgās pasaules izveidošanai,” atzīst Students, “neapšaubāmi slēpj sevī to priekšrocību, ka par audzināšanas un izglītības uzdevumu uzlūko garīgā cilvēka celšanu.”⁶⁶ Par reālistisko, naturālistisko un dabzinātniski orientēto pedagoģiju viņš izsakās šādi: “[...] dziļi domu gājieni un svarīgas atziņas tās pedagoģijas virzienos, kas audzināšanu un izglītību saista ar dabu un reālo dzīvi [...] Tāpat paliekoša vērtība reālistiskai un naturālistiskai pedagoģijai tai ziņā, ka tā norādīja uz ārpasaules apstākļu lielo lomu cilvēka attīstībā.”⁶⁷ Seko kritiska piebilde: “Tomēr tepat sākas arī vienpusība, ja visu cilvēka attīstību grib izskaidrot ar ārpasaules apstākļiem un noliedz individuālos pamatus, kas cilvēkam doti līdz ar dzimšanu, rodas nepārvarami grūtumi cilvēka īpatnību izskaidrošanā [...]”⁶⁸ Students atzinīgi vērtē arī tā sauktās individuālpedagoģijas nozīmi, uzskatīdams, ka tās nenoliedzamais nopelns ir indivīda izcelšana. “Piegiežot galveno vērību bērnam un bērnu nostādot audzināšanas procesa centrā, individuālpedagoģija uzsākusi diezgan pareizu un visai noteiktu gaitu.” Taču: “Nepareizi, ja domā, ka dispozīcijas, ko cilvēks manto līdz ar dzimšanu, nemainīgas un negrozāmas.”⁶⁹ Atzīmējot sociālpedagoģijas nopelnus, Students norāda uz to, ka tā uzlūko cilvēku kā sociālu būtni, un šī doma kā sarkans pavediens iet cauri laikmetiem — no Aristoteļa līdz Pestalocijam un tālāk — uz Nātorpu. Pēc Studenta domām, drošāku bāzi pedagoģijai, nekā iepriekš aplūkotie virzieni, dod personības pedagoģija un kultūrpedagoģija, jo šie virzieni “cenšas izcelt personību un ierindot cilvēku objektīvās kultūras sistēmā”, turklāt “abi šie virzieni operē ar vērtības jēdzienu un nāk ar prasību, ka cilvēks jāaudzina objektīvu vērtību virzienā.”⁷⁰ Un tālāk: dzīve nevar noteikt vērtēšanas kritērijus, tie jāmeklē cilvēka atziņā, sirdsapziņā. “Audzi-

nāšanas mērauklas,” uzsver Students, “nav meklējamas dzīves īstenībā, bet sirdī, atziņā, var teikt — arī dvēselē resp. garu pasaulē.”⁷¹ Students, kā zināms, savas atziņas balstīja uz ideālisma filozofijas pamatiem, ar to arī saistīti viņa vērtējumi.

Interasantas un vērā ņemamas domas par pedagoģijas strāvojumiem un virzieniem izteicis A. Dauge. Darbā “Audzināšanas ideāls un īstenība” viņš pareizi atzīmē, ka pēdējos gadu desmitos jautājumā par jauno skolu un audzināšanu pausti dažādi uzskati, radušies visai atšķirīgi pedagoģijas strāvojumi — “no galējā kreisā līdz galēji labam spārnam”. Tālāk viņš jautā: “Vai ir noskaidrotas kaut kādas vispārīgas idejas par audzināšanu, uz kurām varētu atsaukties, pēc kurām rīkoties, uz kurām droši pamatot savu audzināšanas darbu katrs pedagogs?” — un pats atbild: neraugoties uz pedagoģisko atziņu atšķirību, pedagoģiskās domas attīstības gaitā ir izkristalizējušās tādas vispārīgas idejas, kuras atzīst par pareizām un noderīgām daudzi ievērojami pedagogi. “Pirmā tāda par absolūti pareizu atzīta ideja ir tā, ka katrā audzināšanas un skološanas darbā arvienu jātur acu priekšā viss veselais cilvēks.”⁷² A. Dauge uzsver, ka šī vecu vecā ideja, kuru izvirzījis un ievērojis jau Pestalocijs un kuru atzīst par neapstrīdamu arī modernās pedagoģijas pārstāvji, norāda — audzināšanas mērķis nav sagatavot speciālistu, bet gan izaudzināt krietnu cilvēku. Šo ideju viņš nosauc par humanitātes principu, kas audzināšanas centrā izvirza pašu cilvēku. Otra ideja, ko atzīst dažādu pedagoģijas virzienu pārstāvji, ir, pēc A. Dagues apzīmējuma, aktivitātes jeb pašdarbības princips. Saskaņā ar šo principu mācībās “jālūko audzēkņiem nevis visu gatavu vien dot rokā, bet ieradināt un iemācīt tos pēc iespējas arī patstāvīgi meklēt un atrast vajadzīgās atziņas”⁷³. Trešā ideja (A. Dauge to nosauc par mācību un audzināšanas individualizācijas principu) nosaka, ka “gan katra indivīda, gan visas sabiedrības, gan subjektīvās, gan objektīvās kultūras celšanas labā ir — audzināšanā un mācībā pēc iespējas skatīties ar katra audzēkņa iedzimtām īpatnībām, tieksmēm un dāvanām”⁷⁴. Nobeigumā A. Dauge uzsver: “Tādu pedagogu, kas šos trīs principus apstrīdētu un noliegtu, nemaz nav.”⁷⁵

Secīgu vēsturisku apskatu par pedagoģijas virzieniem, strāvojumiem un ievērojamu pedagogu uzskatiem sniedz K. Obšteins savā četršējumu “Pedagoģijas vēsturē”. Viņš izsaka arī savu attieksmi pret vēstures gaitā izveidotajām atziņām, pauž savus pedagoģiskos uzskatus. Pedagoģijas vēsture, raksta Obšteins, ir tautas garīgās attīstības vēsture, kultūras vēsture, izglītības ideālu vēsture, jo laika gaitā izveidotie dzīves ideāli allaž bijuši arī jaunatnes audzināšanas un izglītības ideāli. Viņš uzsver, ka skola un audzināšana ir

droša mūsu tautas gaišas nākotnes ķīla. Grāmatas priekšvārdā Obšteins raksta: "Mums jāatgriežas pie tās ticības uz audzināšanu, kāda bij XVIII gs. Ticība uz audzināšanu šīnī laikmetā, pēc vācu ievērojamā pedagoga Barta vārdiem, bij "karalisks cilvēces gājums uz laimi". Arī vācu filozofs Fihte norādīja uz audzināšanas visspēcību un teica, ka tikai labi nostādītas audzināšanas ceļā tauta var nākt pie labklājības."⁷⁶

Obšteins uzskata, ka audzināšanā no svara nevis atsevišķi pedagoģiski paņēmieni, bet gan audzināšanas sistēma. Tādēļ arī pedagoģijas vēsture aplūko veselās audzināšanas un izglītības sistēmas, runā ne tikai par šo sistēmu idejisko saturu, bet pēc iespējas noskaidro arī apstākļus, kuros šīs sistēmas izveidojušās, norāda uz tiem filozofijas pamatiem un pasaules uzskatiem, kādus pauduši šo sistēmu radītāji. Balstoties uz šiem atzinumiem, Obšteins centies aplūkot pedagoģisko atziņu un ideju attīstību, izcilāko pedagogu uzskatus, sākot ar senatni un viduslaikiem, pēc tam sniedzot pārskatu par renesanses laikmetu, reālistiskiem centieniem sešpadsmitā gadsimta pedagoģijā (Tomass Mors, Fransuā Rablē u. c.), galvenajiem virzieniem angļu un franču filozofijā un pedagoģijā septiņpadsmitā gadsimta pirmajā pusē (Frānsiss Bēkons, Renē Dekarts, Volfgangs Ratke), jaunajiem centieniem franču pedagoģijā septiņpadsmitā gadsimta otrajā pusē (Fransuā Fenelons, Šarls Rollens) un beidzot ar jauno un jaunāko laiku pedagoģiju. Īpašu nodaļu Obšteins veltījis Komenska pedagoģisko uzskatu izklāstam, izceļot tajos humānisma un demokrātisma idejas, augstu vērtējot viņa domu par vispārējās elementārās izglītības nepieciešamību, atzīstot šā ievērojamā pedagoga milzīgo lomu didaktikas un tikumiskās audzināšanas teorijas attīstībā. Runājot par franču apgaismotāju lomu pedagoģijas attīstībā, Obšteins lielu vietu atvēl Ruso brīvās un dabiskās audzināšanas sistēmas apskatam. Autors atzinīgi vērtē Ruso uzskatus par humānu attieksmi pret bērna personību. Liela nozīme pedagoģiskās domas attīstībā, kā norāda Obšteins, ir Pestalocijam, kurš paudis humānas un demokrātiskas pedagoģijas idejas, aicinājis cienīt bērna personību, harmoniski attīstīt tās iedzimtos spēkus un spējas, kā arī līcis pamatus elementārās izglītības teorijas izstrādei.

Aplūkojot modernās pedagoģijas virzienus, kas veidojās deviņpadsmitā gadsimta beigās un divdesmitā gadsimta sākumā, Obšteins galveno uzmanību veltī personības pedagoģijai un darba skolas idejām. Kā vienu no spilgtākajiem personības pedagoģijas pārstāvjiem, kas paudis (savā skatījumā) arī darba skolas idejas, Obšteins min Gaudīgu. Viņa pedagoģisko kredo Obšteins raksturo šādi: "Gaudīgs saka, ka pāri pretējiem dzīves uzskatiem, sociālajam

un individuālajam, paceļas trešais, augstākais — personības ideja, “ideālais es”. Personība ieslēdz abus: tiklab individu [..], kā arī kulturālo parādību kopu.”⁷⁷ Tātad, pēc Gaudīga domām: “Augstākais pedagoģijas princips ir personība.”⁷⁸

Tālāk Obšteins aplūko Gaudīga izstrādāto brīvās garīgās darbības teoriju, saskaņā ar kuru “skolotāja ietekmētājas darbības vietā jāstājas brīvai skolēnu darbībai [..]”, kas “nostāda pedagoģiskās domas un darbības degpunktā ne vairs skolotāju, bet topošo personību”⁷⁹. Un vēl: “Brīva garīga darbība ir pašdarbība, paša gribēta garīga darbība, kas veikta paša spēkiem, rit pa paša izvēlēto ceļu uz brīvi sprausto mērķi.”⁸⁰ Kā personības pedagoģijas pārstāvis, Gaudīgs “[..] ar darba skolu [..] domā skolēnu pašdarbību, viņu personīgo spēku atraisīšanu un attīstību”⁸¹. Gaudīga personību Obšteins vērtē šādi: “Visi viņa darbi rāda, ka tos radījis ļoti apdāvināts, vispusīgi izglītots, smalkjūtīgs un piedzīvojumiem bagāts pedagogs.”⁸²

Obšteins parāda, ka darba skolas ideju piekritēji nav bijuši vienoti savos uzskatos. It kā cenšamies apkopot būtiskāko, ko pauž dažādu uzskatu darba skolas ideju piekritēji, Obšteins runā par darba principa ievērošanu mācībās, par skolēnu pašdarbības nepieciešamību un viņu spēju attīstību.

Kā redzams, latviešu pedagogu plašāka rakstura darbos un rakstos diezgan dziļi un vispusīgi aplūkotas būtiskas pedagoģijas teorijas vispārīgās problēmas, izteikti arī pašu autoru atzinumi, kas ne vienmēr sakrīt ar aplūkojamo pedagogu paustajām atziņām. Latviešu pedagogu devums minētajā jomā dod iespēju lasītājam iepazīt gan Latvijā, gan arī citās zemēs paustās pedagoģiskās atziņas, līdz ar to veicinot pedagoģiskās domas attīstību.

Piezīmes

¹ *Dēkens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — R.: Izglītības kooperatīvs “Kultūras Balss”, 1919. — 3. lpp.

² Turpat. — 4. lpp.

³ *Dauge A.* Audzināšanas ideāls un īstenība. — Cēsis; Rīga: O. Jēpe, 1928. — 90. lpp.

⁴ Turpat. — 109. lpp.

⁵ Turpat. — 125. lpp.

⁶ IMM. — 1932. — 5./6. nr. — 400. lpp.

⁷ Turpat. — 405. lpp.

⁸ Turpat. — 19. lpp.

⁹ Turpat. — 1920. — 5. nr. — 105. lpp.

- ¹⁰ Turpat. — 403. lpp.
¹¹ Turpat.
¹² Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. — 12. lpp.
¹³ *Students J.* Vispārīgā pedagoģija. — R.: F. Baumanis, 1933. — 40. lpp.
¹⁴ Turpat. — 66. lpp.
¹⁵ Turpat. — 68. lpp.
¹⁶ Turpat. — 74. lpp.
¹⁷ Turpat. — 83. lpp.
¹⁸ IMM. — 1932. — 5./6. nr. — 405., 406. lpp.
¹⁹ *Students J.* Vispārīgā pedagoģija. — 106., 107. lpp.
²⁰ Turpat. — 109. lpp.
²¹ Turpat. — 127. lpp.
²² Turpat. — 133. lpp.
²³ Turpat. — 136. lpp.
²⁴ Turpat. — 518. lpp.
²⁵ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 160. lpp.
²⁶ Turpat. — 160. lpp.
²⁷ Turpat.
²⁸ Pētersons E. Vispārīgā didaktika. — R.: A. Gulbis, 1931. — 19. lpp.
²⁹ Turpat.
³⁰ Turpat. — 20. lpp.
³¹ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 112. lpp.
³² *Students J.* Vispārīgā pedagoģija. — 179. lpp.
³³ IMM. — 1920. — 1. nr. — 108. lpp.
³⁴ Turpat.
³⁵ Turpat. — 2. nr. — 100. lpp.
³⁶ Turpat. — 103. lpp.
³⁷ Pētersons E. Vispārīgā didaktika. — 91. lpp.
³⁸ Turpat. — 92. lpp.
³⁹ IMM. — 1928. — 1. nr. — 15. lpp.
⁴⁰ Turpat. — 2. nr. — 131. lpp.
⁴¹ Turpat. — 132. lpp.
⁴² Dēķens K. Skola, tās veidi un iekārta. — R.: Saule, 1924. — 36. lpp.
⁴³ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 79. lpp.
⁴⁴ Turpat.
⁴⁵ Turpat. — 65. lpp.
⁴⁶ Turpat. — 66. lpp.
⁴⁷ Turpat. — 66. lpp.
⁴⁸ IMM. — 1931. — 11. nr. — 412. lpp.
⁴⁹ Turpat. — 422. lpp.
⁵⁰ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 22. lpp.
⁵¹ Turpat. — 26. lpp.
⁵² Turpat. — 29. lpp.

- ⁵³ IMM. — 1929. — 5./6. nr. — 532. lpp.
- ⁵⁴ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 43. lpp.
- ⁵⁵ Turpat. — 45. lpp.
- ⁵⁶ Turpat.
- ⁵⁷ *Dauge A.* Audzināšanas ideāls un īstenība. — 51. lpp.
- ⁵⁸ Turpat. — 56., 57. lpp.
- ⁵⁹ IMM. — 1927. — 2. nr. — 98. lpp.
- ⁶⁰ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 20. lpp.
- ⁶¹ Turpat. — 22. lpp.
- ⁶² Turpat. — 23. lpp.
- ⁶³ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 25. lpp.
- ⁶⁴ *Students J.* Vispārīgā pedagoģija. — 136. lpp.
- ⁶⁵ Turpat.
- ⁶⁶ Turpat. — 157., 158. lpp.
- ⁶⁷ Turpat. — 158. lpp.
- ⁶⁸ Turpat.
- ⁶⁹ Turpat. — 159. lpp.
- ⁷⁰ Turpat. — 163. lpp.
- ⁷¹ Turpat. — 165. lpp.
- ⁷² *Dauge A.* Audzināšanas ideāls un īstenība. — 5. lpp.
- ⁷³ Turpat. — 5., 6. lpp.
- ⁷⁴ Turpat. — 6. lpp.
- ⁷⁵ Turpat.
- ⁷⁶ *Obšteins K.* Pedagoģijas vēsture: Senatne un viduslaiki. — R.: Valters un Rapa, 1929. — 3. lpp.
- ⁷⁷ *Obšteins K.* Pedagoģijas vēsture. — 4. sēj. — Divdesmitā gadu simteņa pedagoģija. — R.: E. Pīpiņš, 1934. — 120. lpp.
- ⁷⁸ Turpat. — 121. lpp.
- ⁷⁹ Turpat.
- ⁸⁰ Turpat. — 122. lpp.
- ⁸¹ Turpat.
- ⁸² Turpat. — 119. lpp.

3. Skolas demokratizācijas idejas un to īstenošana

Skolas demokratizācijas ideju izplatīšanās Latvijā ir cieši saistīta ar patstāvīgas nacionālās pedagoģiskās domas izveides sākotni. Jaunlatvieši, kuru pedagoģiskās atziņas pamatojas uz klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas mantojumu, izvirzīja vairākas prasības arī skolas demokratizēšanas jomā. Viņu centieni demokratizēt skolu izpaudās cīņā par latviešu tautas tiesībām uz vispārēju obligātu bezmaksas izglītību, par mācībām dzimtajā valodā. Jāmin arī Jānis Cimze, kurš savā skolotāju seminārā popularizēja J. Pestalocija demokrātiskās un humānās pedagoģiskās idejas, viņa uzskatus par to, ka audzināšana un izglītība jāsaņem visiem cilvēkiem, ka jāciena bērna personība. Plašāku vērību skolas demokratizācijas idejas ieguva 1905.—1907. gadā revolūcijas sagatavošanas un norises periodā. Latvijas skolotāju I kongresā un citās revolucionāri un demokrātiski noskaņoto skolotāju sanāksmēs izvirzīja un apsprieda vairākas demokrātiskas prasības tautas izglītības jomā: realizēt vispārēju obligātu bezmaksas izglītību bērniem no 8 līdz 14 gadiem; nodrošināt trūcīgos bērnus ar apģērbu un uzturu; ieviest skolās mācības dzimtajā valodā u. c. Tālākajā pedagoģiskās domas attīstības gaitā skolas demokratizācijas idejas bagātinājās. Tās tika ietvertas Latvijas skolu likumprojektā, ko, domājot par Latvijas nākotnes skolu Kultūras biroja Izglītības nodaļā (Maskavā) izstrādāja ievērojami latviešu izglītības un kultūras darbinieki — K. Dēķens, A. Dauge, J. Lieknis, R. Klepers, K. Melnalksnis, L. Paegle, L. Laicens, I. Rītiņš, E. Rītiņa, A. Ķeniņš, V. Bastjānis, R. Bīlmanis, J. Akuraters, A. Pētersons u. c.

Skolas demokratizācijas ideju attīstībā svarīga nozīme ir Latvijas skolotāju II kongresam. Tajā pieņēma nozīmīgus lēmumus skolas demokratizācijas jautājumā — par nepieciešamību realizēt vispārēju obligātu bezmaksas izglītību, izveidot vienotu, visiem pieejamu, laicīgu skolu ar mācībām dzimtajā valodā, demokratizēt skolu pārvaldi u. c. Kongress apsprieda arī Latvijas nākotnes skolas mācību plānus, programmas un citus būtiskus jautājumus.

Pēc valstiskās patstāvības iegūšanas neatkarīgā Latvija rada iespēju veidot nacionālās demokrātiskās skolas pamatus, izmantojot agrākajos gados izcīnītās un paustās izglītības demokratizācijas idejas. Vairākas no šīm idejām arī tika iekļautas Latvijas likumā par izglītības iestādēm, kas pieņemts 1919. gada 8. decembrī. Lai gan likums deklarē vispārēju obligātu pamatskolas

izglītību, demokrātisko pedagoģisko ideju īstenošana nenorisa bez grūtībām un sarežģījumiem. Nācās pārvarēt materiālās un cita veida grūtības: nebija pietiekami daudz piemērotu skolu ēku, trūka atbilstošu mācību grāmatu un metodisko līdzekļu, labi sagatavotu skolotāju u. tml. Arī uzskati par to, kādai jābūt nacionālai demokrātiskai skolai, kā īstenojams pieņemtais izglītības likums, izglītības un sabiedriskajiem darbiniekiem nebija gluži vienādi. Jau izglītības sistēmas izveides sākumposmā (20. gados) demokrātisko pedagoģisko ideju īstenošanas jautājumā iezīmējās divi galvenie virzieni: labējais un demokrātiskais virziens. Ar laiku šie divi virzieni norobežojās arī organizatoriski. Demokrātiskā virziena piekritēji (K. Dēķens, J. Lieknis, J. Grete, P. Kūla u. c.) apvienojās Latvijas skolotāju savienībā, kas izdeva arī savus preses orgānus: mēnešrakstu "Latvijas Skola", laikrakstu (žurnālu) skolotājiem un vecākiem "Mūsu Nākotne". Līdz 1920. gadam Latvijas skolotāju savienībā darbojās arī labējā virziena pārstāvji, bet 1923. gadā, kad Rīgas pilsētas latviešu skolotāju biedrība apvienojās ar Rīgas apriņķa skolotāju arodbiedrību, izveidojās Nacionālo skolotāju savienība, kurai drīz vien pievienojās arī vidusskolu skolotāju biedrība. Ievērojamākie Nacionālo skolotāju savienības pārstāvji ir pedagogi A. Dauge, L. Ausējs, A. Vičs, izglītības un kultūras darbinieks P. Zālītis, teologs L. Adamovičs u. c. 1925. gadā Nacionālo skolotāju savienība sāka izdot mēnešrakstu "Audzinātājs". 1919. gada beigās izglītības ministrs J. Plāķis, kas atbalstīja labējo uzskatu piekritējus, rakstīja Valsts kancelejai, ka pieņemtais likums sastādīts galvenokārt visneatliekamāko izglītības jautājumu nokārtošanai un tāpēc nav uzskatāms par pilnīgu, izsmeļošu; tajā esot panti, kuri drīzāk uzskatāmi par instruktīviem noteikumiem.¹ Demokrātiskā virziena pārstāvji (tie lielākoties bija sociāldemokrāti un viņu piekritēji) cīnījās par pieņemtā likuma realizēšanu un skolas demokratizācijas ideju īstenošanu. Turpmāk divu minēto virzienu cīņa izvērās Satversmes sapulcē, Sacimā, skolotāju sanāksmēs, presē. Viens no skolu dzīves būtiskajiem jautājumiem, kas izraisīja šo divu virzienu sadursmi, bija vienotas skolas ideja. Demokrātiski noskaņotie izglītības darbinieki aizstāvēja vienotas skolas ideju, turpretī labējie prasīja bifurkāciju, t. i., pamatskolas 5. un 6. klasē ieviest divējādas mācību programmas ar mērķi, lai viena daļa sesto klasi beigušo būtu sagatavoti praktiskajam darbam, bet otra — izglītības turpināšanai vispārējās vidējās mācību iestādēs.

Šajā divu virzienu cīņā īpaša nozīme ir K. Dēķenam, kuram bija autoritāte demokrātisko izglītības darbinieku vidū un kurš konsekventi aizstāvēja vienotas skolas ideju un cīnījās arī par citu izglītības demokratizācijas ideju

īstenošanu. Jau pēcrevolūcijas laikā, kad K. Dēķens darbojās Latvijas skolotāju biedrībā, pēc tam Skolu muzeju biedrībā, viņš aicināja, "lai tiktu iznīcināti [...] dažādi pirmmācības skolu tipi"² un to vietā izveidota vienota, visiem pieejama skola. K. Dēķens uzskatīja, ka vienotas skolas ideja tiks realizēta "tikai tad, kad ievēdīs bezmaksas izglītību visiem, no ābece sākot līdz pat augstskolai"³. Viņš jau tolaik neatlaidīgi aizstāvēja prasību ieviest skolās mācības dzimtajā valodā. K. Dēķena rediģētajā žurnālā "Skola un Māja" rakstā par tautas izglītību uzsvērts: "Bet pāri visiem šiem jautājumiem paceļas sāpīgais jautājums par mātes valodas likteni mūsu tautskolās. Šis jautājums ir izvērties par sabiedriskās cīņas priekšmetu [...] kategoriski jāpastāv uz to, ka mātes valoda ir tautskolas mācību pamats un ka visi mācību priekšmeti jā māca mātes valodā."⁴

K. Dēķens jau 1917. gadā atzina, ka neatliekami jāuzsāk realizēt skolas demokratizācijas idejas. Īpaši viņš izceļ vienotas skolas ideju un cenšas to pamatot teorētiski. Rakstā "Vienības skola" viņš atzīmē: "Lai nāktu pilnīgā skaidrībā par vienības skolu, mums viņas sastāvdaļas jāapskata katra par sevi [...] No vienības skolas prasāms, lai tā būtu: 1) sabiedriska, 2) vispārēja, 3) vienāda, 4) bērnu dabai piemērota."⁵ Tālāk teikts, ka vienotai skolai jābūt obligātai, visiem pieejamai "bez mantas stāvokļa, kārtas un ticības izšķirības"⁶.

Skolas demokratizācijas idejas, ko K. Dēķens popularizēja iepriekšējos gados, viņš konsekventi aizstāv neatkarīgās Latvijas Satversmes sapulcē, Saeimā, būdams Saeimas izglītības komisijas loceklis un budžeta komisijas referents izglītības jautājumos, un turpina šīs idejas izklāstīt savos darbos. Tautas izglītības sistēmas vienības princips nosaka, ka skolās jābūt vienādām programmām, mācību grāmatām un mācību līdzekļiem, jābūt vienādiem darba apstākļiem.⁷ "Vienības skolas organiskajā nozīmē," Dēķens raksta, "apvieno par vienu organismu visas skolu pakāpes, iesākot ar pirmskolu un beidzot ar akadēmiju. Kur nav tiešas pārejas no zemākās skolas uz augstāko, tur vienības skolas nav."⁸ Pēc viņa domām, vidusskolas vecākajās klasēs, kad audzēkņiem jau skaidri iezīmējas viņu spējas un tieksmes, jārada apstākļi, kuros katrs skolēns varētu "attīstīt savas dabiskās spējas līdz iespējamai pilnībai".⁹

Skolas demokratizācijas idejas K. Dēķens pauž ne tikai savā vārdā vien. Viņš pārstāv arī Latvijas skolotāju savienības nostāju. Par vienu no svarīgākajiem uzdevumiem savienība uzskatīja Latvijas skolotāju II kongresa lēmumu īstenošanu. Arī neatkarīgās Latvijas laikā tā aizstāv vienotas skolas ideju, uzstājas pret sagatavošanas klašu atvēršanu, cenšas panākt, lai tiktu

saskaņotas pamatskolas un vidusskolas mācību programmas un īstenota deklarētā vispārējā obligātā sešklasīgā izglītība. 1921. gada aprīlī K. Dēķens Satversmes sapulcē kritizē izglītības ministru J. Plāķi, kurš, pārkāpdams izglītības likumu, bija devis rīkojumu atvērt ģimnāziju sagatavošanas klases. Tajā pašā Satversmes sapulcē K. Dēķens vēršas arī pret Skolu departamenta direktora L. Ausēja priekšlikumu aizstāt sešgadīgo obligāto izglītību ar četrgadīgu. Tiesa, šāda iespēja bija paredzēta vienā no izglītības likuma paragrāfiem, kurā teikts, ka, ņemot vērā vietējos apstākļus, ar Izglītības ministrijas piekrišanu pamatskolas sešgadīgo mācību laiku var samazināt uz piecgadīgu vai četrgadīgu. Šis izņēmums, kā redzams, attiecināts tikai uz atsevišķiem, īpašiem gadījumiem. Šajā sakarā K. Dēķens savā runā norāda: "Mums no svara, ka mūsu pamatskola lai paliktu 6-gadīga. Likumā tas ir nepārprotami noteikts, bet tikpat nepārprotami Ausēja kunga priekšstādītā shēma reducē obligatorisko skolu uz 4 gadiem [...] Te mums jāsaprot, ka sešgadīga pamatskola mums ir svēta un par to mēs stāvēsim līdz pēdējam. Par to ir noteikti izteikušies skolotāju kongresi, par to ir izteikušās skolotāju konferences, par to izteikušies skolu darbinieki, un par to būs arī mūsu tautas lielākais vairums."¹⁰ Rakstā "Latvijas skola", kas publicēts 1922. gadā, K. Dēķens no jauna pievēršas jautājumam par sešgadīgas izglītības nepieciešamību: "[...] uz visnoteiktāko jāpieprasa, lai visur ierīkotu pirmskolas vai nokārtotu māj mācību [kā paredzēts likumā par vispārējo izglītību. — V. Ū.], lai visur darbotos pilnas 6 klašu pamatskolas un papildu skolas. Nabadzības dēļ neviens bērns nedrīkst palikt skolas neapmeklējis. Sabiedrībai tādi bērni jāapgādā ar visu nepieciešamo. Nedrīkst notikt, ka ministrijas noteiktajā skolas laikā bērni vēl staigātu pa norām raibaļām pakāj."¹¹

Paužot demokrātiskā virziena skolu darbinieku viedokli izglītības jautājumos, K. Dēķens vēršas pret izglītības politiku, ko cenšas realizēt Nacionālo skolotāju savienības piekritēji. "Skolotāju un izglītības darbinieku starpā," viņš šajā sakarā raksta, "visu laiku, sākot ar minēto likumu un noteikumu izdošanu, norisinās cīņa par to, kā mūsu skolai galīgi izveidoties. Tā saucamie nacionālie darbinieki ar visu krūti cīnās panākt skolu sazarotošanos jau pēc 4. pamatskolas gada, bet demokrātiski noskaņotie skolotāji ne mazāk sirsnīgi aizstāv 6 gadu pamatskolu."¹²

Demokrātiski noskaņoto izglītības darbinieku vārdā K. Dēķens vēršas arī pret mācību laika saīsināšanu. Kad Satversmes sapulcē apspriež Zemnieku savienības pārstāvju iesniegto likumprojektu par mācību gada ilgumu un svētku dienām, viņš uzstājās pret šo ierosinājumu: "Mēs nekādi nevaram

pieļaut, lai mācību dienu skaitu samazinātu [...] Skolotāji savās sapulcēs šo jautājumu apsprieduši un uzstādījuši kā minimumu 180 mācību dienas [...]”¹³

Savdabīga ir K. Dēķena nostāja reliģijas jautājumā. 1910. gadā rakstā “Par reliģijas mācīšanu” viņš vērsas nevis pret reliģijas mācīšanu vispār, bet gan pret to, ka skolēniem mehāniski jāiekaļ reliģiskās dogmas, un aicina reformēt reliģijas mācīšanu, iesakot šai nolūkā izvēlēties vielu no “dabas un dzīves parādībām un bībeles stāstiem”.¹⁴ Šādas reformētas reliģijas mācību programmas projektu viņš sastāda 1916. gadā Kultūras biroja Izglītības nodaļas uzdevumā.

1925. gadā K. Dēķens skaidro savu viedokli Saeimā: “Pret reliģiju, reliģisku vajadzību apkopšanu, pret reliģisko jūtu izdaiļošanu mēs nekad neesam uzstājušies. Bet pret politikanizējošām baznīcām mēs uzstāsimies arvien un katrā vietā.”¹⁵ Te jāpiebilst, ka tolaik mācītāji dibināja savas politiskās partijas un iekļuva Saeimā.

Nozīmīgu vietu skolas demokratizācijas ideju attīstībā un īstenošanā ieņem J. Rainis. Jau deviņpadsmitā gadsimta beigās un divdesmitā gadsimta sākumā viņš uzstājās pret pārkrievošanas politiku, sašaurināto izglītības saturu, dogmatiskām mācību metodēm. Savos rakstos viņš aizstāv prasības par vispārēju, obligātu, bezmaksas izglītību dzimtajā valodā. Viņa paustās demokrātiskās pedagoģiskās idejas gūst lielu atsaucību daudzu skolotāju, kā arī plašu tautas masu vidū.

1920. gadā Rainis atgriežas no trimdas un aktīvi atbalsta demokrātiski noskaņoto izglītības un skolu darbinieku nostāju. Uzstādamies Saeimā, kur viņš darbojās kā deputāts gandrīz 10 gadu, Rainis aizstāv baltkrievu tautības iedzīvotāju tiesības mācīt bērnus viņu dzimtajā valodā. 1926. gadā kļuvis par izglītības ministru, Rainis cenšas īstenot dzīvē skolas demokratizācijas idejas, īpašu uzmanību pievēršot vienotas skolas izveidei un skolotāju pedagoģiskās meistarības paaugstināšanai (organizē skolotāju kursus, ievieš obligātu mācību stundu hospitēšanu u. c.). Šajā pašā nolūkā viņš ieceļ skolas reformas komisiju, kuras virsvadību uztic Skolu virsvaldes direktoram R. Liepiņam. Komisijā iekļauj demokrātiski noskaņotus darbiniekus, piemēram, Jelgavas 2. vidusskolas skolotāju un Valsts Centrālā pedagoģiskā institūta pasniedzēju J. Gresti, Rīgas 6. pamatskolas pārzini Z. Lancmani, žurnāla “Mūsu Nākotne” redaktoru M. Liepu u. c. Rainis arī pats piedalās komisijas sēdēs, kurās viņš runā par patiesi demokrātiskas skolas izveides nepieciešamību, izvirzot prasību pārstrādāt mācību programmas, samazināt tajās teorētiskās vielas apjomu, pievērst mācībās lielāku uzmanību skolēnu pašdarbībai, personības radošo spēju izkopšanai. Saeimā viņš cīnās par pabalstu palielināšanu

trūcīgajiem skolēniem. Skolotāju konferencēs Rainis nosoda ierēdnieciskumu pedagoģiskajā darbā, aicina skolotājus apgūt modernās pedagoģijas atziņas, iepazīt bērnus un ņemt vērā viņu vajadzības, kā arī būt par aktīviem sabiedriskiem darbiniekiem. Viņš uzsver, ka skolotāji aicināti izveidot skolu par tādu iestādi, kuru skolēni apmeklēs nevis nokārtām galvām, bet gan "prieka pilnu sirdi". Rainis priecājas par skolotājiem izmēģinātājiem un visādi atbalsta viņu darbību.¹⁶ A. Birkerts Raiņa centienus izglītības demokratizācijas jomā raksturo šādi: "Viņš uzturēja dzīvu kontaktu ar visām skolas darbinieku aprindām, it īpaši ar demokrātisko un progresīvo skolotāju saimi, uzmanīgi uzklausa viņas ierosinājumus, virzītus uz skolas pārveidošanu. Raiņa iespaids demokrātisko un progresīvo skolotāju aprindās bija liels."¹⁷

Arī K. Dēķens, kas visādi atbalstīja Raiņa pasākumus skolas demokratizācijas jomā, raksta, ka "viņam [Rainim] allaž bijuši jo cieši sakari ar skolotājiem. Skolotājos viņš atrada savus pirmos darba biedrus. [...] "Viņš bija skolotāju organizētājs un iejūsmotājs piektā gada revolūcijas priekšvakarā; viņš palīdzēja skolotājiem izstrādāt jauno tautskolas programmu. Latviešu tautas vispārīgā izglītības līmeņa pacelšana bija viņam sirdslieta [...] Liela bija skolotāju sajūsma, kad Rainis atgriezās dzimtenē, jo liela, kad Rainis tapa par izglītības ministru. No skolotājiem Rainis smēlās informācijas un skolotājiem vispirmajiem deva zināt savus nodomus. Viņa galvenais nolūks bija ieviest Latvijā kā demokrātiskā republikā īsti demokrātisku skolu. Tāpēc savus līdzstrādniekus izraudzīdamies, viņš meklēja darbiniekus [...] no plašajām demokrātiski domājošu skolotāju aprindām."¹⁸

1934. gadā, kad par izglītības ministru kļuva K. Beldavs, viņš cenšas panākt, lai izstrādātais, daudzkārt apspriestais un pārlabotais likumprojekts par tautas izglītību netiktu pieņemts. K. Dēķens publicē rakstu "Noteikumi par tautas izglītību", kurā kritizē ministru K. Beldavu, kas minēto likumprojektu pārveidojis par noteikumiem. Rakstā norādīts, ka K. Beldava noteikumi "apdraud vienotas skolas pareizu izveidošanu"¹⁹.

Lai gan skolas demokratizācijas idejas autoritārā režīma gados netika pietiekami konsekvēnti īstenotas, paveiktais radīja visiem bērniem iespējas iegūt vispārēju obligātu bezmaksas izglītību dzimtajā valodā. Trīsdesmitajos gados vairākos lauku apvidos tika uzceltas jaunas pamatskolas ēkas, kas radīja zemnieku bērniem labvēlīgākus apstākļus pamatskolas izglītības iegūšanai. Skolas demokratizācijas idejas bija tuvas vienkāršajiem cilvēkiem, tās saglabājās latviešu tautas apziņā un atstāja paliekošu ietekmi uz pedagoģiskās domas attīstību Latvijā.

Piezīmes

- ¹ LVVA, 6637, f., 3. apr., 1. l., 4. lp.
- ² Izglītība. — 1911. — 1. nr. — 53. lpp.
- ³ Turpat. — 3. nr. — 197. lpp.
- ⁴ Skola un Māja. — 1914. — 1. nr. — 54., 55. lpp.
- ⁵ Latvijas Skola. — 1917. — 1. nr. — 1. lpp.
- ⁶ Turpat. — 2. lpp.
- ⁷ *Dēķens K.* Skola, tās veidi un iekārta. — R., 1924. — 21. lpp.
- ⁸ Turpat. — 28. lpp.
- ⁹ Mūsu Dzīve. — 1933. — 15. nr.
- ¹⁰ Latvijas Republikas Satversmes sapulces III sesijas stenogrammas. — R., 1921. — 718. lpp.
- ¹¹ *Gada grāmata* Latvijas darba tautai ar kalendāriju 1922. gadam. Latvijas Sociāldemokrātiskās partijas izdevums. — R., 1922. — 86. lpp.
- ¹² Sociāldemokrāts. — 1926. — 2. nr.
- ¹³ Latvijas Republikas Satversmes sapulces IV sesijas stenogrammas. — R., 1921. — 1953., 1954. lpp.
- ¹⁴ Izglītība. — 1910. — 8. nr. — 609. lpp.
- ¹⁵ Latvijas Republikas I Saeimas VIII sesijas stenogrammas. — 595. lpp.
- ¹⁶ IMM. — 1927. — 1. nr. — 58. lpp.
- ¹⁷ *Rainis J.* Biogrāfija un kopoti raksti. — 11. sēj. — 1931. — 20. lpp.
- ¹⁸ Valsts Darbinieks. — 1929. — 9. nr. — 296., 297. lpp.
- ¹⁹ Dienas Lapa. — 1934. — 107. nr.

4. Audzināšanas problēmas

Neatkarīgās Latvijas pedagogi un izglītības darbinieki (K. Dēķens, J. Students, A. Dauge, M. Štāls, L. Sēja u. c.) allaž lielu uzmanību veltījuši audzināšanas problēmām, aplūkojot savos darbos gan šo problēmu teorētiskos aspektus, gan praktiskos jautājumus. Pamatojoties uz klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas atziņām un tautas pedagoģijas tradīcijām, vairāku publikāciju autori aplūko pašu jēdzienu “audzināšana”, audzināšanas sakarus ar izglītošanu un personības attīstību, audzināšanas nozīmi personības veidošanā un citus nozīmīgus jautājumus. A. Dauge uzsver domu, ka audzināšana kā sabiedrības funkcija radusies un attīstījusies reizē ar cilvēku sabiedrības rašanos un attīstību: “Audzināšana ir mūžīga, tikpat cieši ar cilvēka dzīvi saistīta kā valoda, tiesiskās un valsts dzīves formas, saimniecība,

māksla, reliģija [..]¹ Rakstā "Sociālais motīvs audzināšanā" A. Dauge uzsver, ka audzināšanas jēdzienu var "uztvert ļoti plaši un par audzināšanu varam saukt visu tiešu vai netiešu, apzinīgu vai neapzinīgu vienu cilvēku iedarbību uz citiem, kuras rezultātā šo cilvēku dabiskās īpašības un spējas tiek paceltas augstākās būtības stāvoklī nekā tas būtu noticis bez šās darbības"². Tālāk viņš skaidro, ka jēdziens "audzināšana" ietver sevī trīs galvenos motīvus jeb audzināšanas veidus. Pirmkārt, audzināšana, kā norāda A. Dauge, cenšas padarīt cilvēkus par spējīgiem nodrošināt savu individuālo eksistenci — norūda, gatavo fizisko un psihisko grūtību pārvarēšanai, sniedz dzīvē nepieciešamās zināšanas u. tml. Otrkārt, audzināšana gatavo cilvēkus apzinīgai un derīgai dzīvei sabiedrībā, dara tos spējīgus apzinīgi un labprātīgi ievērot sabiedrībā pieņemtās normas un likumus, dzīvojot līdzī savas sociālās kopas dzīvei, veikt kopīgus uzdevumus. Treškārt, audzināšana dod cilvēkam to, kas viņam palīdz kļūt par personību, kas viņā modina izpratni un izjūtu ne tikai par sociālu lietderību, bet arī par visaugstākām kultūras vērtībām, kas viņu dara spējīgu šīs vērtības sevī pārdzīvot un realizēt. "Šis pēdējais, augstākais audzināšanas veids un ceļš ir tas," uzsver A. Dauge, "ko var nosaukt par ceļu uz cilvēka īstu un pilnīgu izglītību. Šis audzināšanas veids attiecas uz tīri garīgo, uz garīgo kultūru un uz cilvēka ieiešanu tajā [..]"³ Minētie audzināšanas veidi nav šķirami, tie cieši savstarpēji saistīti, cits citam ir priekšnosacījums un cits cita papildinājums.

Students dod savu jēdziena "audzināšana" skaidrojumu: "Audzināšana ir gribas, jūtu un prāta attīstīšana virzienā uz audzināšanas mērķi."⁴ Audzināšana šaurākā nozīmē, viņš raksta, ir "cilvēka apziņas ietekmēšana virzienā uz pareizu audzināšanas mērķi"⁵. Citā vietā: "Ar audzināšanas palīdzību jāveido iekšējais cilvēks, jāstiprina cilvēcība. Izglītības un audzināšanas uzdevums nav cilvēku sagatavot materiālai peļņai un jutekliskajām ērtībām, bet viņu izveidot par personību."⁶ Students uzsver, ka audzināšanas uzdevums ir sagatavot cilvēku tā, lai viņš sekmīgāk varētu īstenot savu dzīves mērķi. Bet cilvēka dzīves mērķis ir "pašpiepildīšanās, t. i., savu gara dāvanu izveidošana līdz neaprobežotai pilnībai [..]"⁷ Students uzskata, ka audzināšana kā plašs, dziļš un daudzpusīgs garīgās dzīves izpaudums ietver zinātnes un mākslas elementus. Šo atzinumu viņš tuvāk izklāsta: audzināšana kā zinātne noskaidro audzināšanas uzdevumu, mērķi, saturu un metodes, bet audzināšana kā māksla ir audzināšanas prakse (varētu sacīt arī — audzināšanas prasme), ko var saukt arī par audzināšanas tehniku. Līdzīgu atzinumu izsaka arī M. Štāls. Viņš norāda, ka audzināšana ne tikai ietver attiecīgas zināšanas (par audzināšanas līdzekļiem, paņēmieniem, bērnu

attīstības likumiem) un paredz to izmantošanu, bet tā ir arī māksla, kurā izpaužas mīlestība uz bērnu. Štāls uzskata, ka audzināšanas mērķis ir divējāds, proti: 1) attīstīt un izkopt bērnā mītošos spēkus un tieksmes, resp., veidot bērna personību; 2) nodot jaunajai paaudzei iepriekšējo paaudžu kultūras mantojumu; šajā nozīmē audzināšana ir garīgo vērtību nodošana jaunajai paaudzei.⁸

Par vienu no visbūtiskākajām audzināšanas problēmām pedagoģijas teorijā tiek uzskatīta *personības veidošana*, ko daļēji var secināt arī no iepriekš teiktā.

Kādas atziņas pauduši neatkarīgās Latvijas pedagogi, aplūkojot personības veidošanas problēmu? Kā jau minēts 1. nodaļā, Students uzskata, ka personības veidošanā jāņem vērā bērnu iedzimtās īpatnības un apdāvinātības dotumi, taču izšķirēja nozīme cilvēka izaugsmē, pēc viņa domām, ir audzināšanai un dzīves apstākļiem. Citādi ir ar tikumību: tā veidojas tikai audzināšanas procesā. Arī Dēķens, nenoliedzot iedzimtību, atzīst audzināšanas lielo nozīmi personības veidošanā. Atšķirībā no Studenta viņš pieļauj, ka tikumiskās īpašības (noslieces uz labu vai ļaunu) dažkārt var būt arī iedzimtas. M. Štāls, atzīstot audzināšanas nozīmi personības veidošanā, tomēr piebilst, ka "tā nav visspēcīga", jo katram cilvēkam "jau no dabas piemīt īpatnējas domāšanas, jušanas un gribas spējas un veidi".⁹

Diezgan plaši pedagoģiskajās publikācijās aplūkots jautājums, ar kādām īpašībām jābūt apveltītai topošajai personībai. A. Dauge darbā "Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi" norāda, ka skolai saviem audzēkņiem jādod ne tikai zināšanas, bet arī jācenšas izaudzīnāt viņus par derīgiem pilsoņiem ar attīstītu intelektu, izkoptām jūtām, norūdītu gribu, nosvērtu raksturu — jāveido "patstāvīgas, brīvas, dzīvi radošas un veidojošas personības". Dēķens uzskata, ka skolai jāveido personība ar plašu izglītību dažādās zinātņu nozarēs un ar augstu kultūru. Bet, lai taptu par "pilnīgu *kultūras cilvēku*, pie izglītības jānāk klāt arī tikumībai [...] Un kultūras cilvēka pazīme ir tā, ka tas ne tikai zin, bet arī spēj, ne tikai runā, bet jo vairāk dara."¹⁰ Students, raksturojot fiziskās, garīgās, ētiskās, sociālās, politiskās, estētiskās, reliģiskās un militārās audzināšanas uzdevumus, rezumē: "Tāpat cilvēks jāaudzina vispusīgi, bet pirmkārt un par visām lietām viņš jāaudzina tikumiski." Un tālāk: "Ja audzinot cilvēku visās kulturālās dzīves sfērās, mēs viņu padarām par pilnvērtīgu kulturālās sabiedrības locekli."¹¹ Students, tāpat kā Dēķens, ne reizi vien norāda, ka svarīgākā personības iezīme, kuras izkopšana jāveicina, ir tikumība, stipra tikumiska griba. "Personība," raksta Students, "ir tikumiskais raksturs [...] Personības kodolu iztaisa stipra tikumiskā,

stipra labā griba.”¹² Un vēl: “Personības būtību ne tik daudz iztaisa apdāvinātība kā tikumība. Stipra personība vienmēr pilda pienākumu, klausas sirdsapziņai, dara labu tikai paša labā dēļ un neatsakās no saviem labajiem nolūkiem, kaut arī būtu jāiet nāvē. Tā iznāk, ka personība ir pašaiizliedzības un varonības iemiesojums.”¹³ Students norāda, ka personība veidojas kā mācību, tā arī audzināšanas procesā. Pēc Studenta, audzināšana ir vērsta galvenokārt uz gribas un jūtu izkopšanu, bet mācības — uz intelekta attīstību. Tomēr viņš piebilst, ka, rūpējoties par skolēna prāta attīstību, reizē tiek izkoptas arī viņa jūtas un griba. Audzināšana, kā uzskata Students, ir plašāka darbība nekā mācības, taču mācībām ir noteicošā nozīme — tās ir audzināšanas pirmavots. Lai uzlabotu audzināšanu, jāuzlabo mācības, uzsver Students. Runājot par audzināšanas sakaru ar izglītību personības veidošanā, viņš atzīmē, ka ne vienmēr izglītots cilvēks ir arī tikumisks. Lai šo neatbilstību nepieļautu, cilvēks ir jāatīsta harmoniski: “Tikai tad, kad tiks attīstīti cilvēka garīgajā struktūrā visi mītošie spēki, audzināšanas un izglītības konflikts izbeigsies.”¹⁴ Pēc Studenta domām, cilvēks ar augstāku inteliģences pakāpi ir arī objektīvāks, “un šī objektivitāte izpaužas ne vien prāta skaidrībā, bet arī sirds skaidrībā un dvēseles cēlumā”¹⁵. Students norāda: jauniešiem jāveido pārliecība, ka, izglītojoties un apgūstot zināšanas, tie bagātina savu garīgo pasauli un kalpo savam izraudzītam dzīves ideālam.

Svarīgu vietu personības attīstībā Students ierāda audzēkņa emocionālās pasaules izkopšanai. Skolēna daudzveidīgās jūtas, pārdzīvojumi, viņa sajūsma un apgarotība, kas izpaužas mācībās un apkārtējās vides uztverē, dara personību garīgi bagātāku, darbīgāku. “Tikai sajūsmas un apgarotības varā nonākot, personība kļūst darbīga un radoša, pie kam darbam tad ir paliekoša nozīme.”¹⁶ Runājot par personības voluntāro spēju attīstību (gribas īpašību izkopšanu), Students norāda, ka tās nav iedzimtas, bet gan veidojamas. Stiprināt gribu, viņš uzsver, “nozīmē ne tik daudz vērsties uz pašu gribu, bet sagādāt cilvēkam labvēlīgus audzināšanas apstākļus un [...] dzīvi ievirzīt tā, lai atstātu labvēlīgu iespaidu uz cilvēka gribu”¹⁷. Īpašu uzmanību Students pievērš personības ētisko īpašību izkopšanai. Viņš norāda uz nepieciešamību ieaudzināt skolēnā pienākuma un atbildības, taisnīguma un patiesīguma, pašvērtības, pašcieņas un brīvības apziņu, darba mīlestību, neatlaidību un izturību, savas tautas mīlestību, izkopt tādas īpašības kā bijība, pazemība, cieņa pret citiem cilvēkiem, sava tuvākā mīlestība, atsaucība, līdzjūtība, izpalīdzība u. c.

Students uzsver, ka personības izaugsmei ietekmē kultūras vērtības, mākslas darbi — mūzika, glezniecība, tēlniecība. Audzinoša nozīme ir arī

zinātniskiem un filozofiskiem rakstiem, ievērojamu cilvēku dzīves uzskatiem, politikas, tehnikas un tautsaimniecības sasniegumiem. Cilvēku audzina arī daba.

Plašāku ieskatu tikumiskās audzināšanas uzdevumos sniedz Dēķens. "Rokas grāmatā pedagoģijā" šai audzināšanas jomai veltīta īpaša nodaļa. Aplūkojot tikumiskās audzināšanas mērķus no vispārcilvēciskās morāles pozīcijām, viņš norāda, ka tikumiskās audzināšanas uzdevums ir "izsargāt no ļauna un vadīt uz labu"¹⁸. Citā vietā Dēķens uzsver, ka "audzināšanas nolūks ir pilnīgi tikumisks raksturs"¹⁹. Viņš aicina ieaudzināt bērniem un jaunatnei pienākuma apziņu, kas palīdz būt darbā izturīgam, uzcītīgam, apzinīgam.

Vairākos latviešu pedagogu apcerējumos, rakstos aplūkots jautājums par *tikumiskās audzināšanas sakariem ar reliģiju*, par reliģijas nozīmi tikumiskajā audzināšanā. Vidusskolas direktors un mācību grāmatu autors F. Zālītis rakstā "Skolas uzdevums" norāda, ka "audzināšanas darbībai jātop pamatīgi reorganizētai — tikumiski reliģiskās audzināšanas garā [..]" Pēc viņa domām, tikumiski reliģiskā audzināšana aptver visas svarīgākās dzīves jomas un sekmē "visu to dvēseles spēju izkopšanu, kas nodrošina cilvēkam dzīves sekmes un sniedz viņam īstu dvēseles mieru [..]"²⁰ Izvirzot tikumiski reliģisko audzināšanu priekšplānā, Zālītis nenoliedz to, ka skolēnam jāizkopj arī citas fiziskās un psihiskās spējas, īpaši intelektuālās, kas sekmē zināšanu apguvi. It kā rezumējot savus atzinumus, viņš raksta: "Personība stingrā nozīmē ir tikai tikumiska personība jeb raksturs, kurā labais atrodas pārsvarā pār ļauno, kurā tikumiskās normas un ideāli valda pār visu [..] Tikai šādu personību varam apzīmēt par patiesi brīvu [..] Un šāda tikumiska brīvība ir arī politiskās brīvības pamatnoteikums."²¹

M. Štāls grāmatā "Audzināšanas mācība" reliģiskajai audzināšanai veltījis īpašu nodaļu, parādot tās nozīmi tikumiskajā audzināšanā. "Līdzās tikumiskām jūtām," viņš raksta, "cilvēka garīgā attīstībā liela loma piekrīt arī reliģiozām jūtām. No reliģiozām jūtām izveidojas cilvēka reliģiskā apziņa vai reliģiozitāte [..]"²² Štāls uzskata, ka no bērnu tikumiem "vissvarīgākais — paklausība", un šīs īpašības izkopšanu lielā mērā sekmē reliģija. Arī Students, kā jau iepriekš minēts, sludina tikumisko audzināšanu, kas balstās uz reliģiju: "Reliģija ne vien palīdz nodrošināt dzīves jēgu, pasauli un dzīvi uzlūkot no mūžības viedokļa (*sub specia aeternatis*), bet arī labot cilvēku ētiski [..]"²³ Reliģijas sakars ar ētisko audzināšanu minētajā skatījumā aplūkots arī Studenta apcerējumā "Reliģija un dzīves jēga", K. Kundziņa rakstos "Reliģijas nozīme audzināšanā", "Reliģijas mācība un ētika jaunatnes audzināšanā".

A. Dauge atzīst, ka reliģija skolā mācāma, taču tā “nedrīkst stāvēt preti zinātnei, ne arī sociālai mācībai”.

Iepriekšminētie apcerējumu un rakstu autori, kā redzams, atzīst reliģijas pozitīvo lomu tikumiskajā audzināšanā, turpretī P. Birkerts pauž pilnīgi pretējus uzskatus. Viņš iestājas par to, lai reliģijas mācību skolā nepieļautu. Savu nostāju viņš pamato šādi: “Sociāli un ētiski lietderīgu cilvēku var audzināt tikai uz reālās dzīves un reālās zinātnes pamatiem. Arī ideāliem jāizaug no veselīgas reālās dzīves prasībām. Mistikai un metafizikai, resp., reliģijai tādu pamatu nav.” Un vēl: “Pildīt skolu jaunatni ar reliģisko garu nozīmē to pildīt ar tukšu vēju.”²⁴ Domājams, ka diametrāli pretēju uzskatu sadursme un paušana vēl vairāk pievērsa sabiedrības uzmanību minētajai problēmai un līdz ar to sekmēja arī pedagoģiskās domas attīstību Latvijā.

Diezgan plaši latviešu pedagogu darbos skatīti audzināšanas un īpaši tikumiskās audzināšanas līdzekļi, metodes, paņēmieni, izteikti ierosinājumi skolai, ģimenei. Students, runājot par audzināšanas metodēm, uzsver, ka tās ir grūti šķirt no mācību metodēm, jo ikvienas mācības reizē arī audzina, tāpat kā audzināšana daļēji ir arī mācīšana. Sacītais attiecas arī uz tikumisko audzināšanu. “Ar pareizu un pilnīgu audzināšanas metodi darīšana ir tad,” uzsver Students, “ja audzinātājs, pareizi izprazdams audzināšanas ideju, ne vien dod audzināšanas norādījumus un pamācības, kā un kas jādara, bet pats itin visur rāda piemēru un priekšzīmi.”²⁵ Viņš iesaka skolotājam izvairīties no pamācību izteikšanas skolēniem (jo tās nereti kļūst “uzbāzīgas”) un lielāku uzmanību pievērst darbības un seku metodei.

Raksturojot skolas lomu bērnu audzināšanā (arī tikumiskajā audzināšanā), Students izsaka savdabīgu domu, proti: nevis skola jātuvina dzīvei, kā bieži vien tiek uzsvērts citu pedagogu darbos, bet gan otrādi — dzīvei jānoris tā, kā māca skola. Viņš atzīmē, ka daudzi šo domu neatbalsta, un iznāk, ka skolai jāpilda tas, ko prasa dzīve, sabiedrība. Tālāk Students savu domu paskaidro: skolai ir gan jāievēro dzīves prasības un vajadzības, bet tai arī jāpilda kāds augstāks un svētāks uzdevums — “jāpaliek par galveno audzināšanas un izglītības ideju nesēju, veicinātāju un realizētāju”²⁶. Šajā sakarā viņš uzsver: “Audzēkņiem jārosina ieskats un pārlicība, ka jāmācās pašu zināšanu dēļ; ka zināšanas pašas par sevi ir vērtība. Iegūstot īstas un pamatīgas zināšanas un ejot dzīvē, jaunietis varēs daudz labāk kalpot dzīvei, un to viņš darīs, dzīvi labojot.”²⁷

Students uzskata, ka skolai bērnu audzināšanā jāievēro pedagoģiski noteikumi. Svarīgākie no tiem:

— audzināšana jāvirza tā, “lai netiktu traucēta skolnieka individualitāte”;

— lai pareizi īstenotu individuālo audzināšanu, labi jāzina un jāsaprot katra skolēna īpatnības;

— laikus jāpamana un atzinīgi jānovērtē ikviens skolēna labi padarītais darbs;

— attiecībās ar skolēniem jābūt taisnīgam, jāizturas pret ikvienu audzēkni ar cieņu;

— disciplīnai nav jāpārvēršas audzēkņu dresūrā; disciplīnai jāķļūst par apzinīgu pienākumu pildīšanu;

— jāņem vērā grūti audzināmo skolēnu īpatnības;

— bērnu audzināšanā skolai jāsadarbojas ar ģimeni.

Students lielu uzmanību bērnu tikumiskajā audzināšanā pievērš ģimenei, kurā vecāku un bērnu saskanīgajā kopdzīvē veidojas labvēlīga mājas garīgā atmosfēra. Arī ģimenei bērnu audzināšanā jāievēro pedagoģiski noteikumi. Daži piemēri:

— vecākiem jārada bērniem laba priekšzīme;

— visi bērni jāmīl vienādi;

— vecāku domstarpības audzināšanā nav jāpārrunā bērnu klātbūtnē;

— pret bērniem jāizturas ar cieņu;

— jāievēro un jāatbalsta bērnu labie darbi;

— jārūpējas par bērna veselību, bērni nav pārāgri jāapgrūtina ar teorētiskām mācībām;

— jāatbalsta bērnu rotaļāšanās tieksme;

— bērnu pārkāpumi jānosoda, taču nedrīkst pieļaut rupju, nežēlīgu attieksmi pret viņiem;

— bērni jau no mazotnes jāpieradina pie grūtībām un pamazām jānorūda viņu griba;

— bērni pēc iespējas jāaudzina citu bērnu sabiedrībā;

— jārūpējas, lai bērniem rastos prieka sajūta un lai tos pasargātu no drūma noskaņojuma.

Arī A. Dauge, norādot uz to, ka tautas gars atkarīgs no ģimenes un ka visi sociālie tikumi dzimst, izdīgst un veidojas ģimenē, runā par ģimenes locekļu savstarpējo cieņu, kas bērnos izkopj smalkjūtīgu sirdsapziņu. Viņš uzsver, ka galvenā uzmanība ģimenes audzināšanā jāveltī "tīri cilvēcisku īpašību" izkopšanai, jo bērnam jātop par brīvu pilsoni. Taču izlutināts bērns par tādu nekļūs, jo viņš būs pārāk subjektīvs.

Interesantas un bagātīgas atziņas par tikumiskās audzināšanas līdzekļiem, metodēm un paņēmieniem sniedz Dēķens. Par galveno tikumiskās audzināšanas līdzekli viņš uzskata pieradināšanu. Bērnu pieradināšana pie

tikumiskas uzvedības, pēc Dēķena domām, notiek vispirms ģimenē, pēc tam skolā un sabiedrībā. “Ģimene,” viņš uzsver, ir “visdabiskākā un vislabākā pirmās audzināšanas vieta”²⁸. Dēķens raksta, ka bērnu tikumisko audzināšanu virza un nosaka viss ģimenes dzīves veids: “Ģimenes dzīve ar saviem iespaidiem un uzskatiem, savām ierosinātām jūtām un saviem paradumiem ir drošs pamats visai turpmākai tikumiskai audzināšanai. Grūti vēlāk to izlabot, kas sagrēkots pirmajos bērnības gados. Tādēļ ģimenes dzīves nodrošināšana un nokārtošana uzskatāma par pirmo nepieciešamo soli, kas sperams nākamās paaudzes tikumiskās audzināšanas labā.”²⁹ Dēķens norāda, ka bērnu tikumiskajā audzināšanā svarīga nozīme ir pašu vecāku uzvedībai un rīcībai, kā arī sarunām, kas notiek ģimenē, jo ar valodu bērni “uzņem savas ģimenes uzskatus [...]”³⁰. Ja ģimenē tiek uzturēta noteikta sadzīves kārtība un ievērotas sadzīves parašas, tad bērns, kā uzskata Dēķens, “bez liekiem aizliegumiem un bez pavēlēm [...] ieaug ģimenes parašās, pats nākdams pie atskārtas, kā “pie mums” dara un dzīvo”³¹. Dēķens norāda, ka bērnu pieradināšanā pie tikumiskas rīcības svarīga vieta ierādāma darbam. Ja ģimenē ir vairāki bērni, viņu savstarpējās attiecības jāvirza tā, lai brāļu un māsu “kopdzīve ved pie atteikšanās otra labā, pie savstarpīgas izlīdzēšanās, līdzī priecāšanās, sāpju līdzī jušanas un vispār labsirdības attīstīšanās”³².

Svarīga vieta bērnu tikumiskajā audzināšanā, kā uzsver Dēķens, ierādāma ģimenes tradīcijām. Tādēļ bērnu vecākiem jārūpējas, lai ģimenē veidotos sadzīves, darba, svētku tradīcijas.

Skolā, kas uzskatāma par pāreju uz dzīvi, bērnus pie tikumiskās uzvedības un rīcības pieradina vienotā kārtība — te visiem “vienlīdzīgas tiesības un vienādi pienākumi”³³. Disciplīnai skolā jābūt stingrai, taču “stingrums nedrīkst pāriet bardzībā, nei nopietnība drūmumā” — skolā “jāvaida jautrībai un labsirdībai”³⁴. Bērnu tikumiskajā audzināšanā Dēķens par sevišķi nozīmīgu uzskata darbu. Šajā sakarā viņš raksta: “Skola dod darbu, ne darba atdarinājumu, bet īstu darbu un pie tam visiem kopā strādājamu darbu. Kopējs darbs prasa darba noteikumu ievērošanu; tas reizē jāsāk, reizē jābeidz. Bērnam jāaspiež savas iegribas; viņš pierod pie kārtības arvien vairāk, un beidzot tā top viņam par vajadzību [...] Piespiezdams savu uzmanību, bērns stiprina savu gribu un mācās valdīt pār sevi.”³⁵

Skolēnu tikumiskajā audzināšanā Dēķens pievērš uzmanību arī tā sauktajām kopsaderības jūtām: “Katrs jūtas kā savas klases vai arī visas skolas saimes loceklis, kas atkarājas no citiem un kam vajag citu palīdzības.”³⁶ Pēc Dēķena domām, kopīgs darbs un kopīga sadzīve “ne vien mudina katru atsevišķi uz cenšanos un sacenšanos, spēcīnot ikkatra goda jūtas, bet attīsta

īpašu klases un visas skolas goda jēdzienu [...], nomāc iedomību un lielību”³⁷. Uzsverot sabiedriskās domas nozīmi skolēnu tikumiskajā audzināšanā, Dēķens raksta: “Ja skolēnu sabiedrībā slavēs tikai labu un pels visu paļājamo, tad šī sabiedrība būs vislabākā savu locekļu tikumiskā audzinātāja.”³⁸

Pievēršot lielu uzmanību pienākuma apziņas veidošanai skolēnos, Dēķens norāda, ka pienākumu izpildīšanu “nodrošina pa daļai paradums, pa daļai autoritāte”, tomēr “tikumiskā audzināšana nedrīkst aprobežoties tikai ar mehānisku pieradināšanu un ar padošanos autoritātei”³⁹. Autoritāte nedrīkst “ar bardzību” nomākt bērnu aktivitāti un patstāvību; skolotājam, kurš saviem audzēkņiem ir autoritāte, jācienī viņi, jāatbalsta viņu iniciatīva un pašdarbība. Tikumiskie jēdzieni izskaidrojami arī ārpusstundu laikā, pretējā gadījumā pieradināšana pie disciplīnas “izvērsas par rupju dresūru”⁴⁰. Dēķens izvirza pedagoģiskas prasības, kas audzinātājam jāņem vērā, izskaidrojot bērniem uzvedības un sadzīves normas un tikumības jēdzienus: “Pie mazajiem bērniem nav vietā gari izskaidrojumi un pamatīgas pamācības, bet pietiek ar vienkāršu aizrādījumu un vērtējumu.”⁴¹ Tālāk viņš paskaidro: “Uz vārdiem bērns klausās tad, kad tas redz arī darbus.”⁴²

Dēķens norāda, ka skolotāji un bērnu vecāki nedrīkst savas domas un savus vērtējumus uzspiest audzēkņiem ar varu. “Audzinoša nozīme tikai tam, kas uzņemts par paša ieskatu. Tādēļ vecākai paaudzei jācenšas savus piedzīvojumus un ieskatus jaunajai paaudzei neuzspiest kā kaut ko lieku un līdz ar to pretīgu [...]”⁴³ Un tālāk: pamācība “nedrīkst izvērsties par morāles sprediķi, ne arī par audzēkņa rāšanu un paļāšanu. Tai jābūt mierīgai konkrēta gadījuma iztirzāšanai un novērtēšanai.”⁴⁴ Tādas pārrunas, viņš tālāk skaidro, “būtu konkrēta dzīves mācība, pēc kādas augošā paaudze taisni alkst, kamēr sausa moralizēšana tai neciešama”⁴⁵. Kad šādu pārrunu rezultātā audzēkņi ieguvuši pareizus vērtējumus par dažādiem sadzīves jautājumiem un cilvēku attiecībām, “jaunekļiem var mācīt sistemātisko ētiku”. Šo domu Dēķens izteicis arī citviet. Viņš atklāj arī praktiskās darbības un dzīves pieredzes nozīmi tikumisko paradumu izveidē un tikumisko principu nostiprināšanā: “Principus uzstāda saprašana, bet mācībā vien tie nav piesavināmi. Praktiskie principi nāk darbojoties. Zināmā stāvoklī nācis, pirmoreiz cilvēks rikojas pēc saprašanas, varbūt ilgi sevī cīnīdamies. Šis pirmais solis atvieglo turpmākos un vada tos tālī pat virzienā, kamēr beidzot izveidojas izturēšanās princips un pati izturēšanās top par paradumu.”⁴⁶

Dēķens vairākkārt uzsvēris, ka tikumiskajā audzināšanā jāizraisa bērnu aktivitāte un viņi jāradina patstāvīgi rīkoties, darboties. “Nemitīga vadība un uzraudzība,” viņš raksta, “nepieciešama tikai visagrākajā bērnībā. Vēlāk cieša

uzraudzība stipri kaitē. Audzēknis tiecas uz patstāvību [...] Bērnām jāradinājas patstāvīgi rīkoties un darboties, un uz to tam jādod pakāpeniski izdevība [...] Iet un peldēt iemācīties var tikai vingrinādamies, tāpat kā patstāvīgā dzīvē rīkoties.”⁴⁷

Interesantas un vērtīgas domas Dēķens izteicis par ietekmēšanas metodēm bērnu tikumiskajā audzināšanā: “Audzinātāja griba izpaužas vēlējumā, lūgumā, uzdevumā, pavēlē, aizliegumā.”⁴⁸ Pēc vajadzības lietojot vienu vai otru ietekmēšanas metodi, audzinātājam jācienī bērna personība, jāuzticas viņam un jābalstās uz audzēkņa pozitīvajām īpašībām. Audzināšanā, uzsver Dēķens, “laipnības saule ir stiprāka nekā barguma vējš”. Izvīzot bērnam uzdevumu, audzinātājs ņem vērā viņa iespējas, uzticas viņam, un viņš savukārt, skolotāja uzticības pagodināts, ar prieku izpilda uzdevumu. Ietekmēšanas līdzekļu iedarbība uz audzēkņiem, atzīmē Dēķens, lielā mērā ir atkarīga no audzinātāja autoritātes — “jo augstāka autoritāte dod uzdevumu, jo lielāku uzticību jūt uz sevi uzdevuma saņēmējs”. Dēķens uzskata, ka pavēle un aizliegums jālieto retos gadījumos, “taupīgi”, kā viņš mēdz teikt, “jo bērnam jādod izdevība vingrināt un stiprināt savus spēkus patstāvīgā darbā un dzīvē”⁴⁹.

Prasībām, pavēlēm un aizliegumiem jābūt saskaņotiem. Dēķens šajā sakarā raksta: “Pie tam jāvalda vislielākai vienprātībai vecāku starpā: māte nedrīkst atļaut, ko tēvs aizliedzis, un otrādi. Tāpat skolā visiem skolotājiem jābūt vienprātīgiem.”⁵⁰ Un tālāk: “Pavēlei izteiksmē jābūt mierīgai un laipnai, bet noteiktai, pretrunas nepielaidošai. Cilvēka cieņa jāievēro pret apakšnieku un it īpaši pret bērnu [...]”⁵¹

“Sods tikai tad ir pedagoģiski pareizs,” uzsver Dēķens, “kad tas nesarauj, bet spēcina mīlestības un uzticības saites starp audzēkni un audzinātāju, modinādams audzēkni nožēlojuma jūtas un stingru apņemšanos laboties.”⁵² Arī sodu lietošanā Dēķens, kā redzams, orientē uz humānu attieksmi pret bērnu. Viņš norāda, ka, izsakot bērnam nopēlumu, nedrīkst aizskart bērna pašcieņu: “Paļas nevieta, bērna goda jūtas aizskaroši izteicieni var ļoti kaitēt visai turpmākai bērna gara dzīvei. Pilnīgi atmetami visi pazudinošie spriedumi: no tevis nekas neiznāks, tu esi un paliec ļauns zēns utt. Tie laupa bērnam spar un dara to vienaldzīgu vai pat noved izmisumā.”⁵³ Dēķens uzsver, ka bērnu tikumiskajā audzināšanā liela nozīme ir nevis sodiem un nopēlumiem, bet pareizi un laikā izteiktai atzinībai, uzslavai: “Bērna sirds alkst pēc atzinīga vārda un uzslavas. Ar to spēcina viņa iekšējos spēkus un attīsta viņa sirdsapziņu [...] Tai audzināšanā tāpat daudz lielāka nozīme nekā sodiem [...]”⁵⁴ Turpat viņš runā arī par ļaunumu, kādu bērnu tikumiskajai

izaugsmei nodara tie vecāki, kas cenšas savu bērnu priekšzīmīgu uzvedību atalgot. "Labā darba vislabākā alga ir paša apziņa, ka esi labi un pareizi darījis, savu pienākumu izpildījis. Labi ir just, ka arī citi par to līdzi priecājas."⁵⁵ Tādēļ Dēķens iesaka skolotājiem un bērnu vecākiem nepaiet garām bērnu darbiem, kas veikti apzinīgi, ar lielu centību, izteikt viņiem atzinību par priekšzīmīgu veikumu.

Dēķens norāda, ka tikumiskās audzināšanas rezultātu nosaka nevis viena metode, bet gan vienota pieeja audzināšanas procesam, saskaņota dažādu ietekmēšanas līdzekļu izmantošana. "Lai tikumiskā audzināšana būtu sekmīga," viņš raksta, "vispirmā prasība ir, ka tai jābūt vienmērīgai, t. i., vienā virzienā izturētai, tā ka visi paņēmieni cits citu atbalsta un veicina un neviens otram nerunā pretim. No tādas vienmērības atkarājas visas audzināšanas veiksmē vai neveiksmē."⁵⁶

M. Štāls darbā "Audzināšanas mācība" norāda (tāpat kā A. Dauge, Dēķens un Students), ka audzināšanā jāņem vērā bērna individualitāte. "Fiziska sodīšana," viņš raksta, "attaisnojama tikai divos gadījumos: 1) kad bērnam vēl nav zudušas goda un pašcieņas izjūtas, 2) kad sodu bērns patiešām sajūt pie savas miesas."⁵⁷ Šķiet, ka šāda autora argumentācija nepārlicina. Ja bērnam pašcieņa vēl nav zudusi, tad, saņemot fizisku sodu, viņš šo pašcieņu var arī zaudēt. Un šāds audzināšanas rezultāts, kā zināms, nav vēlams. Viņš sevišķi izceļ rotaļas nozīmi bērna fiziskajā un garīgajā attīstībā: "Rotaļa atbilst bērna dabīgajai attīstībai; tā veicina bērna fiziskos un garīgos spēkus un reizē dod bērnam prieku un apmierinājumu [...]"⁵⁸

O. Svenne atzīmē, ka "jaunatnes vidū trūkst cēlu ideālu un karstas pārlicības". Lai šādu stāvokli labotu, viņš iesaka ieviest Latvijas skolās (izmantojot franču un itāļu skolu pieredzi) īpašu mācību priekšmetu, kurā aplūkotu pilsoņu tiesības un pienākumus.⁵⁹ Kā jau iepriekš minēts, arī Dēķens vairākkārt izteicis līdzīgu ierosinājumu ieviest skolās pilsoņu mācību vai speciālu ētikas kursu. A. Dauge, runājot par skolotāju sagatavošanu, atzīst par vajadzīgu aplūkot ētikas kursā "dažādas mācības par ētiku"⁶⁰. P. Birkerts norāda, ka mācības un audzināšana vienmēr iet vienkopus: mācības dod zināšanas, audzināšana — darītprasmī. Uzsverot darba audzinošo nozīmi un darba paradumu izkopšanas nepieciešamību, viņš aicina skolotājus un vecākus radināt bērnus strādāt, izkopt viņos darītgribu un darītspēju, padarot šos ieradumus "par otru dabu"⁶¹. K. Obšteins, pamatojoties uz darba skolas idejām, aicina "modināt bērna pašdarbību", lai "pieradinātu audzēkņus tieši pie darba dzīves" un izkoptu viņos gribu patstāvīgi strādāt. Arī J. Ģirupnieks aicina skolotājus attīstīt bērnu pašdarbību, padarīt mācību darbu interesantu.

A. Vičs rakstā "Jaunatnes audzināšana — tagadnes svarīgākā problēma"⁶² izsaka domu, ka latvieši jaunatni labi mācījuši, taču nav "progresējuši tikumiskā un morāles ziņā [...]". Viņš uzskata: lai gūtu panākumus tikumiskajā audzināšanā, "bērnām jāpiekļūst ar mīlestību, laipnību un lielu uzticību", kā arī "visi labie tikumi jāiemieso darbos".

Līdz ar valstiskās neatkarības iegūšanu Latvijā radās labvēlīgi apstākļi un nepieciešamība pievērst nopietnāku uzmanību *nacionālai audzināšanai, nacionālo jūtu un nacionālās pašapziņas izkopšanai bērnos un jaunatnē*. Šī problēma aplūkota arī vairāku latviešu pedagogu darbos. Vičs rakstā "Audzināšanas mērķis un līdzekļi" norāda: "Daudz vairāk par personīgu lepnumu mums jāaudzē un jānostiprina nacionāls lepnums, kam jāizpaužas vārdos — esmu latvietis. [...] Tā nedrīkst būt tukša skaņa, ne iedomība, ne pašapmānīšanās. Latvietis var būt un viņam jābūt lepnam uz savu tēvu tēvu izturību, sūro darbu, bagāto tikumību, bet viņam jābūt arī lepnam uz visiem pēdējā laika sasniegumiem, kas taču veikti īsā laika sprīdī. Tie ir latviešu tautas ģēnija sasniegumi, un, ja kas nesajūt šo nacionālu lepnumu, tas vēl nav izaudzis ārā no agrāko gadu simteņu citu tautu ietekmējuma." Turpinot savu domu, Vičs raksta: "Lūk, šo jānāk mūsu tautskolotājam, jānāk pašam ar īsta latvieša lepnumu un jāaudzina šī lepnuma apziņa jaunā paaudzē. Tas arī mūsdienu audzināšanas mērķis — izaudzēt uz savas tautas sasniegumiem lepnu paaudzi — lepnu tautu [...] Rādiet mūsu tēvu darbus, rādiet cīņas, rādiet visu bagātīgo gara ražojuma pūru, un pašlepnuma sajūta augs augumā."⁶³ Pēc Viča atzinuma, nacionālās audzināšanas pamatā liekami šādi principi: 1) tautas locekļa apziņas un pienākuma kopšana, 2) reliģiskās tikumības nostiprināšana, 3) tautas tradīciju saglabāšana un atjaunošana, 4) patiesu autoritāšu (ne ar balsu vairākumu noteiktu vadoņu) godā celšana un cienīšana, 5) dzimtenes darbīgas mīlestības spēcīnāšana.⁶⁴

Latviešu pedagogu darbos par visai nozīmīgiem nacionālās audzināšanas līdzekļiem atzīta skolēnu iepazīstināšana ar tautas gara mantām — tautas dziesmām, pasakām, parunām, mīklām, teikām, kā arī latviešu literatūras, latviešu valodas, Latvijas vēstures, ģeogrāfijas izmantošana skolēnu nacionālās pašapziņas veidošanā. Dēķens norāda, ka audzinātājam "jāzin viss tas, ko no audzināšanas piedzīvojumiem mūsu senči noguldījuši tautas gara mantu bagātībā"⁶⁵.

L. Bērziņš un A. Dravnieks "Latviešu literatūras vēsturē pamatskolām" raksta, ka valodā ietverts tautas garīgais saturs: "[...] viss tas, ko tauta ir atzinusi, pārdomājusi un izjutusi un pēc kā viņa centusies [...] tautas garīgo

seju, blakus valodai, sevišķi skaidri atspoguļo šīs tautas dzeja un it sevišķi latviešu apstākļos.”⁶⁶

Skolēnu nacionālajai un patriotiskajai audzināšanai īpaša uzmanība tika pievērsta trīsdesmito gadu otrajā pusē. Tas izpaudās arī programmās un mācību grāmatās. L. Adamovičs, aplūkojot 1936. gada mācību programmu izveidi, atbalsta un atzinīgi vērtē to programmu sastādītājus, kas paredzējuši vielu skolēnu nacionālās pašapziņas veidošanai. Rakstā “Tautas dziesmu loma pamatskolu programmā” viņš uzsver: “Tautas dziesmās mēs vērojam mūsu dzimtenes dabu un mūsu tautas dzīvi caur latviešu tautas kopdvēseles prizmu. Un viss tas dara tautas dziesmas par ļoti svarīgu mācību vielu mūsu jaunatnes audzināšanā un izglītībā [...]”⁶⁷ Arī Students skolēnu nacionālās pašapziņas veidošanā svarīgu vietu ierāda latviešu tautas garīgajām vērtībām, kas iemiesotas literatūrā, mākslā, mītos, filozofijā. Kā raksturīgu piemēru var minēt arī L. Bērziņa un A. Dravnieka sastādīto un 1935. gadā izdoto lasāmo grāmatu 3. klasei. Tajā iekļauti, piemēram, tādi dzejoļi kā V. Plūdoņa “Dziesma brīvai Latvijai”, “Mūsu tēvija”, “Daugavai”, J. Alunāna — “Dzimtene”, L. Bērziņa — “Latvijai” u. c.

Skolēnu nacionālās pašapziņas izkopšanā liela vieta tika ierādīta arī dziedāšanai un latviešu dziedāšanas tradīcijām. Bebru Juris savā “Dziedāšanas mācību metodikā” norāda, ka dziesmas vienmēr “pabalstījušas tautiskus pasākumus, iedvesušas tautas dēliem dūšu, izturību, varonību”.

Skolēnu nacionālās pašapziņas veidošanos aplūko P. Dreimanis rakstā “Sabiedriski nacionālais audzināšanas pamats”. Viņš atzīmē, ka atsevišķa “cilvēka nacionālā pašapziņa attīstās līdztekus personības attīstībai”⁶⁸. Nacionālās pašapziņas pamats, norāda Dreimanis, tiek likts agrā bērnībā. Mātes valoda, ko bērns dzird, savas tautas parašas, tikumi, rotaļas, tautasdziesmas, mūzika, teikas, pasakas “ieraug bērnu nacionālā gultnē”. “Augstākā nacionālās pašapziņas attīstība,” viņš uzsver, “meklējama kritiski domājošā personā. Tā sāk attīstīties vidusskolas pēdējās klasēs; augstskolā un dzīvē tā sniedz arvien augstāku attīstības līmeni.”⁶⁹

Students (tāpat kā Dreimanis), runājot par skolēnu nacionālās pašapziņas veidošanu, vērsas pret tā saukto ultrapatriotismu un aicina ar cieņu izturēties pret citām tautām. Šajā sakarā der atgādināt Raiņa aicinājumu — neieslēgties šaurajos nacionālisma rāmjos. Savā runā rakstnieku vecākās paaudzes godināšanas vakarā 1925. gada 23. oktobrī viņš uzsver: “Līdz ar valsts sasniegšanu mēs esam panākuši to, ka mūsu valsts skaitās par locekli visu civilizēto valstu starpā. Līdz ar to mēs esam attīstījušies ne vien tautiskumā [...] Jūs (Rainis uzrunā nākamos skolotājus. — V. Ū.) audzēsiet ne vien

ģimenes locekļus, ne vien tautas pilsoņus, bet arī pasaules pilsoņus [...] Mūsu jūtām pret cilvēci, pret apkārtējiem līdzcilvēkiem jābūt plašākām nekā līdz šim; mūsu jūtām jābūt humānām, cilvēciskām.”⁷⁰

Vairākās latviešu pedagogu publikācijās pievērsta uzmanība personības gribas un rakstura īpašību izkopšanai. Students raksta, ka personības veidošanu ietekmē tās prāts, jūtas un griba. Katram no šiem elementiem ir sava nozīme. Griba ir apzināta tieksme zināma mērķa sasniegšanai. Pēc Studenta domām, “apzinīgā [apzinātā] gribā novērojami, mazākais, pieci momenti”: 1) motīvi, 2) motīvu cīņa, 3) izvēle, 4) lēmums un 5) darbība. Kurš no šiem momentiem svarīgākais? Students uz šo jautājumu atbild šādi: “[...] vienos apstākļos lēmums, citos darbība. Lēmumu var uzlūkot kā svarīgāko gribas momentu tad, ja nekādi ārējie apstākļi netraucē lēmumu nekavējoties pārvērst darbībā, turpretim, ja starp lēmumu un darbību iespējams ilgāks laika sprādis, tad viss tālākais atkarājas no gribas izturības, t. i., darbības.”⁷¹ Students atzīst, ka griba cilvēkam nav iedzimta, tā veidojama. Dažas no Studenta ieteiktajām metodēm, kā cilvēks var rūdīt gribasspēku:

— uzdevuma pildīšana un darba veikšana, sekojot vienīgi savai sirdsapziņai;

— darbības tūlītēja uzsākšana, to neatliekot uz vēlāku laiku;

— solījumu došana citiem, ja nelīdz pašapņemšanās;

— darba veidu dažādošana (ja, pildot vienu uzdevumu, iestājas nogurums, ieteicams pāriet pie cita darba);

— uzmanības koncentrēšana galvenā uzdevuma veikšanai;

— darba veikšana pēc noteikta plāna;

— gribas vingrināšana (autosugestija) un gribas ietekmēšana.

Dažas metodes, ko Students ieteic citas personas gribasspēka izkopšanai:

— pieradināšana (jau no mazotnes) pie grūtībām;

— atzinības izteikšana par labi paveiktu darbu;

— audzināmā ietekmēšana ar pozitīviem piemēriem;

— Paula Nātorpa metodes izmantošana, kas “izsakāma šādos vārdos: audzināt cilvēku gribu nozīmē attīstīt viņa prātu, izsmalcināt (sevišķi ētisko un estētisko) jūtu dzīvi un stiprināt reliģisko apziņu”.⁷²

Par pašaudzināšanas nozīmi gribas īpašību izkopšanā runā arī L. Sēja rakstā “Pašaudzināšana”. Tāpat kā Students (un pirms tam Nātorps), viņš norāda, ka gribas izkopšana ir cieši saistīta ar prāta un jūtu attīstību: “Pirmais solis lielākas varas sasniegšanai pār sevi ir stingra apņemšanās pie sevis strādāt, tapt labākam, skaidrākam, pilnīgākam.”⁷³ Gribas īpašību izkopšanā

pašaudzināšanas ceļā liela vērība ierādāma pašiedvesmai (uz to norādīja arī Students), kas pamatojas “uz zināmas idejas nostādīšanu uzmanības centrā”⁷⁴.

Dēķens gribas un rakstura īpašību izkopšanu saista ar prāta attīstību un tikumisko audzināšanu. Runājot par tikumiska rakstura izveidi, viņš uzsver, ka tā pamatā ir atziņa — “cilvēks neseko akli savām dziņām, bet liek saprašanai pār tām valdīt un allaž zin, ko viņš grib un dara”. Un tālāk: “Raksturam jābūt tik stipram, ka spēj pārvarēt iekšējās un ārējās kārdināšanas. To nodrošina stipra griba [...], tai jābūt paša gribai, kas pastāvīgi tiecas uz labo un pareizo.”⁷⁵

Dēķens uzskata, ka šāda griba jāveido jau no mazotnes, pamatojoties uz audzēkņa patstāvību, “pašam bērnam atstājot nolemšanu, [...] iesākot no mazām lietām un arvien pārejot uz svarīgākām [...]”⁷⁶

A. Brods, pamatojoties uz vācu profesora F. Forstera atziņām, kas izklāstītas darbā “*Schule und Charakter*” (Skola un raksturs), norāda, ka rakstura veidošanā visai svarīga nozīme ir intelektuālai izglītībai. Bet, ja intelektuālā izglītošana netiek pastiprināta ar tikumisko audzināšanu, “pakārtota sirdsapziņas un gribas spējas izkopšanai”⁷⁷, personības rakstura izkopšana ir apdraudēta.

Kā redzams, latviešu pedagogu ieguldījums audzināšanas jomā pedagoģiskās domas attīstībā ir visai būtisks, jo viņu darbos aplūkots plašs audzināšanas jautājumu loks. Pedagoģisko domu bagātina arī tas, ka audzināšanas problēmu aplūkojumā paustas dažādas, reizēm visai atšķirīgas atziņas. Ne mazāk svarīga nozīme pedagoģiskās domas attīstībā ir arī tam apstāklim, ka, neraugoties uz pausto uzskatu dažādību, vairāku būtisku audzināšanas problēmu aplūkojumā saskatāmas vienādas vai arī līdzīgas nostādnēs, tēzes, kas veidojušās un kristalizējušās ilgākā laikposmā demokrātiskās un īpaši tālaika modernās pedagoģijas ietekmē. Svarīgākās no tām:

- audzināšanas galvenais mērķis ir veidot izglītotu, garīgi bagātu un tikumisku personību;

- pamatojoties uz morāles vispārcilvēciskajām vērtībām, audzināšanas centrā izvirzīt personības tikumisko īpašību izkopšanu;

- ņemot vērā audzēkņa iedzimtos dotumus un spējas, izkopt viņa individualitāti;

- personības veidošanā balstīties uz tās pozitīvajām īpašībām, izrādot cieņu pret katru audzēkni;

- sekmēt audzēkņu pašiniciatīvu, aktivitāti un izkopt viņos patstāvību;

- izkopt audzēkņos nacionālās jūtas, nacionālo pašapziņu, arī cieņu pret citām tautām;

— rosināt audzēkņa gribas īpašību izkopšanu, pievēršot uzmanību pašaudzināšanai.

Piezīmes

- ¹ Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. — Cēsis; Rīga: O. Jepe, 1928. — 83. lpp.
- ² IMM. — 1932. — 5./6. nr. — 397. lpp.
- ³ Turpat. — 399. lpp.
- ⁴ Students J. Vispārīgā pedagoģija. — 13. lpp.
- ⁵ Turpat. — 20. lpp.
- ⁶ Turpat. — 6. lpp.
- ⁷ Turpat. — 179. lpp.
- ⁸ Štāls M. Audzināšanas mācība. — R.: Valters un Rapa, 1935. — 4. lpp.
- ⁹ Turpat. — 7. lpp.
- ¹⁰ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 113. lpp.
- ¹¹ Students J. Vispārīgā pedagoģija. — 353. lpp.
- ¹² Turpat. — 531. lpp.
- ¹³ Turpat. — 532. lpp.
- ¹⁴ Turpat. — 223. lpp.
- ¹⁵ Turpat. — 234. lpp.
- ¹⁶ Turpat. — 552. lpp.
- ¹⁷ Turpat. — 562. lpp.
- ¹⁸ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 170. lpp.
- ¹⁹ Turpat.
- ²⁰ IMM. — 1920. — 1. nr. — 110. lpp.
- ²¹ Turpat.
- ²² Štāls M. Audzināšanas mācība. — 129., 130. lpp.
- ²³ Students J. Vispārīgā pedagoģija. — 335. lpp.
- ²⁴ Birkerts P. Pedagoģiskie viduslaiki tagadējā Latvijā. — R.: Literātu biedrība "Domas", 1928. — 31., 32. lpp.
- ²⁵ Students J. Vispārīgā pedagoģija. — 200. lpp.
- ²⁶ Turpat. — 451. lpp.
- ²⁷ Turpat. — 453. lpp.
- ²⁸ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 156. lpp.
- ²⁹ Turpat. — 157. lpp.
- ³⁰ Turpat. — 156. lpp.
- ³¹ Turpat.
- ³² Turpat. — 157. lpp.
- ³³ Turpat.
- ³⁴ Turpat.

- ³⁵ Turpat.
- ³⁶ Turpat. — 158. lpp.
- ³⁷ Turpat.
- ³⁸ Turpat.
- ³⁹ Turpat. — 159. lpp.
- ⁴⁰ Turpat. — 164. lpp.
- ⁴¹ Turpat.
- ⁴² Turpat. — 164. lpp.
- ⁴³ Turpat.
- ⁴⁴ Turpat. — 166. lpp.
- ⁴⁵ Turpat.
- ⁴⁶ Turpat. — 161. lpp.
- ⁴⁷ Turpat. — 170. lpp.
- ⁴⁸ Turpat. — 169. lpp.
- ⁴⁹ Turpat. — 170. lpp.
- ⁵⁰ Turpat. — 169. lpp.
- ⁵¹ Turpat. — 170. lpp.
- ⁵² Turpat. — 171. lpp.
- ⁵³ Turpat. — 173. lpp.
- ⁵⁴ Turpat. — 172. lpp.
- ⁵⁵ Turpat.
- ⁵⁶ Turpat. — 161. lpp.
- ⁵⁷ Štāls M. Audzināšanas mācība. — 53. lpp.
- ⁵⁸ Turpat. — 45. lpp.
- ⁵⁹ IMM. — 1929. — 1. nr. — 25., 27. lpp.
- ⁶⁰ Turpat. — 1920. — 5. nr. — 412. lpp.
- ⁶¹ Birkerts P. Ievads latvju tautas prātniecībā. — R.: Autora izd., 1937. — 250. lpp.
- ⁶² Audzinātājs. — 1938. — 2. nr. — 105.—110. lpp.
- ⁶³ Turpat. — 4. nr. — 233., 234. lpp.
- ⁶⁴ Vičs A. Nacionālās audzināšanas pamata principi: Tautas audzināšana. — R., 1923. — 1928. lpp.
- ⁶⁵ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 162. lpp.
- ⁶⁶ Bērziņš L., Dravnieks A. Latviešu literatūras vēsture pamatskolām. — R.: A. Gulbis, 1932. — 3., 5. lpp.
- ⁶⁷ Audzinātājs. — 1936. — 12. nr. — 745. lpp.
- ⁶⁸ IMM. — 1923. — 2. nr. — 126. lpp.
- ⁶⁹ Turpat. — 125. lpp.
- ⁷⁰ Raiņa Literatūras un mākslas muzejs, 120830. inv. nr.
- ⁷¹ IMM. — 1929. — 2. nr. — 113. lpp.
- ⁷² Students J. Vispārīgā pedagoģija. — 575. lpp.
- ⁷³ IMM. — 1920. — 12. nr. — 505. lpp.
- ⁷⁴ Turpat. — 506. lpp.
- ⁷⁵ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 161. lpp.

⁷⁶ Turpat.⁷⁷ IMM. — 1922. — 1. nr. — 65. lpp.

5. Vispārīgās un mācībpriekšmetu didaktiskās atziņas

Neatkarīgās Latvijas pedagogu darbos didaktiskajām atziņām ierādīta visai nozīmīga vieta. Un tā nav nejaušība, jo didaktika ir pedagoģijas nozare, kas skaidro izglītības un mācību vispārīgo teoriju, atklāj mācību likumsakarības, principus, pamato izglītības satura atlasī, mācību līdzekļu izvēli, nosaka mācību organizatoriskās formas. Atziņas, ko šai jomā pauž neatkarīgās Latvijas pedagogi, nav radušās pēkšņi. Daudzas no tām Rietumeiropas, ASV un Krievijas klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas ietekmē veidojušās vairākus gadu desmitus, pat vēl ilgāk, sākot ar jaunlatviešu sabiedrisko un pedagoģisko kustību un Jāni Cimzi, kurš skolotāju seminārā iepazīstina savus audzēkņus ar Pestalocija un Dīstervēga pedagoģiskajām idejām.

Neatkarīgās Latvijas sākumposmā, t. i., 20. gados, didaktiskās atziņas tiek paustas galvenokārt K. Dēķena un A. Dagues darbos, arī dažu citu pedagogu (J. Brokas, J. Grestes, K. Melnalkšņa u. c.) rakstos.

Dēķena didaktiskās atziņas, kas lielā mērā veicināja pedagoģiskās domas attīstību Latvijā, veidojušās ilgākā laikposmā dažādu pedagogu un pedagoģijas virzienu ietekmē. Ar Pestalocija un Dīstervēga pedagoģiskajām idejām Dēķens iepazīstas jau Cimzes skolotāju seminārā. Jau savā pirmajā darbā — brošūrā “Mūsu tautskola”, kas izdota 1902. gadā Londonā, viņš vērsas pret dogmatiskām un sholastiskām mācībām un aicina Latvijas skolotājus: “mācāt viņus (bērnus. — V. Ū.), cik spējat, attīstāt viņu garu, vingrināt prātus [...]”² Dēķens iepazīst arī Komenska, Ruso pedagoģiskos uzskatus, Ušinska, Tolstoja, Vahterova, Leshafta u. c. didaktiskās idejas, pēta un popularizē Herbarta, Gaudiga, Laja, Neimaņa, Šarelmaņa, Gansberga, Frēbeļa, Montesori, Keršenšteina un citu pedagogu atziņas.

Aplūkojot jautājumu par mācību mērķi, Dēķens uzsver, ka tā skaidrojumā tiek izteikti dažādi viedokļi. Ir vecāki, kuri domā, ka labs ir viss, ko bērns mācās, un tādēļ arī prasa, lai skola mācītu daudz. Ir bijuši un vēl joprojām ir skolotāji, kuri tic, ka mācību vielas iekalšana un mehāniska atkārtošana dod garīgu spēku un veicina intelektuālo un tikumisko izglītību. “Šo paviršo

pedagoģisko ieskatu, ka galvā iekaltā viela jau veicina izglītību, sauc par didaktisko materiālistu. Tas nav īpaša teorija, bet tikai pedagoģiska neizprašana, pret kuru cīnās visi didaktiķi, tādēļ ka tā velti apgrūtina skolēnu atmiņu [...]”³ Tālāk Dēķens norāda, ka 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.”⁴ Dēķens šādu viedokli nosauc par didaktisko formālismu, “pie kura sekmēšanas vainīgs arī Pestalocijs, kas pārāk uzsvēra formālās izglītības nozīmi”⁵. Norādījis, ka, pēc Herbarta domām, mācībām jābūt tādām, kas rosina skolēnu daudzpusīgās intereses, viņš piebilst: “[...] bet mēs prasām, lai mācībā iegūtā interese noved pie darba.”⁶ Atzinīgi novērtējot mācības, kas “spēcina un attīsta skolēna garīgās spējas un sekmē viņa tikumību”⁷, Dēķens uzsver, ka ne mazāk svarīga nozīme skolēna personības veidošanā ir arī mācību vielai.

Kā jau minēts, Dēķens kritizē dogmatisko, formālo mācību veidu un atzīst, ka mācībām jābūt tādām, kas, ņemot vērā bērna iedzimtos dotumus, viņa intereses un tieksmes, sekmētu individuālo spēju attīstību. Par visai svarīgu didaktisku līdzekli bērnu spēju attīstīšanā viņš atzīst (acīmredzot Gaudiga, Laja un citu Rietumeiropas pedagogu ietekmē) audzēkņu *izzīņas darbības aktivizēšanu, viņu pašdarbības veicināšanu mācībās*. “Bērna daba pati prasa pēc brīviem stāstiem, brīviem domu rakstiem, kuriem paši bērni izrauga sev tematus.”⁸ Citā vietā: agrāk skolā “galvenām kārtām kultivēja atmiņu. Tagad mācīšana pavisam citāda [...] Tagadējais skolas darbs no bērniem prasa aktivitāti [...] Visu pašam izpētīt, pašam izprast.”⁹

Atsaukdami uz Herbartu, Dēķens atzīmē, ka skolēnu spēju attīstībā svarīga nozīme ir *interesēm*. “Uzspiesta zināšana, kas uzņemta bez intereses,” viņš raksta, “atstāj velti izšķiestu garīgu pūļu sāpju izjūtu, izzūd drīz no atmiņas un rada riebumu pret mācīšanos un pret iemācīto. Ar interesi uzņemta mācība attīsta garu, paliek cilvēkam uz visu mūžu, to mudinādama uz garīgas attīstības turpināšanu.”¹⁰ Dēķens aicina skolotājus pētīt bērnu intereses, kad tie skolā iestājas, mācību gaitā noskaidrot, kuri priekšmeti skolēniem ir iemīļoti un kāpēc, un kuri rada nepatiku. Viņš uzsver, ka skolēnu interešu izpēte dod skolotājam iespēju pareizi izvēlēties mācību vietu un noteikt, “kur labojama metode”.

Domājot par bērnu spēju attīstību un pamatojoties uz tālaika pedagoģijas un psiholoģijas atziņām, Dēķens izstrādā svarīgus *attīstītājmācības didaktiskus nosacījumus*. Galvenie no tiem: 1) attīstītājmācībai jābalstās uz bērnu aktīvu izzīņas darbību; 2) attīstītājmācībā īpaša uzmanība jāpievērš svarīgāko

jēdzienu noskaidrošanai, lai skolēni dziļāk izprastu lietu un parādību būtību ("uztvertu lietas kodolu, pierādījuma nervu"); 3) bērnu izziņas darbībai attīstītājmacībā jānoris dialektiski, lai viņi izprastu sakarību starp atsevišķo un vispārīgo, cēloņiem un sekām; 4) skolēnu spriestspēju attīstīšanai macībās jālieto gan analīze, gan sintēze, piemēram, matemātikas uzdevumu risināšanā un teorēmu pierādīšanā izmantojama analīze, bet uzdevumu sastādīšanā — sintēze; 5) attīstītājmacībā parādības jāaplūko dažādās situācijās un kombinācijās; 6) attīstītājmacībā skolotājs "nedrīkst tikai pats darboties, pierādīdams un izvezdams. Skolēniem jādarbojas vismaz līdzī; vēl labāk, ka tie pašdarbībā, skolotājam vadot un piepalīdzot, paši atrod pierādījumu"¹¹; 7) "[...] katru jaunu likumu atvasinot, jāiet pakāpeniski, soli pa solim uz priekšu, novēršot visas šaubas, atspēkojot visas ierunas"¹².

Arī tēlotājmacībā, kā atzīmē Dēķens, skolotājam allaž jāpatur prātā, ka "viņš ar savu tēlošanu grib sniegt zinības un attīstīt skolēnu, pie kam tiklab zinībām, kā attīstībai jākalpo visas personības izglītībai"¹³.

Vērsdamies pret dogmatisko mācību veidu, kas pamatojas tikai uz atmiņu, Dēķens tomēr atzīst, ka macībās jāattīsta gan skolēna atmiņa, gan arī (un īpaši!) viņa domāšana, jo inteliģence rodas tad, ja atmiņai pievienojas domāšanas spējas. "Abas attīstot," viņš raksta, "izaudzēsīm talantus un individualitātes, kas spēs ne tikai uzņemt sava laikmeta zinību krājumu, bet to arī pavairot."¹⁴ Skolēnu domāšanas attīstībā viņš svarīgu nozīmi pievērš pārdomāti formulētiem jautājumiem: "Ar jautājumiem skolotājam jāvedina bērni uz domāšanu. Skolotājs savu darbu iesāks ar aplūkošanas un atmiņu jautājumiem, bet šiem jāpiebiedro arī saprašanas jautājumi: kādēļ, kāpēc, kādā ceļā, kādiem līdzekļiem u. tml. Beidzot jauniešiem jānonāk pie tam, ka paši sev liek jautājumus un spēj brīvi rīkoties zinātņu laukā."¹⁵ Dēķens iesaka pievērst uzmanību galvenajiem jautājumiem, kuri ierosina veselu domu virkni. Viņš arī uzsver, ka skolēnu domāšanu attīsta "it īpaši iemesla un seku līdzekļu un nolūku jautājumi"¹⁶. Dēķens atzīmē, ka, formulējot jautājumus, jādomā par to sarežģītības pakāpi: "Katram jautājumam vajag bērnus ierosināt uz domāšanu un pašdarbību, kādēļ jautājumi jādod bērniem pa spēkam, ne par viegliem, ne par grūtiem."¹⁷ Bez tam, pēc Dēķena domām, kur vien iespējams, jautājuma vietā dodams uzdevums, jo tas spēcīgāk rosina skolēnus uz domāšanu un pašdarbību.

Dēķens uzskata, ka macībās jāattīsta ne vien bērnu domāšana, bet arī viņu fantāzija. Šajā sakarā viņš uzsver: intelekta attīstībai par galamērķi uzskatāma zinātniskā domāšana, turpretī fantāzijas izkopšanā jānonāk līdz mākslinieciskai darbībai. "Bērnu raksturo," atzīmē Dēķens, "darbīga fantāzija: visu,

ko viņš iedomājas, viņš arī sev uzceļ un pagatavo.”¹⁸ Skolai, kura nereti šo darbīgo fantāziju nomāc, “jāattīsta bērna fantāzija un jāvirza uz mākslinieciskiem nolūkiem, attīstot tehnisko izveicību un estētisko gaumi”. Turklāt “fantāzija jāattīsta par mākslinieciski radošu, tā ka tā dod estētiskas vērtības”¹⁹.

Liela nozīme bērnu aktivizēšanā un viņu pašdarbības izraisīšanā, pēc Dēķena domām, ir *darba principa* ieviešanai mācību procesā. Lai skolēnu izziņas darbība būtu aktīva, pedagogs “modina skolēnos pētīšanas dziņu un uzrāda ceļus un līdzekļus, kā mērķi sasniegt”²⁰. Dēķens uzskata, ka darba skolai bērni jāgatavo dzīvei, tādēļ viņiem mācībās jādod “ne vien zinības, bet arī spēja zinības izmantot praktiski [...], pārvēršot zināšanas par varēšanu”²¹.

Lai veicinātu bērnu garīgo attīstību, uzsver Dēķens, izglītības saturam un mācību veidam jāatbilst audzēkņu vecuma īpatnībām un jo īpaši viņu *attīstības pakāpei*. Šo didaktisko prasību Dēķens precizē: “[...] mūsu bērni nav izlutināmi ar pārāk vieglu garīgu darbu. Viņu gara spēkiem jāaug un tādēļ prasības drīzāk stādāmas par augstām nekā par zemām [...]”²².

Dēķens atzīmē, ka skolēniem nav vienādas spējas un ka viņu attīstība lielā mērā atkarīga no *mācību individualizācijas*. Tāpēc viņš raksta: “Kopējā mācību gaitā ievērot vislielāko individualizāciju, tāda prasība mums skolai jāuzstāda.”²³ Mācību individualizācija īstenojama, lai “atvieglinātu ikkatram bērnam ielāgošanu un ikkatram attīstību, cik iespējams, visus uztveršanas veidus”²⁴.

Ir zināms, cik lielu uzmanību Ušinskis pievērsis sistemātiskumam mācībās, uzsvērdams, ka saprātīga sistēma dod varu pār zināšanām. Līdzīgas domas par *sistemātiskuma* nozīmi izsaka arī Dēķens (vai tās aizgūtas no Ušinska, tiešu pierādījumu nav). “No sadalījuma,” viņš raksta, “mācāmā viela top pārskatāmāka un daudz skaidrāka. Labi māca tas, kas labi sadala [...]”²⁵ Dēķens paskaidro: ievērot noteiktu sistēmu nozīmē sadalīt mācāmo vielu tā, ka “katra daļa stāv organiskā sakarā ar citām un ar visu vielu [...]”²⁶ Visai vērtīgs ir arī viņa ieteikums — apgūstamā vielā izcelt *galvenās atziņas* un sakopot tās īsā pārskatā, tabulā, sistēmā. Atkārtojot skolēni viņiem zināmajā vielā atrod “jaunas un interesantas puses [...], pieķeras vecām, pazīstamām lietām ar jaunu interesi”²⁷.

Dēķena didaktiskās atziņas, kā redzams, sasauca ar pedagoģiskajām atziņām, ko pauduši klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas pārstāvji (Komenskis, Pestalocijs, Ušinskis u. c.), kā arī darba skolas ideju aizstāvji (Gaudīgs, Lajs u. c.).

Gandrīz vienlaikus ar Dēķena didaktiskās atziņas popularizējošajiem darbiem presē parādās arī A. Dauges apcerējumi, raksti, kuros aplūkotas tālaika modernās didaktiskās atziņas. 1920. gadā "Izglītības Ministrijas Mēnešraksta" vairākos numuros tiek publicēts A. Dauges raksts "Par skolotāju izglītību", kurā starp citām problēmām aplūkoti arī didaktiski jautājumi. Tāpat kā Dēķens, arī Dauge vērsas pret dogmatiskām mācībām, kuras pamatojas uz mehānisku zināšanu iekalšanu: "Mums skolas līdz šim bij iestādes, kurās pirmā kārtā mācījās un kurās ilgā pastāvīgā mehāniskā darbā ieguva zināmas veiklības"; no jaunatnes prasīja, lai "viņai būtu galvā noteikts daudzums zināšanu un lai viņa prastu zināmus darbus mehāniski padarīt".²⁸ Jaunajā skolā, viņš turpina, "būs nevis mehāniska zināšanu pasniegšana, bet pirmā kārtā audzināšanas un jaunradīšanas darbs"; skolā "vajadzēs nesalīdzināmi lielāku svaru likt, nekā līdz šim, uz *atziņu meklēšanu un atrašanu* (izcēlums mans. — V. Ū.), uz zināšanu iegūšanu caur paša novērojumiem un piedzīvojumiem [...] Tāpat jaunā skolā liela nozīme būs *radošai darbībai* [...]"²⁹ Viņš iebilst pret pārmērīgu mācību vielas apjomu: "Lai izprastu lietu un parādību pamata likumus, pilnīgi pietiek, ja izpēta vienu gabalu, vienu apjomu, un nemaz nav vajadzīgs klejot pa visiem. Tie nedaudzie lielie dzīves attīstības likumi, kuri jāzina, jāsaprot un jāizjūt, ir vieni un tie paši [...]"³⁰ A. Dauge raksta, ka modernā pedagoģija vērsas pret pārmērīgu zināšanu kultu un vienpusīgu prāta izkopšanu. Taču katrs cilvēks grib būt kaut kas, grib būt personība — izjust un izdzīvot savu "es", nevēlas, lai to iespīlē kādos noteiktos rāmjos. Tādēļ no liela svara, turpina A. Dauge, ir "*modināt katrā bērņā viņa visdziļāki īpatnējo un dzīvā darbā vingrināt un norūdīt viņa gara visvērtīgākos spēkus*"³¹ (izcēlums mans. — V. Ū.). Kā redzams, A. Dauge aicina nevis vienkārši iesaistīt audzēkņus aktīvā izziņas darbībā un it īpaši meklējumdarbībā, bet arī saskatīt katrā bērņā "*viņa visdziļāki īpatnējo*", modināt un atrast šos spēju iedīgļus. Tāda, pēc A. Dauges domām, ir *mācību individualizācijas* jēga un ievirze. A. Dauge uzsver, ka "tikai tad vien arī var būt runa par īstu izglītību, par patiesu kultūru, kad cilvēks caur kultūras mantu uzņemšanu, pārstrādāšanu un izdzīvošanu ir *atsvabinājies, modinājies un izcēlis savas dabas un būtības visdziļākās, oriģinālākās īpašības*"³² (izcēlums mans. — V. Ū.).

A. Dauge pieder pie jaunrades un mākslas pedagoģijas pārstāvjiem. Māksla, pēc viņa domām, ne vien bagātina skolēna personības garīgo pasauli, bet ir arī *svarīgs izziņas un estētiski mākslinieciskās darbības aktivizēšanas līdzeklis*. Didaktiski svarīga ir A. Dauges atziņa, ka māksla attīsta arī skolēna radošās spējas. Apgūstot skolā literatūru, kultūras vēsturi, mūziku, zīmēšanu,

audzēknis paaugstina savu kultūras līmeni un ar aktīvu radošo darbību attīsta savas spējas un individuālo savdabību. Kas sajūt un saprot skaistumu, viņš uzsver, tas sevi neaptraipīs ar neētisku rīcību. Tādējādi, secina A. Dauge, māksla kļūst par ētiskā rakstura svarīgu audzināšanas faktoru.

20. gados Latvijā reizē ar Dēķenu un A. Daudi savus didaktiskos uzskatus pauž arī J. Greste. Mūža nogalē atceroties dogmatiskās mācības, kas valdīja vecajā skolā, Greste raksta: "Tāds darbs, kur dzen bailes, ir mazvērtīgs. Tas bojā raksturu, bojā darbaprieku, nosit interesi."³³ Greste saprot, ka pret dogmatismu, sastingumu un rutīnu, kas mācībās palikusi vēl no cara laiku skolu prakses, jāvērsas arī ar citiem līdzekļiem — jāmaina pats mācību raksturs. Iepazinis Komenska, Ruso, Pestalocija, Tolstoja un citu pedagogu demokrātiskās idejas, vēlāk — Vahterova un darba skolas idejas, viņš neatlaidīgi rosina Latvijas skolotājus meklēt jaunus ceļus un līdzekļus mācību aktivizēšanai. Žurnālā "Mūsu Nākotne" Greste publicē pedagoģiska satura rakstus, runā skolotāju sanāksmēs un aicina viņus izmantot un izmēģināt praksē citu valstu ievērojamu pedagogu modernās didaktiskās atziņas. 1923. gadā Grestes vadībā Latvijā aizsākās skolotāju izmēģinātāju kustība³⁴, kas ar panākumiem turpinājās vairākus gadus. Tā izmēģināja praksē un popularizēja galvenokārt vācu pedagogu (Gaudiga, Laja, Bogēna u. c.) didaktiskās atziņas.

20. gados Latvijā parādās publikācijas, kas veltītas darba skolas ideju popularizēšanai. J. Broka rakstā "Darba skola" jo sīki aplūko vācu pedagoga Laja (tā sauktās darbības pedagoģijas pārstāvja) didaktiskās atziņas. Lai rosinātu bērnu aktivitāti mācībās, tās jāorganizē, ņemot vērā pašdarbības principu. Saskaņā ar šo principu, kā paskaidro Broka, skolēniem nepieciešams "a) pašiem novērot dabu un cilvēku dzīvi [...], b) iegūtos priekšstatus pašiem pārstrādāt [...] un c) visu garīgo pārstrādāšanu pašiem attēlot visdažādākajos veidos"³⁵. Tādējādi, kā redzams, jau 20. gadu sākumā latviešu pedagogu darbos tika aplūkotas nozīmīgas didaktiskas atziņas.

Viens no plašākajiem monogrāfiska rakstura darbiem, kas nāca klajā 30. gados, ir E. Pētersona "Vispārīgā didaktika" (1931), kurā aplūkoti mācību mērķi un saturs, mācību metode un organizatoriskās darba formas, kā arī mācību psiholoģiskie aspekti. Pēc Pētersona domām, tādas mācības, kas attīsta bērna fiziskos un garīgos spēkus, īsteno darba skola. Norādījis, ka praksē pastāv dažādi darba skolas virzieni, viņš atzīst, ka to "pamatā arvien ir saskatāma ideja, lai mācību 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*, pādarīdams tās par savu garīgo mantojumu”³⁶.

Darba skola, kā norāda Pētersons, attīsta ne vien prāta, bet arī gribas un jūtu darbību, dod iespēju katram audzēknim sasniegt “savu iedzimto spēju augstāko izveidojumu”³⁷. “Jaunā skola savos tālākajos centienos saista *individuālo* pedagoģiju 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.”³⁸ Pētersons atzīmē, ka “mācībai jābūt tādai, kas gara spējas attīsta vispusīgi”, tad “bērns pats pakāpeniski tuvojas kultūras pasaulei un attīsta savas spējas, ne vien prātu, domāšanu un spriešanu, bet arī patiku, prašanu un izveicību, jūtas un gribu”³⁹. Rezumējams iepriekšteikto, viņš uzsver: “Raugoties vispār no tagadnes pedagoģiskās zinātnes viedokļa, *mācība ir bērna ievadīšana kultūras vērtību pasaulē, attīstot bērnam snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, lai izglītotu personību vispārības kalpībai.*”⁴⁰

Sekodams Herbarta atziņām par audzinošām mācībām, Pētersons uzsver, ka mācības ir visai svarīgs audzināšanas līdzeklis. “Zināšanas,” viņš raksta, “neaug paralēli ar tikumību [...] Īsta izglītība nav meklējama tikai zināšanās un prāta attīstībā, bet visā iekšējā cilvēka izkopšanā [...] Ja zināšanas ir pasīvas un neierosina uz darbību, tad šādām zināšanām personīgajā dzīvē nav nekādas nozīmes.”⁴¹ Pētersons īpašu uzmanību pievērš bērna jūtu un gribas īpašību izkopšanai mācībās, kā arī aicina “izkopt augošā bērnam sociālās dabas tieksmes uz ētikas un reliģijas pamatiem”⁴². Viņš atzīst, ka audzināt “var tikai tāda mācība, kas veicina individualitātes attīstību personības virzienā”⁴³. Taču, ja personība pievērš uzmanību tikai savām spējām un savai attīstībai, tad tā “nav pilnīgi brīva no egoistiskas noskaņas”, tādēļ, izkopjot indivīda spējas, “tās jāaskaņo ar ārējām tieksmēm, kas valda apkārtnes sabiedrībā un virza to arvien uz augstākiem mērķiem”⁴⁴.

Atsaucoties uz Herbertu, Pētersons izceļ interešu lielo nozīmi mācībās. Bet kāda ir Pētersona attieksme pret Herbarta izstrādāto teoriju par mācību pakāpēm? Iepazīstinot lasītāju ar Herbarta teorijas būtību, viņš piebilst: “Kaut gan visā pilnībā formālās pakāpes neattaisnoja cerības, tomēr daudzos gadījumos tās veicināja iedziļināšanos vielas metodiskajā būtībā. Tamdēļ skolotājam ieteicams iepazīties ar formālo pakāpju teorijas pamata likumiem.”⁴⁵ Un tālāk: “Iepazīšanās ar formālajām pakāpēm rada un modina pārdomas, kas šajā teorijā vērtīgs, noderīgs un atzīstams, kā arī ierosina uz kritiku par šīs teorijas noderību visā visumā. Tamdēļ, iedziļinādamies šīs teorijas būtībā,

varam smelties dažu labu metodisku atziņu, kam nozīme arī tagadējā skolas darbā.”⁴⁶

Pētersons atzīst, ka mācībās darbībai jābūt tādai, “kas vērsta uz sprauto mērķi, labvēlīgi ierosinādama skolēnu piedalīties darbā ar visām savām spējām un tieksmēm”⁴⁷. Viņš uzsver, ka “valodas ziņā” mērķim jābūt konkrētam, viegli saprotamam; mācību darbības sākumam “jābūt tādām, kas modina tieksmi uz jaunām zināšanām un ierosina klasi uz pašdarbību jaunu problēmu atrisināšanā, lai pēc iespējas paši skolēni skolotāja vadībā būtu, mazākais, sīkāko daļu mērķu atradēji”⁴⁸. Skolotājam savukārt “jārūpējas, lai skolēns pats tiecas pēc tā, ko stunda viņam grib sniegt un lai viņš ir sagatavots sava garīgā satura papildināšanai ar jaunu vielu”⁴⁹.

Pētersons atzīst, ka šis mērķis vislabāk sasniedzams, “izdarot salīdzinājumus, aplūkojot pretstatus un noskaidrojot dažādu darbību un parādību sekas. Tāda darba gaita modina klasē interesi uz abstrakciju un ierosina domāšanu. Rodas jautājumi, uz kuriem skolēni paši meklē atbildes. Izvirzās problēmas, kas ilgāku laiku nodarbina skolēnu prātus.”⁵⁰ Nobeigumā Pētersons uzsver: “Šādai asociāciju, apersepciju un loģiskās domāšanas darbībai ir ļoti svarīga nozīme bērnu un jaunatnes garīgās attīstības gaitā [...]”⁵¹

Pētersons norāda, ka Herbarta izstrādāto mācību pakāpju teoriju visasāk kritizējis Gaudīgs, nosaucot pakāpes par važām, kas ierobežo skolotāja brīvo darbību.

Šķiet, ka Pētersona attieksme pret Herbarta teoriju par mācību pakāpēm liecina, ka viņš nepieļauj formālu pieeju šai teorijai. Tomēr viņš ir spējis saskatīt šai teorijā vērtīgās, paliekošās metodiskās atziņas.

Aplūkojot jautājumu par *vispārējās izglītības saturu*, Pētersons atzīmē, ka tas attīstās saskaņā ar attiecīgā laikmeta vispārpedagoģiskajām un didaktiskajām prasībām. Skolai attīstoties, pieaug mācību priekšmetu skaits, paplašinās mācību vielas apjoms. Izglītības saturu, kā atzīmē Pētersons, nosaka ne vien skolas attīstība un pedagoģiskās prasības, bet arī vairāki citi faktori. To vidū Pētersons min šādus:

— baznīca, kas rūpējas par ticības mācības izkopšanu, lai veicinātu draudzes locekļu reliģisko un tikumisko audzināšanu;

— valsts, kas cenšas iesaistīt “pilsoņu pienākuma apziņu” un šai nolūkā liek skolām mācīt vēsturi un ģeogrāfiju;

— praktiskā dzīve, kas nostiprina pārliecību, ka lasīt, rakstīt un rēķināt jāprot ikvienam, bet pēdējos gadu desmitos, kad skola it kā sāk novērsties no praktiskās dzīves vajadzībām, rodas prasība mācīt skolās rokdarbus;

— arodizglītība izvirza prasību mācīt dabaszinības, fiziku, ķīmiju, rasēšanu;

— augstākās izglītības skolas rada nepieciešamību mācīt matemātiku, gramatiku, senās un modernās valodas, kas vajadzīgas tālākai izglītībai;

— estētiskās gaumes izkopšana rada vajadzību mācīt mūziku, zīmēšanu, mājturību;

— veselības kopšana saistīta ar higiēnas mācību, vingrošanu, fizisko audzināšanu.

No pedagoģiskajiem principiem, kas jāņem vērā izglītības satura atlasē, Pētersons nosauc dzīves principu un apersepcijas principu. Saskaņā ar dzīves principu, skaidro Pētersons, tiek noteikts izglītības saturs, kas tuvina bērnus apkārtnes dzīvei un dabai — “nevis tikai pēc grāmatām un attēliem, bet radot attiecības ar pašu dzīvi, cilvēka darbu, dabas lietām un parādībām”⁵². Apersepcijas princips nosaka, ka izglītības saturā iekļaujama tikai tāda viela, kas virza bērnus “uz skaidrību un atbilst viņu garīgajām uztveres spējām”⁵³.

Pētersons aplūko arī jautājumu par mācību vielas izkārtojumu. Viņš atzīst, ka skolas darbā nav liela nozīme tam, kāds vielas izkārtojums tiek lietots, “galvenā prasība ir tā, ka jāatrod pareizais, mācību vielai, kā arī skolēna dabai un attīstībai pielāgotais darbības veids”⁵⁴.

Pētersons izšķir mācību vielas koncentrēšanu un mācību vielas apvienošanu. Mācību vielas koncentrēšana paredz novērst “sakarības trūkumu atsevišķo mācību priekšmetu starpā”, saistot radniecisko mācību priekšmetu vielu, vai arī atsevišķa priekšmeta ietvaros izraugoties tematus, kas tuvi bērna dzīvei un apkārtnē. Apvienotā mācība, skaidro Pētersons, 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.”⁵⁵ Pētersons uzskata, ka apvienotā mācība praktizējama galvenokārt pamatskolas pirmajā pakāpē, kur ar bērniem strādā viens skolotājs.

Dēķens “Rokas grāmatā pedagoģijā” atzīmē, ka skolēnu personības veidošanā svarīga nozīme ir gan mācību procesam, kas sekmē skolēnu spēju attīstību, gan arī izglītības saturam, mācību vielai, ko viņi apgūst mācību gaitā. Mācību viela, raksta Dēķens, “ieved skolēnu kultūras dzīves izpratnē, radinādama meklēt un pārbaudīt, kas tam ir patiens un īsts, jauks un daiļš. Domas te dabū robežas un virzienus, griba mērķus.”⁵⁶ Reizē ar plašāku skatu, kas skolēnam rodas, apgūstot mācību vielu, “top plašāki nolūki, un viss prāts tiecas uz cēlo un jauko. Līdz ar to,” secina Dēķens, “arvien pieaug arī atziņa, kas labs un kas ļauns, kas atļauts un kas ne, kas tikumisks un netikumisks.

Patiesā, dziļā un labā ideāli arvien pieaug lielumā un cēlumā [...]”⁵⁷, tādējādi ne vien paplašinot skolēna redzesloku, bet arī veicinot tikumiskas un augstas kultūras personības izveidi.

Dēķens norāda, ka līdz ar zinātnes un mākslas attīstību attīstās arī izglītības saturs, palielinās mācību priekšmetu skaits; “augstākā izglītībā radīsies sika specializēšanās, kura spiežas arvien vairāk iekšā arī vidējā un zemākā izglītībā”⁵⁸.

“Skolā mācāmo priekšmetu starpā,” raksta Dēķens, “vispirmā vieta atdodama *valodas mācībai*,” kas ir “vissvarīgākais satiksmes līdzeklis starp cilvēkiem, visdrošākais ceļš tikt pie garīgu mantu piesavināšanās un galvenais domu nesējs.”⁵⁹ Tādēļ valodas mācība ir iekļauta visu skolas pakāpju programmās. Ābece mācīšanās, atzīmē Dēķens, ļoti veicina bērnu garīgo attīstību. “Vēlāk sistemātiska gramatika,” viņš turpina, “ievada tautas gara izpratnē, dod vēsturiskas un kultūrvēsturiskas atziņas, analizē un sintezē, vada no vispārīgā uz atsevišķo un no atsevišķā uz vispārīgo, māca saistīt, salīdzināt un no vairākiem gadījumiem izraudzīt pareizo, ar ko vingrina domas un stiprina saprašanu kā reti kāds cits priekšmets.”⁶⁰ Retorika, stilistika, poētika rāda valodas jaukumu, dziļumu un sparū. Tālāk Dēķens norāda, ka valodas mācība nedrīkst aprobežoties ar formālo pusi vien: “Tās kodols ir savas tautas un vispasaules klasiskā *literatūra*. Ar tās saturu pildāmas skolēnu dvēseles.”⁶¹ Viņš īpaši izceļ dzimtās valodas nozīmi: “No visām valodām, kas skolā mācāmas, *dzimtā valoda* stādāma pirmā vietā. Visiem priekšmetiem visās izglītības iestāžu pakāpēs jāveicina dzimtās valodas saprašana un lietošana.”⁶² Dēķens uzskata, ka apgūstamas arī senās valodas (latīņu, grieķu), īpaši latīņu, taču “vispārīgai izglītībai no lielāka svara ir jaunās valodas”⁶³ — vācu, angļu, franču, kurās ir bagātīga literatūra visās zinātņu nozarēs.

Pēc valodas otrās mācību priekšmets, kas iekļaujams visās izglītības pakāpēs, ir *matemātika*, jo tā, kā atzīst Dēķens, vajadzīga visās dzīves jomās — tirdzniecībā, rūpniecībā, arhitektūrā, inženierzinātnē, mākslā. Kā zinātne tā nepieciešama fizikā, ķīmijā, astronomijā, ģeogrāfijā, statistikā un citās zinātņu nozarēs. Matemātikas apguve, uzsver Dēķens, attīsta skolēnu loģisko domāšanu.

Dabaszinātnēm ir svarīga nozīme dabas parādību cēloņsakarību un likumsakarību noskaidrošanā, sava ķermeņa iepazīšanā, skolēnu intelektuālo un estētisko spēju izkopšanā.

Ģeogrāfija, kas pēc sava satura tuva dabaszinātnēm, apmierina skolēnu dziņu iepazīt ne tikai savu dzimteni, bet arī citu zemju brīnumus. Ģeogrāfija

arī rāda, kādā mērā cilvēku dzīve atkarīga no klimatiskiem apstākļiem un dabas bagātībām.

Izglītības saturā, kā uzskata Dēķens, svarīga vieta ierādāma *vēsturei*, kas māca, kā attīstījušies cilvēces sabiedrība, kā arī māca saprast tagadni, noteikt ideālus nākotnei.

Vispārējās izglītības saturā, pēc Dēķena domām, iekļaujama psiholoģija, loģika, ētika, estētika, kā arī ievads vispārīgajā filozofijā.

Īpašu uzmanību Dēķens pievērš reliģijai, norādot valstis (piemēram, Francija, Holande, Japāna), kur tā skolās netiek mācīta, kā arī valstis (piemēram, Vācija, Austrija, Skandināvijas valstis), kurās reliģija iekļauta skolu izglītības saturā. Dēķens atzīst, ka no pedagoģiskā viedokļa reliģija skolā mācāma, jo tā vieno, nevis šķir nākamo paaudzi. Taču dogmatiskai reliģijas mācībai “nav vietas tādās skolās, kurās mācās dažādu tautību bērni”⁶⁴. Tā kā latvieši pieder pie dažādām ticībām un konfesiona la skola no pedagoģiskā viedokļa nav attaisnojama, paskaidro Dēķens, tad latviešu skolai no konfesiona las reliģijas mācības jāatsakās. Ņemot vērā to, ka tagadnes dzīvē, literatūrā un mākslā atrodami daudzi elementi ne tikai no kristīgās un jūdū, bet arī no seno latviešu un citu seno tautu ticībām, Dēķens ieteic mācīt skolās *salīdzināmo reliģijas vēsturi* kā vispārīgās kultūrvēstures nozari, “kas dos daudz pareizāku tagadējās dzīves izpratni nekā vienpusīga konfesiona la reliģijas mācība”⁶⁵.

Skolēnu tehniskās izveicības izkopšanai Dēķens iesaka iekļaut vispārējās izglītības saturā rokdarbus, zīmēšanu, modelēšanu, gleznošanu; skolēnu fiziskai audzināšanai — vingrošanu. Skolas pirmajā pakāpē, kā uzskata Dēķens, iekļaujama *tagadnes mācība*, kurai būtu jāaplūko cilvēka personiskā un sabiedriskā dzīve (nodarbošanās, veselības kopšana, tiesa, policija, pārvalde, ģimene, pagasts, draudze, baznīca, valsts u. c.).

Pieminami arī Studenta uzskati jautājumā par izglītības saturu, ko viņš izteicis “Vispārīgajā pedagoģijā”. Galvenie izglītības veidi, kas nosaka izglītības saturu, pēc Studenta domām, ir šādi: humanitārā un klasiskā izglītība; reālā, tehniskā un aroda izglītība; mākslinieciskā izglītība; zinātniskā un filozofiskā izglītība. Humanitārā izglītība, kā atzīmē Students, uzplauka humānisma laikmetā, tā “izglītības darba centrā liek cilvēku, tuvāki izsakoties — iekšējo cilvēku”⁶⁶. Pēc Studenta domām, humanitārā izglītība principā neatšķiras no klasiskās izglītības. “Abi šie izglītības veidi ir vienas un tās pašas izglītības divi puses”⁶⁷, jo humānisma kultūra lielā mērā ir klasiskās kultūras atainojums. Reālā izglītība ir humanitārās izglītības pretstats. Spilgtākie reālisma un naturālisma pārstāvji — Rablē, Montēņs, Bēkons,

Loks, Ruso — atzīst, raksta Students, ka “cilvēku veido ārējie apstākļi, un gudrības avots nav vis grāmatas, bet daba”⁶⁸.

Mākslinieciskā izglītība, pēc Studenta atzinuma, izpaužas divos virzienos — vēsturiskā un zinātniskā, tā gatavo māksliniekus un publiku, kas spēj uztvert un izprast mākslu. Zinātniskā un filozofiskā izglītība izpaužas vēsturiskās un sistematiskās studijās. Turklāt filozofiskā izglītība ietver atziņas teoriju (gnozeoloģiju), mācību par pasaules uzskatu, loģiku, estētiku, ētiku, tiesības. It kā rezumējot iepriekš teikto par izglītības veidiem, Students uzsver domu, ka personības veidošanā svarīga nozīme ierādāma ne tikai zināšanām, bet arī — un īpaši — tikumībai. “Tikumiskā rakstura resp. personības spēks,” secina Students, “slēpjas daudz vairāk skaidrā sirdī nekā zināšanās.”⁶⁹

Par vispārējās izglītības saturu raksta arī L. Adamovičs. Būdams teologs un vienu laiku (1934—1935) arī izglītības ministrs, viņš iestājas par reliģijas mācīšanu skolā un šā priekšmeta iekļaušanu izglītības saturā. Rakstā “Pamatskolas 1. klases viela un darbi reliģijā” viņš jautā — kā rīkoties ar katķismu? un pats atbild: “Agrāk prasīja, jau iestājoties skolā, visus 5 galvas gabalus. Tas, bez šaubām, ir pārspīlējums.”⁷⁰ Pretēji Dēķenam, kurš, kā zināms, ieteica mācīt skolā salīdzināmo reliģijas vēsturi kā vispārējās kultūras vēstures nozari, Adamovičs pauž citādas domas, proti: “Bībeles stāstos nedrīkst pārāk uzsvērt kultūrvēsturisko kolorītu [...] Bībeles viela jāsiņā no kristietības viedokļa [...] par tālu ejošā modernizācija nav atzīstama — kolorītam jāpaliek netraucētam [...]”⁷¹ Līdzīgus uzskatus (ar dažām atšķirībām) par reliģijas iekļaušanu izglītības saturā un reliģijas mācības raksturu pauž K. Kundziņš, daļēji Students, Štāls. Arī A. Dauge iestājas par reliģijas mācīšanu skolā, uzsvērdams, ka nevar būt lielāka pārpratuma, kā prasīt reliģijas izslēgšanu no skolu programmām. Taču viņš piebilst, ka reliģijas mācīšanā “nevis sausas dogmas un zināmas baznīcas mācības un formulas būs tas svarīgākais, bet tikai vienīgi dzīvās dvēseles likteņi [...]”⁷²

Adamovičs, analizējot jaunās (1936) pamatskolu dabasmācības un lauksaimniecības programmas, atzīmē, ka izmaiņas programmā būtu jāievēro arī mācību grāmatu autoriem, lai “patiesi rastos iespēja nostādīt šo priekšmetu pamatskolā tā, ka par to varētu teikt: tas ievada lauku bērnu Latvijas lauksaimniecības kultūrā [...], allaž ievēro bērnu uztveres spējas un attīstības pakāpes [...]”⁷³

Attiecībā uz lasāmās vielas izvēli Adamovičs paskaidro, ka tajā iekļaujami darbi, “kuros uzsvērtā darba aktivitāte un tēvijas mīlestība”⁷⁴. Taču turpat viņš piebilst, ka šī prasība diemžēl ievērota tikai 2. klases kursā. Adamovičs atzinīgi vērtē tautasdziesmu iekļaušanu dzimtās valodas

programmās, kā trūkumu minot to, ka tautasdziesmas “palikušas pavisam neminētas dabas mācības un Latvijas ģeogrāfijas, kā arī dzimtenes mācības programmās pamatskolām [...]”⁷⁵

A. Dauge darbā “Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi”, aplūkojot pamatskolas mācību programmas, norāda, ka centrālā vieta tajās ierādāma dzimtajai valodai un dzimtenes mācībai. Ap šiem mācību priekšmetiem, pēc viņa domām, varētu grupēties citi priekšmeti, kas “rādītu ceļu uz citām zinātnes, tehnikas un dzīves nozarēm”. A. Dauge izsaka domu, ka pamatskolu programmās nepieciešama lielāka vienotība; programmās iekļaujams ne pārāk liels, savstarpēji apvienots un saskaņots priekšmetu cikls.

A. Dauge runā arī par dzimtās valodas lielo nozīmi skolotāju izglītībā. “Uz to būs jāliek,” viņš raksta, “daudz lielāks svars nekā līdz šim. Tautskolā šim priekšmetam taču būs ierādāma centrālā vieta [...]”⁷⁶ A. Dauge izceļ arī matemātikas nozīmi, it īpaši skolēnu abstraktās domāšanas attīstībā un intelekta izkopšanā: “Matemātika ir tas novads, kurā strādājot skolniekiem tiek dota vislielākā iespēja attīstīt abstraktās domāšanas un stingras, noteiktas formulēšanas spējas [...] Te vispārīgi notiek vispilnīgākā intelekta izsmalcināšana.”⁷⁷ Pēc A. Dauges domām, svarīga vieta izglītības saturā ierādāma dabaszinībām, kas skolēniem dod iespēju iepazīt dabas parādības un dabas attīstības likumus. Ne mazāk nozīmīga ir arī māksla, mākslas vēsture un kultūrvēsture, kas ļauj skolēniem iepazīt kultūras mantojumu, izkopt fantāziju un garīgi bagātināt dvēseli.

Pētersens uzskata, ka pārlieku lielais vielas apjoms “nenāk par labu ne skolēniem, ne skolotājiem, jo, pārāk apkraujot ar darbiem, izglītības slāpju vietā skolēnā var rasties trulums un vienaldzība”⁷⁸. A. Dauge atzīst, ka mācību vielas apjoms programmās ir stipri jāsamazina. Greste, savā atmiņu grāmatā “Krist un celties” aprakstot tālaika mācību programmas, atzīst: “Vismaz ceturtdā daļa programmas jāizmet laukā. Laiks jāizlieto dziļākai izpratnei. Jāmāca domāt.”⁷⁹ Arī J. Lieknis atzīst, ka programmas ir pārāk plašas un pārlīvētas ar mācību vielu. Iepriekš jau minēts, ka aizsākto mācību programmu vienkāršošanu atzina par pareizu Adamovičs. Par nepieciešamību samazināt mācāmās vielas apjomu runā arī Ausējs.

Te jāpiebilst, ka Rainis, 1926. gadā kļūdams par izglītības ministru, izveido Skolu reformu komisiju, kurai citu uzdevumu starpā tiek uzticēts pārstrādāt skolu programmas, samazinot tajās mācību vielas apjomu. Komisija, kurā uzaicina arī Gresti, ķeras pie šā uzdevuma izpildes. Taču 1928. gada sākumā Raini izglītības ministra amatā nomaina Tentelis, un aizsāktais visai vajadzīgais programmu pārstrādes darbs apsīkst. Atceroties šo

laiku, Greste vēlāk raksta: "[...] Tentelis palika aprobežots līdz mūža galam, kaut gan skaitījās izglītības ministrs. Un viņa pirmais darbs, uzņemoties ministra posteni, bija atlaist Reformu komisiju, kuras nolūks bija vērtēt, vai viss tas (kas paredzēts programmās. — V. Ū.) ir jābāž galvā, ko agrāk ar varu bāza."⁸⁰ 1936. gadā tiek veidotas tā sauktās jaunās programmas, kurās uzsvērts nacionālās pašapziņas izkopšanas aspekts, daļēji vienkāršotas dažu mācību priekšmetu pamatskolas programmas, taču līdz galam šis sasāpējušais skolēnu pārslodzes jautājums netiek atrisināts.

Neatkarīgās Latvijas pedagogu publikāciju analīze liecina, ka tajās liela vieta *ierādīta mācību metodēm, mācību darbības veidiem*. Kā tiek skaidrots jēdziens "mācību metodes"? Dēķens raksta, ka mācību metode "ir pareizākais ceļš mērķa sasniegšanai"⁸¹. Pētersons uzskata, ka "metode ir mācību paņēmieni kopsavilkums, kas pamatojas uz skaidras un drošas psiholoģijas un loģikas likumības izpratnes un kas pa taisnāko ceļu sasniedz sprastos mērķus, ja mācību vada ar māksliniecisku izveicību noteikta personība"⁸². Pētersons norāda arī metodes jēdziena galvenās pazīmes, kas noskaidro šā jēdziena didaktisko nozīmi. Pēc Pētersona domām, šīs pazīmes ir šādas:

"a) metode ar saviem apvienotajiem mācību paņēmieniem pilda savu uzdevumu, darbodamās saskaņā ar pastāvošajiem domāšanas likumiem (loģikas moments);

b) katrs atsevišķs metodes solis pamatojas uz novērojumiem un bērna gara darbības parādībām (psiholoģijas moments);

c) metodes darbībā arvien saskatāms virziens uz noteiktu mērķi, cenšoties skolēnu vest uz priekšu pa taisnāko ceļu un pie vismazākā spēku patēriņa sasniegt, cik iespējams, pilnīgākus panākumus (didaktikas un ekonomijas moments);

d) metode neatzīst vielas iekalšanu un neuzstāda nepārdomātas prasības, bet izpaužas izkoptā mācīšanas tehnikā, kas izveidojas par īstu metodes mākslu (estētikas un ētikas moments);

e) katrā īstā metodē skolotājs ieliek savus labākos spēkus un visu savu personību (personības moments).

Pirmie četri momenti raksturo metodes objektīvo, bet pēdējais — metodes subjektīvo pusi."⁸³

Students "Vispārīgajā pedagoģijā" uzsver, ka mācībās lietojamās dažādas mācību metodes un raksturo galvenās no tām. Atsaukdami uz Sokratu, kurš pirmais izvirzījis tā saukto dialektisko metodi, Students paskaidro, ka šī metode "slēpjas iekš tam, ka sarunājoties: 1) pārrunājamais jautājums kļūst skaidrāks, 2) mostas jauni jautājumi un līdz ar to jauna interese, 3) ļaudis

viens otram tuvojas”⁸⁴. Viņš uzskata, ka dialektiskā metode ir pamats visām pārējām mācību metodēm. Otrajā vietā Students izvirza elementu metodi, kura paredz pāreju mācībās no vienkāršākā elementa uz sarežģītāko. Šai metodei pretēja ir kompleksu metode, kuru lietojot mācību gaitā “iziet no sarežģītākā, komplicētākā un virzās uz vienkāršāko. Citādi sakot, vēršas uz daļām, no veselā uz elementiem.”⁸⁵ Students min arī tā saukto uzskates metodi, kuru lietojot jāņem vērā bērna un pusaudža attīstības līmenis. Koncentrisko riņķu metode savukārt lietojama tajos gadījumos, kur spilgti izceļas viena centrālā ideja. Par vienu no vērtīgākajām Students atzīst Daltonas plāna metodi: “Daltonas plāns ir caur un cauri pašdarbības metode. Tā veicina pašierosmi, personīgu iniciatīvu.”⁸⁶ Šīs metodes vienīgais trūkums, pēc Studenta domām, ir tas, ka “tā pilnīgi nenoteic robežas starp skolotāja palīdzību un audzēkņu patstāvību”⁸⁷.

Pētersons “Vispārīgajā didaktikā” parāda, kāda nozīme mācību darbā ir analīzei un sintēzei, abstrakcijai un determinācijai, indukcijai un dedukcijai. Analīze, kā norāda Pētersons, “nodrošina kārtību un pakāpenību, saistidama skolēnu uzmanību un vadīdama uztveri no vienas pazīmes, pie tam veicinādama arī apersepciju darbību un priekšstatu skaidrību”⁸⁸. Viņš atzīmē, ka izšķiramas trīs analīzes pakāpes: 1) elementārā analīze, 2) kauzālā analīze un 3) loģiskā analīze.

“Lai stātos pie loģiskās analīzes,” raksta Pētersons, “tad vispirms jātiek pie skaidriem jēdzieniem par elementu pazīmēm. Ja darbības pamatā ir šāda skaidrība, tad sākas loģiskā analīze, un no minētām pazīmēm veidojas slēdzieni.”⁸⁹

Sintēze ir analīzes pretstats un, kā norāda Pētersons, to lieto, piemēram, mācot lasīt, kad skaņas apvieno vārdos un no vārdiem veido teikumus. Izšķir reproduktīvo, produktīvo un konstruktīvo sintēzi. Reprodukīvā sintēze diezgan plaši izmantojama tajos gadījumos, kur jāpārbauda vai jāatkārto iegūtās zināšanas. “Produktīvā sintēze,” raksta Pētersons, “apvieno pazīstamus elementus patstāvīgi veidotā kārtībā un sakarībā”⁹⁰; sintezējot parādības, tiek izmantotas dažādas kombinācijas, darbībā novērojami patstāvības elementi. Augstākā sintēzes pakāpe ir konstruktīvā sintēze, kuras rezultātā nonāk pie jauniem atradumiem.

Pētersons atzīmē, ka, lietojot mācībās analīzes un sintēzes metodes, tiek veicināta skolēnu izziņas, pētīšanas darbība. Taču ar to vien nepietiek — vajadzīgi arī darbības rezultāti. “Rezultāti,” raksta Pētersons, “jāsakrāj, jāsalīdzina, viss svarīgākais jāinventarizē, viss tas, kam mazāk nozīmes, jāatdala, jānoliek otrā vietā, lai sākumi netraucētu galvenā satura uztveri, bet lai tomēr

vajadzības gadījumos vispārīgos likumus varētu attiecināt arī uz atsevišķiem momentiem un daļu parādībām. Šim nolūkam kalpo saliktas loģiskas funkcijas — abstrakcija un determinācija.”⁹¹ Tālāk Pētersons norāda, ka abstrakcijas būtība izpaužas tādā darbībā, kas no salikta priekšstata jeb zināma priekšstatu daudzuma izdala galvenos elementus kā vispārīgā jēdziena pazīmes.

Determinācija, kā norāda Pētersons, neapmierinās ar darbību atsevišķu jēdzienu veidošanā (kā tas noris abstrakcijas procesā), bet “cenšas nodibināt attiecības radniecīgu jēdzienu starpā, uzmeklējot adekvātas pazīmes un norādot pie tam uz atsevišķu parādību īpatnībām”⁹². Šādai dabiskas sakarības radīšanai radniecīgu priekšmetu starpā, uzsver Pētersons, ir visai svarīga nozīme mācībās, tā spēj rosināt arī skolēnu interesi par mācību procesu.

Par indukciju, pēc Pētersona domām, uzskatāma tāda prāta darbība, kas, izpētot dažus gadījumus, nonāk pie secinājuma par visu ģinti vai klasi. “Indukcijai mācību darbā,” raksta Pētersons, “svarīga nozīme, jo tā rāda ceļu, kā jāattīsta patstāvīga domāšana, meklēšana un pētīšana,” tāpēc tā “kā metodes princips izmantojama visos skolas mācību priekšmetos”.⁹³

Lai gan indukcija mācībās tiek plaši lietota, tomēr, kā uzskata Pētersons, nereti nākas izmantot arī deduktīvo metodi. Iepriekš noteiktās vai iegūtās likumības izmēģināšana un vispārināšana prasa arvien mazāk laika un enerģijas patēriņa nekā likumības atrašana induktīvā ceļā⁹⁴. Pētersons uzsver: “[...] nebūt nav jāiedomājas, ka katra patiesība jāiegūst indukcijas ceļā. Tādā gadījumā vairs nebūtu nekādas nozīmes kultūras sasniegumiem un iepriekšējo paaudžu piedzīvojumiem. Tamdēļ daudzos gadījumos bērniem jāsniedz patiesības arī gatavā veidā. Pie šādām patiesībām bez jau minētajām jāpieskaita vēl arī reliģijas un ētikas atziņas, tautas dzīvē izveidotie gudrības un sakāmvārdi, pamācības, parunas, mīklas utt.”⁹⁵

M. Štāls rakstā “Metodes problēma mūsdienu pedagoģijā” norāda, ka modernā pedagoģija vērsās galvenokārt pret tā saukto herbartiāniešu metodi (domāta Herbarta izstrādātā teorija par mācību pakāpēm. — V. Ū.) un vecās skolas vietā liek priekšā darba skolu. Šajā sakarā raksturojot Gaudīga brīvās garīgās darbības metodi, Štāls uzsver, ka “starp veco Herbarta mācību metodi, kurā skolotājs mācību vielu cēla priekšā gatavā formālā iedalījumā, un Gaudīga metodi, kurā paši skolēni sadala vielu pēc formālajām pakāpēm, nav nekādas principiālas atšķirības, jo skolotāja autoritātes vietā tagad stājusies formālās loģikas autoritāte”⁹⁶. Tātad īstu skolēnu patstāvību nav iespējams panākt arī ar Gaudīga metodi. Štālam pieņemamākas ir Keršēnšteina atziņas. Savu nostāju viņš pamato šādi: Keršēnšteiners, ieviešot

mācībās rokdarbus, atmet Herbarta intelektuālismu un novērš Gaudiga garīgā darba vienpusību. Pēc Štāla domām, “arī ar rokdarbiem cilvēkā var izkopt loģiskās domāšanas spējas”⁹⁷ un veidot raksturu. Štāls, tāpat kā Pētersons, runā par analīzes un sintēzes izmantošanu mācībās, tikai, viņaprāt, analīze vairāk piemērota elementārai izglītībai, sintēze — vidējai un augstākai izglītībai.

Atgriežoties pie Pētersona paustajām atziņām, jāaplūko mācību darba veidi.

Brīvā garīgā darbība. Tās teorētiskos pamatus, kā atzīmē Pētersons, izstrādājis vācu pedagogs Gaudigs. Brīvā garīgā darbība “norisinās tad, ja skolēns ar skolotāja palīdzību pats nonāk pie mācību satura, ļaujot brīvi darboties savai domāšanai, fantāzijai un atmiņai”⁹⁸. Brīvās garīgās darbības pirmās izpausmes Gaudigs saskata bērnu jautājumos, kas sākumā ir nesarīti. Pakāpeniski bērni pierod jautāt noteiktā kārtībā, “piesavinās izveicību atrast noteiktu jautājumu rindu, kas pielāgota attiecīgam mācību priekšmetam”⁹⁹. Ar laiku skolēni pierod jautājumus uzdot bez skolotāja palīdzības. Šāds mācību veids — pašdarbība, kam raksturīga brīvās garīgās darbības izkopta tehnika, kā atzīst Pētersons, ir “mācību darba augstākais sasniegums”; brīvā garīgā darbība rada skolēniem darba prieku un veicina viņu garaspēju attīstību.

Heiristiskā mācību darbība, uzsver Pētersons, “vada skolēnu uz priekšu tā, ka it kā skolēns pats būtu jauno priekšstatu atradējs un jauno jēdzienu veidotājs”¹⁰⁰; skolēna lielākais prieks — paša spēkiem kaut ko izveidot.

Maieitiskā mācību darbība (gr. *maieuein* — atraisīt) pamatojas uz Sokrata didaktiskajiem uzskatiem: mācību darbs spēj veidot un attīstīt tikai to, kas jau ir skolēnā pašā, tādēļ atziņas mācībās “nav jāsniedz no ārienes, bet jāmeklē skolēnā un jānāk ar izveicīgu palīdzību, lai tās paceltu apziņas stāvokli”¹⁰¹.

Sokratiskā metode paredz pārrunas ar skolēniem, kuru gaitā pedagogs ļauj “izteikties vairāk tikai pašiem skolēniem” un tādā veidā arī pašiem atklāt “īstenību”. Pētersons šajā sakarā raksta: “Palīdzams uzticīgs savai filozofijai (Sokrats bija ideālistiskās filozofijas pārstāvis. — V. Ū.), viņš mēģināja modināt katrā cilvēkā snaudošās idejas un celt tās dienas gaismā. Mēģinājumus atdzīvināt šādu darbu arī vēl mūsu dienās sauc par sokratisko metodi.”¹⁰²

Ģenētiskā metode izskaidro lietas un parādības, norādot uz to izcelšanos un attīstību, piemēram, dabaszinību stundās, aplūkojot putnus, ieteicams sākt ar olu, aplūkojot stādus — ar sēklas graudu, literatūras stundās norādīt uz apstākļiem, kādos radušies rakstnieku darbi.

Katehētiskā mācību darbība savos pirmsākumos “izpaudās kā nepatstāvīga vielas reproducēšana”, kad skolēni, “atbildot uz iepriekš sagatavotiem jautājumiem jeb daudzos gadījumos pat iemācoties jautājumus un atbildes no galvas”¹⁰³, centās nostiprināt apgūstamās mācību vielas pamatus.

Pētersons īpaši izceļ *disputa mācību darbību* (šo darbības veidu ieteica vācu pedagogs Cillers, lai ar to labotu heuristikās mācību darbības nepilnības).

Visai nozīmīgs un bagātīgs ir Dēķena devums mācību metodikas jomā.

Pamatojoties uz klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas atziņām, darba skolas idejām, Dēķens neatlaidīgi meklē pareizākos ceļus un līdzekļus, kas ļautu aktivizēt skolēnu izziņas darbību un attīstīt viņu garīgās spējas. “Aktivitāte,” viņš raksta, “prasa domāšanu un iniciatīvu. Cara laika skolās mums allaž piekudināja: nedomā, bet tikai iekal, jo labāk nepateiksi kā grāmatā rakstīts. Taču tieši pretī iet tagadējais: pats domā, runā saviem vārdiem, neatgremo, ko cits teicis. Pats visu pārbaudi [...] Tas prasa pārmaiņu mācību metodēs. Patiesību ne gatavu sniegt, bet likt to skolēnam pašam meklēt un pašam atrast.”¹⁰⁴

Dēķens runā par vispārīgo mācību didaktiku (par didaktiskajām atziņām. — V. Ū.) un atsevišķu priekšmetu mācību didaktiku. “Mācība par to,” viņš raksta, “kā kāds atsevišķs priekšmets mācāms, ir šī priekšmeta metodika; tādēļ mēs izšķiram latviešu valodas, dabas zinātņu, tagadnes mācības, vēstures, ģeogrāfijas, rēķināšanas, dziedāšanas, zīmēšanas utt. metodikas. Tomēr visiem priekšmetiem kopējs tas, ka viņus māca un mācās. Skolotājam jāzina, kā var mācīt, t. i., jāpazīst visas metodes, lai katram gadījumam varētu izraudzīties īsto metodi, prātīgo ceļu, pa kuru mērķi sasniegt.”¹⁰⁵ Dēķens pareizi norāda, ka mācības ir divpusējs process, kurā aktīvi piedalās kā skolotājs, tā skolēni. Viņš skolēnu mācīšanos iedala posmos. “Mācīšanās,” raksta Dēķens, “sastāv no mācību uzsākšanas, garā pārstrādāšanas un izlie-tošanas, pie kam bērnam jāuzmana, jāsaprot un jāielāgo, vai arī jāuzskata, jāaptver un jāizdara. Skolotājam no savas puses jāsniedz (empīriskais moments), jāizskaidro (loģiskais moments) un jānostiprina (tehniskais moments). Uz šiem trim atbalstiem pamatojas visa metodika un didaktiskā tehnika.”¹⁰⁶

Dēķens norāda, ka ikviena priekšmeta specifikai atbilst noteikta rakstura mācību darbība, piemēram, “lasīšanā — izskaidrojamā mācība, gramatikā — attīstāmā un vingrināmā, dabas zinātnēs — rādāmā, tēlojamā un attīstāmā, tagadnes mācībā — tēlojamā un rādāmā, ģeogrāfijā un vēsturē — tēlojamā un rādāmā, mūzikā un zīmēšanā — vingrināmā un izskaidrojamā, tehnikā un

vingrošanā — rādāmā un vingrināmā, matemātikā — attīstāmā un vingrināmā”¹⁰⁷.

Dēķens īpaši akcentē attīstītājmācību un atzīst, ka tā visvairāk piemērota un izmantojama gramatikas, dabaszinību un matemātikas mācīšanā. Jau agrāk rakstā “Kā vadāma mācību stunda” Dēķens uzsver, ka mācību organizēšanā un metožu izvēlē “zināmā mērā jāļauj vaļa arī paša skolotāja individuālītei”¹⁰⁸.

Dēķens daudz darījis *latviešu valodas* mācīšanas jomā. Viņš sarakstījis ābeci, grāmatu “Ievadijums latviešu valodas mācībā”, lasāmo grāmatu “Jānītis mājā”, “Latviešu valodas mācības metodiku pamatskolām”. Dēķens uzsvēris dzimtās valodas lielo nozīmi sabiedrības attīstībā, norādot, ka dzimtā valoda ir cilvēku sazināšanās līdzeklis un “visvarenākais līdzeklis cilvēka garīgās personības izkopšanai”¹⁰⁹. Tāpēc viņš ne reizi vien uzsvēris, ka dzimtajai valodai skolā ierādāma pirmā vieta.

Dēķens lielu uzmanību veltījis *lasīt mācīšanai*. “Kultūras cilvēce,” viņš raksta, “izlietojusi daudz enerģijas, meklējot tādas metodes, pēc kurām visvienkāršāk, ātrāk, vieglāk un jēdzīgāk iemācīt lasīt.”¹¹⁰

Deviņpadsmitajā gadsimtā sāk izplatīties analītiska rakstura lasīt mācīšanas metodes. Dēķens atzīmē, ka vispilnīgāk analītisko metodi izstrādājis franču pedagogs Žakoto. Taču arī šo metodi Dēķens kritizē, jo tā “atbalstās tikai uz mehānisko atmiņu”¹¹¹. Dēķens aplūko arī fonomīmisko, fonētisko veselo vārdu metodi un citas. Viņš norāda, ka F. Kundziņa sastādītajā ābecē “Balts tūrums, melna sēkla” ietverti teicieni, kas ir “[...] grūti un māksloti atvasināmi no zīmējuma”¹¹².

Savus pedagoģiskos uzskatus par lasīt mācīšanu Dēķens centies īstenot, sarakstot “Jauno ābeci”, kas izdota 1919. gadā. “Šo ābeci sastādot,” viņš raksta, “vadījos no šādiem principiem:

1. Jāgādā, lai grūtības neuznāktu daudzas uzreiz, bet lai tās sadalītos pakāpeniski.

2. Jānodarbina ne vien acs, auss un mēle, bet arī roka.

3. Jāliek darboties bērniem pašiem.

4. Mācot jāspēcina domu spējas un atmiņa.

5. Ar darba dažādību jāizdzen garlaicība.

6. Bērnam pašam jāpastāda sev pirmā lasāmā viela no savas vistuvākās apkārtnes.”¹¹³

Kā redzams, ābece veidota darba skolas ideju ietekmē. Tā paredz izraisīt bērnu pašdarbību un sekmēt viņu spēju attīstību.

Laikā, kad Dēķens sastāda savu ābeci, Rietumeiropā un Krievijā izplatās jauna metodiska pieeja lasīt mācīšanai. Rodas analītiski sintētiskā skaņu lasīt mācīšanas metode, kuras pamatlicējs ir Ušinskis. Dēķens norāda: "Analītiski sintētiskā principa piekritējiem taisnība, ka, bērnus mācot, arvien jāiziet no kaut kā vesela. Aiz to analītiski sintētiskās metodes pirmie aizstāvji sāka savas ābece ne ar vārdiem, bet ar veseliem teikumiem." Un tālāk: "Tomēr sekmes mācot neattaisnoja uz metodi liktās cerības."¹¹⁴ Taču vēlākajos gados Dēķena izteiktās atziņas liecina, ka viņa paša lasīt mācīšanas metode pamatā ir diezgan tuva analītiski sintētiskai skaņu metodei. Viņš raksta: "[...] liela ievēriba piegriežama vārdu skaņu analīzei un fonētiskiem paskaidrojumiem. Dabiskais ceļš būs, ka papriekš izņem runas sadalījumu vārdos, vārdu sadalījumu balsienos un šo balsienu skaņos. Kad bērni spēj vārdus sadalīt skaņos, tad var pāriet uz sintētisko metodi [...]"¹¹⁵ Tiesa, savā "Jaunajā ābecē" Dēķens nav pietiekami ievērojis analītiski sintētiskās skaņu metodes principus. Viņa ābece sastādīta tā, ka gandrīz viss lasīt mācīšanas darbs veicams ar saliekamās ābece palīdzību. Pie tam paredzēts, ka bērni veic ar burtiem dažādas darbības: "Saliek (burtus. — V. Ū.) no kociņiem, izgriez no papīra, veido no māla, zīmē burtnīcā un uz atsevišķiem papīra gabaliņiem."¹¹⁶ Acīmredzot Dēķena uzskatus šajā jautājumā ietekmējis Lajs, kurš par pedagoģiskā procesa "izteiksmes" līdzekļiem atzina dažādus tēlojošās un citāda rakstura darbības veidus — zīmēšanu, veidošanu, modelēšanu u. tml. Iespējama arī Gaudiga atziņu ietekme. Viņa darbus "*Didaktische Präluden*" (Didaktiskās prelūdijas) un "*Freie geistige Schularbeit*" (Brīvais garīgais skolas darbs) Dēķens izmantojis, sagatavojot "Latviešu valodas mācību metodiku pamatskolām".

Dēķens aplūko arī *lasīšanas mācīšanas* jautājumus. Viņš atzinīgi novērtē Hervāgena lasāmo grāmatu — "Saturs daudzpusīgs un interesants, valoda gluda". Un tālāk: "Tagad mums būtu ceļami dažādi iebildumi pret Hervāgena vielas izvēli un sakārtojumu, bet jāatzīst, ka viņš savā laikā mūsu skolām devis tik labas lasāmās grāmatas, cik tikai bija iespējams. Viņa grāmatas nebaidās salīdzinājuma ar tā laika cittaute grāmatām. Vēl tagad bērni ar interesi lasa Hervāgena "Skolas maizi"¹¹⁷. Dēķens kritizē citas lasāmās grāmatas (E. Dinsberga, E. Šrēdera, J. Kraukļa, F. Dones u. c.), jo tajās "juku jukām ir literāriski, moralizējoši un reālistiski lasāmi gabali".

Dēķens izvirza prasības, kādas, pēc viņa domām, jāievēro lasāmo grāmatu sastādītājiem. "Grāmatā," viņš raksta, "jāatspoguļojas latviešu sabiedriskajai darbu dzīvei pagātnē un tagadnē; tai jāievada mazie lasītāji Latvijas kultūrā," tāpēc "lasāmā grāmatā nedrīkst trūkt ne tautas dziesmu, teiku un pasaku kā

senās latviešu dzīves attēlojumu, ne verdzības un kļaušu ainu, kā arī cīņas un uzvaras laikmetu spilgtu aprakstu.”¹¹⁸

Lasīšanas mācīšanas metodēm, kā norāda Dēķens, jābūt tādām, kas rada skolēnos interesi par lasāmo vielu, izraisa viņu pašdarbību. “Spēki pieaug,” viņš raksta, “tikai pašam darbojoties: tāpēc arī lasīšanas stundas tikai tad būs īsti audzinošas, kad visvairāk darbosies paši skolēni.”¹¹⁹ Šai nolūkā Dēķens iesaka pēc teksta lasīšanas likt bērniem atrast tajā viņiem nesaprotamos vārdus un noskaidrot to saturu, veikt ilustratīva rakstura darbus (zīmēšanu, izgriezumus no papīra, kartona u. c.). “Tā darbā un no darba,” raksta Dēķens, “izriet ir plāns, ir atstāsts, ir lasāmā gabala ideja.”¹²⁰

Deviņpadsmitā gadsimta 60. un 70. gados Krievijā izplatās izskaidrojošās lasīšanas metode, kuras izveidē lieli nopelni ir Ušinskim, viņa sekotājiem Bunakovam, Tihomirovam, vēlāk (80.—90. gados) — Šeremetjevskim. Dēķens īpaši nepopularizē šo metodi, lai gan atzīst, ka lasīšanā nevar iztikt bez skaidrojumiem. Par Šeremetjevska metodiskajām atziņām Dēķens raksta: “Viņš prasīja, lai lasīšana kalpotu dzīvajam vārdam. Skolēniem jāmacās lasīto pārdomāt un dzīvā vārdā izteikt kā savus ieguvumus no lasīšanas, tā arī savu pārdomājumu rezultātus. Tāpēc izskaidrojošai lasīšanai jāpiešķir žirgtas sarunas veids [...]”¹²¹

Ievēribu pelna Dēķena atziņas par rakstu darbiem un to nozīmi skolēnu valodas attīstībā. Šai jautājumā Dēķena uzskatus ietekmējis vācu pedagogs Šarelmanis, kas aicināja rosināt bērnos radošos spēkus, atrast fantāziju un dot viņiem iespēju izteikties. “Bez ierunām,” raksta Dēķens, “varam pieņemt Šarelmaņa prasību, ka visur jāliek bērniem atstāstīt savus piedzīvojumus, lai viņos modinātu radišanas prieku.”¹²² Dēķens īpašu uzmanību pievērš tā sauktajiem brīvajiem sacerējumiem, norādot, ka bērniem nav jāliek rakstīt par to, ko viņi nav novērojuši, pārdzīvojuši. “Savas domas saviem vārdiem, pēc iespējas vienkāršākiem, noteiktiem un skaidriem,” uzsver Dēķens, “mums jāradina un jāmaca izteikt mūsu skolēni.”¹²³

Analoģiskas domas Dēķena izteiktajām atziņām par tā sauktajiem brīvajiem sacerējumiem un bērna pašdarbību pauž A. Dauge. Darba skolas ideju ietekmē viņš raksta: “Jāseko arī jaunākiem izmēģinājumiem domu rakstu lietā, kuri labākās skolās pašlaik top nostādīti uz gluži jauniem pamatiem, lai bērnu vestu uz pašdarbību, uz pašu pilnīgi patstāvīgu domu, novērojumu un piedzīvojumu rakstisku izteiksmi, katru mudinot izteikties savā valodā, savā stilā, spilgti individuāli.”¹²⁴

Dēķens lielu uzmanību pievērš tā sauktajiem brīvajiem domrakstiem. Taču atšķirībā no Dziļlejas viņš uzskata, ka skolēni jāmaca rakstīt sace-

rējumus. Dēķens iesaka arī citus rakstu darbus — aprakstus, atstāstījumus, raksturojumus. Viņš atzīst, ka nepieciešams mācīt skolēnus konspektēt, rakstīt vēstules, bet pamatskolas pēdējās klasēs — arī sastādīt referātus.

Dēķens uzskata, ka latviešu valodas mācībā svarīga vieta ierādāma *gramatikai un pareizrakstībai*. Līdz tam laikam, kamēr viņš laiž klajā savu “Ievadijumu latviešu valodas mācībā”, tiek izdotas vairākas latviešu valodas mācību grāmatas.

Dēķens, sastādot “Ievadijumu latviešu valodas mācībā”, bija rūpīgi izstudējis citu autoru darbus. Viņš cenšas nepieļaut dogmatisku pieeju gramatikas mācīšanai, allaž uzsverot, ka gramatikas viela “ne tikai jāizjūt, bet arī jāsaprot”. Lai skolēni izprastu apgūstamos gramatikas likumus, jālieto induktīvā pieeja, kā to atzinis arī Skuja. “Likumi,” raksta Dēķens, “nav jādod, bet jāatvasina un ne pārāk steidzīgi. Daudz piemēru, un tad tikai likumu.”¹²⁵

Deviņpadsmitā gadsimta vidū Vācijā pareizrakstības mācīšanā valdīja divi galvenie uzskati. Daļa pedagogu atzina, ka pareizrakstības iemaņu izveidē galvenā nozīme ir redzes uztverei, citi centās pierādīt, ka noteicošā ir dzirde. Dēķens neatbalsta ne vienu, ne otra virziena piekritējus. Viņš kritizē Dīstervēgu, kas pareizrakstības mācīšanā balstījās galvenokārt uz dzirdi. Dēķens atzīmē, ka arī vācu pedagogs Bormanis, kas bija “redzes teorijas” piekritējs, vienpusīgi piegājis pareizrakstības mācīšanai. “Sekmes dod,” raksta Dēķens, “tikai pašdarbīgs, apzinīgs, sistemātisks uztvērums.”¹²⁶

Dēķens izdala galvenos faktoros, kas ietekmē pareizrakstības iemaņu izveidi. Šai sakarā viņš raksta: “[...] visā valodas mācībā un īpaši pareizrakstībā galvenais svars liekams uz runas izkopšanu. Pareizrakstības mācībā mutei un ausij jāuzliek lielāka loma nekā acij un rokai.”¹²⁷ Tai pašā laikā Dēķens uzsver, ka gramatikas mācīšanā, arī gramatikas vielas atkārtotā un nostiprināšanā jābalstās uz izpratni. “Ielāgošanu un prātā paturēšanu,” viņš raksta, “atbalsta arī paturamās vielas sajēga un sapratne.” Un vēl: “Atkārtot vajag ar skaidru apziņu, ar uzmanību un ar gribu prātā paturēt.”¹²⁸ Uzsverot pareizrakstības iemaņu nozīmi, viņš atzīmē, ka pareizrakstībai “jātop par mehānisku darbību, lai rakstot visu uzmanību varētu piegriezt saturam”¹²⁹. Iemaņas var veidot, raksta Dēķens, ar likumu “daudzkārtīgu izlietošanu un vingrinājumiem”. Viņš uzsver, ka “pareizi rakstīt iemācīties var tikai rakstot, tādēļ vingrinājumiem piekrist galvenā vieta”¹³⁰. Jaunākajās klasēs visvienkāršākais un visdabiskākais vingrinājumu veids, pēc Dēķena domām, ir teksta noraksts. Par vienu no galvenajiem vingrinājumu veidiem viņš atzīst mācību diktātu, iesakot izmantot dažādus diktātu veidus un rūpīgi sagatavot skolēnus diktātu rakstīšanai.

Kā redzams, Dēķens savā latviešu valodas metodikā iztīrījis svarīgākos šā priekšmeta mācīšanas jautājumus, paudis savas atziņas, kam ir svarīga nozīme ne vien pedagoģiskās domas attīstībā, bet arī skolu praktiskajā darbā, jo V. Ramāna sarakstītā "Latviešu valodas metodika pamatskolām" iznāca tikai 1927. gadā. Tātad līdz tam skolotāju rīcībā bija vienīgi Dēķena sarakstītā metodika. Te jāpiebilst, ka latviešu valodas mācību grāmatas sarakstījuši arī citi autori.

Atzīmējams arī Dēķena devums *aritmētikas* mācīšanā. Viņa sastādītajās mācību grāmatās ("Vadonis rēķinu mācībā, I posms" un "Vadonis rēķinu mācībā, II posms") ir skaidri iezīmētas atziņas, kas liktas šo grāmatu izveides pamatā. Līdzīgi Pestalocijam un krievu pedagogiem Dēķens lielu uzmanību veltī apzinātai aritmētikas jēdzienu apguvei.

Pirmajam mācību gadam paredzētās grāmatas pirmajā paragrāfā autors dod šādu skaitīšanas paraugu: "Man ir viena galva, viens deguns, viena mute [...] Man ir viena labā roka un viena kreisā roka [...] Tāpat man ir divi acis, divi ausis, divi kājas [...]"¹³¹ Katru nākamo skaitli skolēni iepazīst, pieskaitot pie iepriekšējā vēl vienu vienību.

Dēķens pievērš uzmanību skaitļa sastāva noskaidrošanai, kas veicina saskaitīšanas un atņemšanas tabulu apgūšanu un bērnu garīgo attīstību. Šajā sakarā viņš raksta: "[...] pirmā desmita skaitļi apstrādājami ikkatrs pamatīgi, un tas vislabāk veicams, ņemot cauri ikkatru atsevišķi. Skaitlī bērns rāda ar pirkstiem, domino kauliņos, attēlo strīpās, pogu un kociņu salikumos, kā arī mācās uzrakstīt. Tad seko stāstiņš, kurš ietver sevī visus iepriekšējo skaitļu kombinējumus skaitļa apmērā."¹³²

Kad bērniem radīts priekšstats par saskaitīšanu un atņemšanu, tiek veiktas attiecīgas darbības un risināti uzdevumi, kas palīdz pamatīgāk apgūt skaitļa sastāvu. Lai bērni iegūtu pilnīgāku un skaidrāku priekšstatu par darbībām un to sakarībām, Dēķens raksta, saskaitīšana jāaplūko kopā ar atņemšanu, bet reizinašana — ar dalīšanu.

Otrajam mācību gadam paredzētā grāmata veidota, ņemot vērā iepriekšminētās atziņas.

Tādējādi Dēķens nav sekojis nevienam no tālaika izplatītajiem virzieniem. Jāpiebilst, ka ne visi neatkarīgās Latvijas laikā saprata un atbalstīja Dēķena paustās atziņas. Tā, piemēram, O. Friedītis savā "Matemātikas metodikā" raksta: "Noskaidrojot turpretim saskaitīšanas un atņemšanas būtību un mērķi, būtu ļoti nepareizi apskatīt abas darbības uzreiz, jo atņemšanas kā patstāvīgas darbības izpratne bērniem ir daudz vieglāka, nekā, ja atņemšanu noskaidrosim kā saskaitīšanai apgrieztu darbību."¹³³

M. Štāls rakstā "Jaunākās domas par rēķināšanas mācību mērķiem un uzdevumiem" iepazīstina ar vācu pedagogu (Dr. Ķūnēla, H. Kempinska u. c.) atziņām un runā par to, kā skolēnus pamudināt uz darbību. Šai nolūkā viņš liek bērniem patstāvīgi rēķināt grāmatā iekļautos lietišķos uzdevumus — "lietišķās nodaļas tālāk attīstīt"¹³⁴; vielu uzdevumiem (statistiskos datus, mērvienības, cenas u. c.) ņemt no vietējās dzīves; rēķināšanas gaitā iegūtos rezultātus arī attēlot ar taisnām līnijām, likām līnijām, apļiem, kvadrātu u. tml.

Nozīmīgs ir L. Ausēja devums matemātikas mācīšanā. Viņš sarakstījis aritmētikas mācību grāmatas visām pamatskolas klasēm, kā arī algebras un ģeometrijas kursu vidusskolas vecākajām klasēm. Ģeometrijas kursa priekšvārdā autors uzsver, ka viņš ievērojis "ģenētiski induktīvo ceļu ģeometrisko patiesību atrašanās un teorētiski loģisko — šo patiesību pārbaudē [...]"¹³⁵ Mācību grāmatā ievietoti ieteikumi skolēniem:

"Kā mācīties teorēmu?"

1) Uzmanīgi izlasīt teorēmu un, zīmējot pašam vai raugoties zīmējumā, censties pilnīgi izprast tās saturu, lai to viegli sev stādītos priekšā bez zīmējuma; iegaumēt teorēmas saturu; noskaidrot, kas dots un kas jāpierāda;

2) izlasīt pierādījumu pēc grāmatas, izpildot attiecīgu zīmējumu;

3) noskaidrot pierādījuma paņēmieni un līdzekļus, piegriezt vērību domu gājiena galvenajām daļām un ierakstīt tās konsektā;

4) lietojot šo konsektu, mēģināt atjaunot atmiņā visu pierādījumu, pārbaudot pēc grāmatas katru locekli.

Vēlāk, kad pierādījumi jau atrasti, pie pirmā punkta izpildīšanas censties pašam *atrast* pierādījumu un tad tikai lasīt grāmatā.

Lai patstāvīgi iemācītos pierādīt teorēmas, tad

1) jāņem vērā, ka katra pierādījuma būtība: pamatot jauno ar veco, zināmo;

2) jāpiegriež sevišķa vērība pierādījuma paņēmieniem un līdzekļiem.

Kā atrisināt uzdevumu?

1. Pareizi saprast uzdevumu:

kas dots, kas jāatrod?

vai dotā pietiek, lai atrastu meklējamo?

kā vēl citādi uztvert uzdevumu?

kādu radniecisku uzdevumu jau esmu mācījies atrisināt?

vai esmu jau pilnīgi izlietojis visu doto?

2. Atrast ceļu no meklējamā uz doto — ja vajadzīgs, caur starpu uzdevumiem:

formulēt sakarību (vai sakarības) starp doto un meklējamo;

meklējamo vest atpakaļ: jaunievestajiem nezināmajiem jābūt tuvākiem dotajam;

doto vest uz priekšu: ceļā dabūtiem iznākumiem jābūt tuvākiem meklējamam lielumam.

3. Izpildīt atrisinājumus.

4. Pārbaudīt:

vai iznākums pieņemams? kāpēc?

vai var to pārbaudīt?

vai var to pašu iznākumu dabūt citā ceļā?"¹³⁶

Kā redzams, mācību grāmatas autora ieteikumi ir vērsti uz to, lai pamudinātu skolēnus patstāvīgām mācībām, izzināšanai. Šķiet, ka visai vērtīgi ir tie ieteikumi, kas skolēnus rosina veikt radošas darbības, piemēram: kā vēl citādi var uztvert uzdevumu? Vai var to pašu iznākumu dabūt citā ceļā? Vai iznākums pieņemams? Kāpēc?

Turpinot aplūkot Dēķena devumu mācību metodikā, nevar neminēt viņa sastādīto grāmatu "Vadonis dzimtenes mācībā" (izdota 1921. gadā), kuras izveidē ievēroti vairāki didaktiski principi. Īpašu uzmanību Dēķens pievērsis dabas objektu un parādību novērošanai.

Mācību grāmatā paredzēti arī pētnieciska rakstura uzdevumi, piemēram: "Izpētīt dārza, tīruma, pļavas, meža un purva zemi pēc tās satura un ūdens saglabāšanās tajā"¹³⁷; "Izmērīt ezera dziļumu te, tur no stāva krasta un tur purvmalā! Ko redzat dibenā te, ko tīruma malā un ko pie purva? Cik silts ūdens ikkatrā vietā virsū un dibenā?"¹³⁸; "Izmēriet mārka dziļumu! Ūdens siltumu! Salīdziniet to ar upītes ūdens siltumu!"¹³⁹

Skolēnu izzīņas darbības aktivizēšanai mācību grāmatā ietverti problēm-uzdevumi un problēmjaudājumi, piemēram: "Vai iespējams, ka ūdens sāktu tecēt otrādi? Kāpēc ne?"¹⁴⁰; "Jūra devusi mūsu zemītei stipru pamatu. Bet kā radusies tās irdenā virskārta, kura dažās upju piekrastēs ir diezgan plāna, bet kalnaino apvidu pakalnēs labi bieža?"¹⁴¹; "Tagad visi zin, ka zeme griežas ap sevi kā vilciņš; uz tās puses, kura saulei pagriezta, ir diena, uz otras — ir nakts. Bet kāpēc mēs šīs griešanās nejūtam?"¹⁴²

Latvijas brīvvalsts laikā sarakstītas un izdotas arī daudzas citas apkārtnes mācības un dabaszinību grāmatas. Pilnīgāku priekšstatu par apkārtnes mācību norisi sniedz tolaik izveidotās *metodikas*. Vairākās no tām uzsvērts pētnieciskais princips, "jo tikai eksperiments un novērojums var dot noturīgas zināšanas, veidot nepieciešamās prasmes un iemaņas"¹⁴³. To autori iesaka skolotājiem izmantot laboratorijas metodi, pētīšanas metodi, Daltonas plāna metodes, Hovarda plāna metodes un Vinnetkas individuāl tehniku.

Pedagoģiskās domas attīstību veicinājušas arī L. Paegles paustās pedagoģiskās atziņas. Paegle rūpīgi iepazīst Komenska, Ruso, Pestalocija, Tolstoja, Leshafta un citu pedagogu atziņas un īpaši darba skolas piekritēju idejas. Jau savu pedagoga darba gaitu sākumā viņš uzstājas pret rutīnu un dogmatismu bērnu mācīšanā. Paegle uzsver: "Jaunai skolai šis liekais balasts bez žēlastības jānokrata. Nevis kaili vārdi un fakti vajadzīgi garīgi attīstītam cilvēkam, bet gan parādību loģiskais, cēloniskais sakars [...] Mēs gribam zināt, kāpēc notiek zināma parādība, lai uz dabūtās atziņas pamata izprastu, kāpēc norisinās vesela rinda analoģisku parādību. Līdz ar to būsīm izpratuši dzīves gaitu un likumus [...]"¹⁴⁴

Lai pārvarētu dogmatismu un rutīnu mācībās, kā uzskata Paegle, "bēnam jāļauj kustēties, strādāt, radīt un kombinēt, ko var tikai darba skola [...]"¹⁴⁵ Un tālāk: "Tikai tās atziņas, jēdzieni un zināšanas, ko cilvēks ieguvīis caur darbu un pašdarbību, paliek par viņa neatņemamu īpašumu un var tikt aktīvi izlietotas."¹⁴⁶

Nozīmīgs ir Paegles devums latviešu valodas mācīšanas jomā. Viņš sarakstījis vairākas mācību grāmatas. 1920. gadā iznāk Paegles sastādītā bilžu ābece "Vālodzīte", 1922. gadā — ābece "Vālodzītes šūpulis" un lasāmā grāmata "Vālodzītes šūpuli" pirmskolai un pamatskolas 1. klasei. Kopā ar L. Laicenu viņš saraksta lasāmās grāmatas 2. un 3. klasei. Paegle norāda, ka skolēni jāiemāca "pareizi un daiļi runāt un lasīt, pareizi, loģiski un īsi izteikt savas domas rakstiski". Viņš uzskata, ka audzēkņi "pamatīgi jāiepazīstina ar savas tautas literatūru, viņas vēsturi un rakstniecības teoriju un beidzot pēdējās klasēs jāiepazīstina ar vispasaules literatūras labākajiem darbiem [...]"¹⁴⁷

Paegle savu ābeci veido pēc metodes, kas līdzīga skaņošanas metodei. Viņš iesaka risināt ar bērniem sarunas, kuru gaitā viņi ar skolotāja palīdzību nosaka attiecīgā vārda sākuma skaņu, nosauc vēl dažus vārdus, kuri sākas ar tādu pašu skaņu, pēc tam iepazīstas ar burtu, kas apzīmē šo skaņu, un cenšas iepazīto burtu atveidot — uzzīmēt, uzrakstīt u. tml. Sarunām ābecē ievietoti zīmējumi, kuros attēloti bērniem pazīstamie dzīvnieki, doti arī attiecīgie burti (rakstītie un iespīestie). Ābece priekšvārdā doti metodiski norādījumi: "Vecākiem jāved ar bērniem sarunas par dzīvnieku, jāiepazīstina bērni ar pirmo skaņu šī dzīvnieka nosaukumā, jāliek minēt vēl daži priekšmeti, kuri sākas ar to pašu skaņu, ja iespējams, jāpastāsta, kur šī skaņa nāk priekšā tieši runā, jāiepazīstina ar viņas attēlu — burtu, jāliek izgriezt šo burtu no burtu lapas, uzzīmēt, uzrakstīt u. t. jpr., kā tas ar sīku druku aizrādīts zem pirmajiem burtiem."¹⁴⁸

“Šinī ābecē,” Paegle skaidro, “atmesta nesakarīga vārdu uzskaitīšana, kas bērniem nekā nedod, bet, par nožēlošanu, tiek praktizēta līdzšinējās ābecēs.”¹⁴⁹ Tiklīdz bērna rīcībā ir daži līdzskaņi, viņam tiek dots teikums, dzejolis, stāsts. “Tekstu sastādot, ievērots, lai valoda būtu muzikāla, koncentrēta un saturs sniegtu pēc iespējas vairāk darbības, kas vienīgi spēj bērnus ieinteresēt.”¹⁵⁰

Arī Paegles lasāmās grāmatas veidotas, ņemot vērā darba skolas idejas. Priekšvārdā pirmskolas un pirmās klases lasāmajai grāmatai “Vālodzītes šūpulī” teikts: “Pašdarbība — lūk, galvenais attīstības faktors bērna dzīvē. Līdzšinējā bērnu literatūra maz ievēroja šo faktoru. Mana grāmata turpretim piegriezīs tam vislielāko vērību [...] Tas viss modinās arī daudz lielāku interesi pret lasāmo vielu, palīdzēs viņu labāk uzņemt un izprast.”¹⁵¹

Paegle devis savu ieguldījumu arī *vēstures mācīšanas* jomā. Viņš sarakstījis mācību līdzekli jaunākajām klasēm un pašmācībai “Ievads vēsturē”, kas divdesmitajos gados iznāk četros izdevumos. Paegle sastādījis arī “Seno laiku vēstures hrestomātiju” (izdota 1921. gadā), pārtulkojis latviešu valodā profesora R. Vipera sarakstītās mācību grāmatas — “Seno laiku vēsturi”, “Viduslaiku vēsturi” un “Jauno laiku vēsturi”.

“Nevis kaili vārdi un fakti vajadzīgi garīgi attīstītam cilvēkam,” Paegle uzsver, “bet gan parādību loģiskais, cēloniskais sakars.”¹⁵² Savas grāmatas “Ievads vēsturē” priekšvārdā Paegle raksta: “Skolēniem jāamcās saprast, kādu ceļu gājusi civilizācija un kultūra, jāamca skatīties uz vēsturi kā uz noteiktiem [...] likumiem padotu procesu [...]”¹⁵³

Par vēstures mācīšanu rakstījis arī J. Lieknis. Rakstā “Dažas piezīmes vēstures mācīšanā” Lieknis, tāpat kā Paegle, vēršas pret skolēnu atmiņas pārslogošanu ar daudziem faktiem un aicina dot audzēkņiem skaidru priekšstatu par sabiedrības attīstību. “Daudzo faktu vietā,” viņš raksta, “skolēnu vajadzētu ievadīt sabiedriskās dzīves izpratnē [...], politiskās un sabiedriskās dzīves izpratnei vēsturē jāierāda vissvarīgākā vieta, ko mēs līdz šim neesam darījuši.”¹⁵⁴ Lieknis uzsver, ka vēstures mācīšanā jāakcentē miera saglabāšanas ideja, “jārada tāda atmosfēra, kas karu kā vislielāko cilvēces ļaunumu padarītu neiespējamu nākotnē”¹⁵⁵. Lieknis uzsver, ka skolēniem jāliek lasīt un novērtēt vēstures pirmavotus, īpašu uzmanību pievēršot “vēstures pirmavotu salīdzināšanai, kur vienas un tās pašas parādības apgaismojumā sastopam gluži pretējus novērtējumus”¹⁵⁶.

Par mācību darba aktivizēšanu runā arī Jelgavas Valsts Centrālā pedagoģiskā institūta inspektors P. Kupčs. Rakstā “Aktīvā mācīšanās” viņš uzsver, ka mācību galvenais trūkums meklējams skolēnu pasivitātē: “Skolēni arvien

vēl ir tikai pasīvi skatītāji un klausītāji, nevis aktīvi darba darītāji. Mācīšanos skolēni uzskata par uzspiestu darbu, kuru strādā bez dziļākas intereses un, kur iespējams, no tā izvairās.”¹⁵⁷ Norādījis, ka darba skolas ideju piekritēji (Keršenšteiners, Lajs, Gaudigs u. c.) “galveno svaru liek uz tādām mācīšanas un audzināšanas metodēm, kas veicina skolēnu aktivitāti un pašdarbību”¹⁵⁸, Kupčs tālāk paskaidro: “Aktīvi mācās skolēns tad, kad viņš strādā nepiespiests, iekšējās dziņas pamudināts. Aktīvā darbā skolēns ieliek visu savu personību [...] Šāda interese skolēniem rodas visvairāk tur, kur viņi darbu strādā vieni paši, bez pastāvīgiem skolotāja aizrādījumiem un uzraudzībām.”¹⁵⁹ Viņš uzsver, ka starp daudzajām darba formām, kas izmantojamas skolēnu aktivizēšanai mācībās, ievēribu pelna audzēkņu darbs grupās, kur starp skolēniem veidojas “ciešas garīgas saites, tie darbā viens otru pamāca, viens no otra mācās tīri neapzināti, viens otru darbā pamudina”¹⁶⁰. Šādas darbības sākumi, atzīmē Kupčs, saskatāmi Pestalocija bāreņu skolā, skolēnu darbu grupās mēģinājuši noorganizēt arī Keršenšteiners, Gaudigs un citi ievērojami pedagogi; grupās iespējams veikt arī laboratorijas darbus. Raksta nobeigumā autors norāda, ka līdztekus grupu darbiem praktizējami arī individuālie darbi, taču “kopējam klases darbam mūsu pamatskolā arvien ir un būs jāierāda galvenā vieta”¹⁶¹.

Nozīmīgu vietu pedagoģiskās domas attīstībā ieņem *dziedāšanas mācīšanas atziņas*. Tas arī saprotams, jo dziedāšana ir sena un dzīvinoša latviešu tautas tradīcija. Pietiekami pilnīgi (par laikposmu no deviņpadsmitā gadsimta deviņdesmitajiem gadiem līdz divdesmitā gadsimta sešdesmitajiem gadiem) šī problēma aplūkota I. Jākobsones darbā “Dziedāšanas mācīšanas metodiķu atziņas”, kas izdots Rīgā 1974. gadā. Izmantojot šajā grāmatā ietverto materiālu un dziedāšanas mācīšanas metodiķu darbus, turpmāk tiks raksturotas galvenokārt tās šā priekšmeta mācīšanas norises, kas aptver neatkarīgās Latvijas laikposmu, kad tiek izdotas vairākas dziedāšanas mācību grāmatas. 1920. gadā iznāk A. Salaka “Vadonis mazajiem dziedātājiem”, bet 1926. gadā — viņa papildināts un pārstrādāts krājums “Dziedāsim pēc notīm! Vadonis mazajiem dziedātājiem pamatskolās un mājās”. 1923. gadā tiek izdots I. Paļeviča “Dziedāšanas mācības” trešais pārlabotais un papildinātais izdevums (pirmais izdevums iznāca 1893. gadā un otrais — 1896. gadā). 1923. gadā Valsts konservatoriju beidz A. Šillers. Ilggadējā darbā gūto pieredzi Šillers apkopo sešās grāmatās — “Dziedāšanas mācība pamatskolā” (tās iznāca dažādos gados). Rīgas skolotāju institūta dziedāšanas un mūzikas pedagogs J. Vītoliņš saraksta mācību grāmatu “Dzirdes mācība. Vingrinājumi un dziesmas dziedāšanas stundām pamatskolā”. 3. un 4. klases kurss iznāk

1931. gadā, bet 5. un 6. klases — 1936. gadā. Tiek izdoti arī vairāki dziesmu krājumi un citi palīglīdzekļi dziedāšanas mācīšanai.

A. Salaks, sastādot “Vadoni mazajiem dziedātājiem”, kurā ir arī neliels priekšvārds, iesaka skolotājiem notis un mūzikas mācības pamatelementus sākt mācīt tikai trešajā mācību gadā, apvienojot teoriju ar dziedāšanu. A. Salaka solfedžo mācība pamatojas uz intervālu dziedāšanu. Grāmatas priekšvārdā autors uzsver, ka pirmskolā, kā arī 1. un 2. klasē bērniem vajag “dziedāt, dziedāt un atkal dziedāt, lai skolēnu dziesmu pūrs plestos plašumā un lai visu skolas darbu gaitu varētu apgarot ar dziesmām”¹⁶².

A. Salaks iesaka katrā mācību stundā veikt elpošanas vingrinājumus, balss izdaiļošanas vingrinājumus, intervālu dziedāšanu un uztveršanu, solfedžēšanu, nošu rakstīšanu, ritmiskos un melodiskos diktātus un vingrinājumus. Viņš grib panākt, lai katrs skolēns spētu uzrakstīt to melodiju, ko prot nodziedāt, un otrādi. Kā norāda I. Jākobsone, vislielākā paliekošā vērtība Salaka darbos ir vokālajiem vingrinājumiem.

A. Šillers savā “Dziedāšanas mācībā pamatskolā” uzsver, ka pats galvenais ir iemācīt bērnus dziedāt pēc notīm. Viņš dod arī attiecīgus ieteikumus.

J. Vītoliņš savā grāmatā “Dzirdes mācība. Vingrinājumi un dziesmas dziedāšanas stundām pamatskolā” pauž atziņas par muzikālās dzirdes attīstīšanu skolēniem. Viņš atzīst, ka to vislabāk var panākt, iemācot atšķirt skaņu augstumu un ilgumu. Šai nolūkā Vītoliņš izstrādājis tonālos vingrinājumus. Viņš iesaka šādu darba gaitu dziesmu mācīšanai pēc notīm:

- 1) tekoši lasīt notis pareizā ritmā, taktējot līdz;
- 2) solfedžēt dziesmu ar pirmā panta vārdiem un
- 3) droši iemācītai melodijai un pirmajam pantam pievienot pārējo tekstu.

Neatkarīgās Latvijas laikā sarakstītas arī vairākas dziedāšanas mācīšanas metodikas. Pirmo “Dziedāšanas mācības metodiku” latviešu valodā saraksta J. Bebris. Autors ne tikai izklāsta savas metodiskās atziņas, bet sniedz arī ziņas par seno indiešu, ķīniešu, ēģiptiešu, jūdu, grieķu, romiešu attieksmi pret dziesmu, mūziku, kā arī pastāsta par galvenajiem metodiskajiem virzieniem Vācijā, norādot uz dziedāšanas lomu cilvēka fizisko, garīgo, tikumisko un it īpaši estētisko īpašību un spēju izkopšanā. Par galveno dziedāšanas uzdevumu J. Bebris uzskata bērnu ievadišanu “skaņu valstī”, kas nozīmē — “izglītot muzikālo dzirdi, radināt bērnus pareizi valdīt savus balss orgānus; mācīt izšķirt daiļo dziedāšanu no nedaiļas; iepazīstināt ar mūzikas zīmēm un ierādīt to patstāvīgu lietošanu un, beidzot, dot līdzī dzīvē krietnu, daiļu tautas un mākslas dziesmu krājumu”¹⁶³. Metodikā viņš sniedz atziņas par bērnu balss izkopšanu, dziesmu repertuāra izvēli, dziedāšanu korī un par tā saukto

dzirdes un zīmju dziedāšanu (starp citu, minot arī vairākus vācu metodiķus, kuri neatzīst dziedāšanu pēc dzirdes). Autors diezgan plaši aplūko tālaika mācību līdzekļus, iesaka lietot nošu tāfeli, vācu profesora Krauzes tā saukto bīdāmo noti, apraksta Berlīnes skolotāja Grīzindes izgudroto nošu mašīnu, Cillera krāsu tāfeli. Par labāko instrumentu dziedāšanas mācībās viņš atzīst skolotāja balsi, ko dažkārt var aizstāt ar vijoli. J. Bebris raksta: "Ne tas bērns attīsta un izdaiļo, ko viņi mācās, sekojot skolotāja priekšzīmei, nokopējot skolotāja darbību, bet tas, ko tie iegūst pašdarbības ceļā. Tikai tad dziedāšanas mācībai būs labi panākumi, ja tā būs nostādīta uz drošiem pašdarbības pamatiem [...]"¹⁶⁴

Divdesmitā gadsimta divdesmitajos un trīsdesmitajos gados neatkarīgajā Latvijā dziedāšanas mācīšanas jomā tiek pausti dažādi, reizēm visai atšķirīgi uzskati. Daži mūziķi uzskata, ka jau skolas gaitu sākumā var mācīties nošu zīmes līdzīgi kā burtus un ciparus. Citi iesaka pirmos divus mācību gadus dziedāt tikai pēc dzirdes un notīm pievērsties trešajā klasē. Tiek pausti uzskati, ka dziedāšanas un it īpaši muzikālās dzirdes attīstīšanas pamatā liekami vingrinājumi. Ir arī tādi metodiķi, kas atzīst, ka galvenā uzmanība pievēršama dziesmai.

J. Rozītis savā "Dziedāšanas mācīšanas metodikā" parāda, ka dziedāšanas procesā nevar iztikt ne bez akorda, ne bez toņkārtas, taču skolotājam jāzina, kad un ar kuru no šiem pamatelementiem iesākt darbu. Dziedāšanas skolotājam, uzsver Rozītis, jācenšas sniegt bērniem toņkārtas izpratni.

1931. gadā iznāk J. Graubiņa sagatavotais līdzeklis "Pirmās notis dziedāšanas stundās", kas sastāv no divām daļām: A izdevums domāts skolēniem, B — skolotājiem. Graubiņš solfedžēšanas pamatā liek trijskaņu metodi. Solfedžēšanas mērķis — izkopt bērna spējas un prasmi dziedāt no lapas ar vārdiem.

Savdabīgs ir E. Vīgnera devums dziedāšanas mācīšanā. Viņš pievēršas absolūtās muzikālās dzirdes izkopšanai. Savu īpatnējo metodisko sistēmu E. Vīgners sniedzis grāmatā "Vokāli instrumentālās fonētikas metodika pamatskolām" (1936). Autors uzskata, ka dziedāt var iemācīt ikkatru, kam dzirde nav fizioloģiski bojāta.

Kā atzīmē I. Jākobsone, atšķirīgi uzskati dziedāšanas mācību metodikā galvenokārt pausti jautājumā par solfedžēšanas iemaņu veidošanu. Daži mācību grāmatu un metodiku autori (I. Paļevičs, A. Šillers, A. Salaka — pirmajos darbos) solfedžēšanu balsta uz tā saukto intervālisma principu, citi (J. Bebris, J. Rozītis, J. Vītolinš, J. Mediņš) solfedžēšanas pamatā liek tonalitātes izjūtas attīstīšanu. Tomēr visiem latviešu dziedāšanas mācību

metodiķiem kopīgs ir tas, ka viņi atzīst tautas mūzikas lielo nozīmi bērnu muzikālās attīstības veicināšanā, tāpēc arī viņu sastādīto mācību grāmatu pamatā liktas tautas melodijas.

Nodaļas nobeigumā jāuzsver, ka latviešu pedagogi savos darbos pauduši visai nozīmīgas didaktiskās atziņas, kas lielā mērā veidojušās klasiskās un demokrātiskās, kā arī īpaši tālaika modernās pedagoģijas ietekmē, tās atspoguļo arī latviešu nacionālās pedagoģijas idejas un tautas pedagoģijas tradīcijas. Vienas no visspilgtākajām atziņām, kas veidojušās galvenokārt darba skolas ideju ietekmē un kas caurstrāvo latviešu pedagogu vairākuma devumu, ir izziņas aktivitātes, skolēnu pašdarbības izvērsšana, viņu patstāvības un spēju izkopšana mācībās.

Piezīmes

¹ Par mācībspriekšmetu didaktiskām atziņām nosauktas didaktiskās (metodiskās) atziņas, kas atbilst attiecīga mācībspriekšmeta specifikai un tiek lietotas priekšmeta mācībās, ņemot vērā skolēnu vecuma īpatnības.

² [Dēķens K.] Mūsu tautskola. — Londona, 1902. — 14. lpp.

³ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — R.: Izglītības kooperatīvs "Kultūras Balss", 1919. — 115. lpp.

⁴ Turpat. — 116. lpp.

⁵ Turpat.

⁶ Turpat.

⁷ Turpat.

⁸ Turpat. — 117., 118. lpp.

⁹ Mūsu Nākotne. — 1928. — 10. nr. — 351. lpp.

¹⁰ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 116. lpp.

¹¹ Turpat. — 151. lpp.

¹² Turpat. — 151., 152. lpp.

¹³ Turpat. — 148. lpp.

¹⁴ Turpat. — 124. lpp.

¹⁵ Turpat. — 125. lpp.

¹⁶ Turpat. — 146. lpp.

¹⁷ Turpat. — 145., 146. lpp.

¹⁸ Turpat. — 125. lpp.

¹⁹ Turpat.

²⁰ Turpat. — 153. lpp.

²¹ Turpat.

²² Turpat.

²³ Turpat. — 114. lpp.

- ²⁴ Turpat. — 119. lpp.
²⁵ Turpat.
²⁶ Turpat.
²⁷ Turpat.
²⁸ IMM. — 1920. — 2. nr. — 97. lpp.
²⁹ Turpat. — 97., 98. lpp.
³⁰ Turpat. — 3. nr. — 205. lpp.
³¹ Turpat. — 2. nr. — 101. lpp.
³² Turpat. — 103. lpp.
³³ *Greste J.* Krist un celties. — R.: Zvaigzne, 1990. — 168. lpp.
³⁴ Sīkāk par skolotāju izmēģinātāju darbību sk. 6. nodaļā.
³⁵ IMM. — 1920. — 5. nr. — 401. lpp.
³⁶ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — R.: A. Gulbis, 1931. — 7. lpp.
³⁷ Turpat.
³⁸ Turpat.
³⁹ Turpat. — 8. lpp.
⁴⁰ Turpat. — 9. lpp.
⁴¹ Turpat. — 15. lpp.
⁴² Turpat.
⁴³ Turpat. — 16. lpp.
⁴⁴ Turpat.
⁴⁵ Turpat. — 82. lpp.
⁴⁶ Turpat.
⁴⁷ Turpat. — 83. lpp.
⁴⁸ Turpat.
⁴⁹ Turpat.
⁵⁰ Turpat. — 85. lpp.
⁵¹ Turpat.
⁵² Turpat. — 21. lpp.
⁵³ Turpat.
⁵⁴ Turpat. — 24. lpp.
⁵⁵ Turpat. — 27. lpp.
⁵⁶ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 116. lpp.
⁵⁷ Turpat.
⁵⁸ Turpat. — 127. lpp.
⁵⁹ Turpat. — 129. un 130. lpp.
⁶⁰ Turpat. — 130. lpp.
⁶¹ Turpat.
⁶² Turpat.
⁶³ Turpat. — 131. lpp.
⁶⁴ Turpat. — 133. lpp.
⁶⁵ Turpat. — 134. lpp.
⁶⁶ *Students J.* Vispārīgā pedagoģija. — R.: F. Baumanis, 1933. — 235. lpp.

- ⁶⁷ Turpat. — 241. lpp.
⁶⁸ Turpat. — 242. lpp.
⁶⁹ Turpat. — 266. lpp.
⁷⁰ Audzinātājs. — 1936. — 9. nr. — 495. lpp.
⁷¹ Turpat.
⁷² IMM. — 1920. — 3. nr. — 206. lpp.
⁷³ Audzinātājs. — 1936. — 5./6. nr. — 332. lpp.
⁷⁴ Turpat.
⁷⁵ Turpat. — 12. nr. — 745. lpp.
⁷⁶ IMM. — 1920. — 3. nr. — 202. lpp.
⁷⁷ Turpat. — 205. lpp.
⁷⁸ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 31. lpp.
⁷⁹ *Greste J.* Krist un celties. — 172. lpp.
⁸⁰ Turpat. — 173. lpp.
⁸¹ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 116. lpp.
⁸² *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 41. lpp.
⁸³ Turpat.
⁸⁴ *Students J.* Vispārīgā pedagoģija. — 209. lpp.
⁸⁵ Turpat. — 210. lpp.
⁸⁶ Turpat. — 213. lpp.
⁸⁷ Turpat.
⁸⁸ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 49. lpp.
⁸⁹ Turpat. — 51. lpp.
⁹⁰ Turpat. — 52. lpp.
⁹¹ Turpat. — 53. lpp.
⁹² Turpat, 55., 56. lpp.
⁹³ Turpat. — 61. lpp.
⁹⁴ Turpat. — 62. lpp.
⁹⁵ Turpat. — 63. lpp.
⁹⁶ IMM. — 1932. — 4. nr. — 294. lpp.
⁹⁷ Turpat. — 295. lpp.
⁹⁸ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 103. lpp.
⁹⁹ Turpat.
¹⁰⁰ Turpat.
¹⁰¹ Turpat. — 104. lpp.
¹⁰² Turpat.
¹⁰³ Turpat.
¹⁰⁴ *Mūsu Nākotne.* — 1928. — 10. nr. — 346. lpp.
¹⁰⁵ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 139., 140. lpp.
¹⁰⁶ Turpat. — 140. lpp.
¹⁰⁷ Turpat.
¹⁰⁸ *Izglītība.* — 1909. — 10. nr. — 772. lpp.

- ¹⁰⁹ *Dēķens K.* Latviešu valodas mācību metodika pamatskolām. — R.: A. Gulbis, 1922. — 3., 4. lpp.
- ¹¹⁰ Turpat. — 16. lpp.
- ¹¹¹ Turpat. — 29. lpp.
- ¹¹² Turpat. — 38. lpp.
- ¹¹³ Turpat.
- ¹¹⁴ Domas. — 1913. — 5. nr. — 551., 552. lpp.
- ¹¹⁵ *Dēķens K.* Latviešu valodas mācību metodika pamatskolām. — 40. lpp.
- ¹¹⁶ Turpat.
- ¹¹⁷ Turpat. — 46. lpp.
- ¹¹⁸ Turpat. — 54. lpp.
- ¹¹⁹ Turpat. — 69. lpp.
- ¹²⁰ Turpat.
- ¹²¹ Turpat. — 61. lpp.
- ¹²² Turpat. — 125. lpp.
- ¹²³ Turpat. — 136. lpp.
- ¹²⁴ IMM. — 1920. — 3. nr. — 203. lpp.
- ¹²⁵ *Dēķens K.* Latviešu valodas mācību metodika pamatskolām. — 85. lpp.
- ¹²⁶ Turpat. — 109. lpp.
- ¹²⁷ Turpat. — 106. lpp.
- ¹²⁸ Turpat. — 110., 111. lpp.
- ¹²⁹ Turpat. — 110. lpp.
- ¹³⁰ Turpat. — 113. lpp.
- ¹³¹ *Dēķens K.* Vadonis rēķinu mācībā, I posms. — R.: Valters un Rapa, 1925. — 7. lpp.
- ¹³² Turpat. — 4. lpp.
- ¹³³ *Priedītis O.* Matemātikas metodika. — Jelgava: A. V. Priedīte, 1932. — 15. lpp.
- ¹³⁴ IMM. — 1927. — 7./8. nr. — 36. lpp.
- ¹³⁵ *Ausējs L.* Ģeometrija. Vidusskolu kurss, I, piektais izd. — R.: A. Gulbis, 1932. — 3. lpp.
- ¹³⁶ Turpat. — 45., 46. lpp.
- ¹³⁷ *Dēķens K.* Vadonis dzimtenes mācībā. — R.: Valters un Rapa, 1921. — 53. lpp.
- ¹³⁸ Turpat. — 18. lpp.
- ¹³⁹ Turpat. — 17. lpp.
- ¹⁴⁰ Turpat. — 16. lpp.
- ¹⁴¹ Turpat. — 53. lpp.
- ¹⁴² Turpat. — 101. lpp.
- ¹⁴³ Izglītība. — 1929. — 8. okt.
- ¹⁴⁴ *Paegle L.* Kopoti raksti. — 5. sēj. — R.: LVI, 1958. — 12. lpp.
- ¹⁴⁵ *Latvijas skolotāju delegātu konference Rīgā no 2. līdz 5. janvārim 1919. g.* — R.: Latvijas skolotāju savienība, 1919. — 5. lpp.
- ¹⁴⁶ Turpat. — 6. lpp.
- ¹⁴⁷ *Paegle L.* Kopoti raksti. — 5. sēj. — 14. lpp.

- ¹⁴⁸ *Paegle L.* Vālodzītes šūpulis. Ābece mājām un skolām. — R.: Daile un Darbs, 1925. — 4. lpp.
- ¹⁴⁹ *Turpat.* — 4. lpp.
- ¹⁵⁰ *Turpat.*
- ¹⁵¹ *Paegle L.* Vālodzītes šūpulī. — R.: Liepa, 1923. — 3. lpp.
- ¹⁵² *Paegle L.* Kopoti raksti. — 5. sēj. — 12. lpp.
- ¹⁵³ *Paegle L.* Ievads vēsturē: jaunākajām klasēm un pašmācībai. — R.: Valters un Rapa, 1920. — 8. lpp.
- ¹⁵⁴ *Mūsu Nākotne.* — 1931. — 1. nr. — 22. lpp.
- ¹⁵⁵ *Turpat.*
- ¹⁵⁶ *Turpat.* — 21. lpp.
- ¹⁵⁷ *IMM.* — 1936. — 7./8. nr. — 23. lpp.
- ¹⁵⁸ *Turpat.*
- ¹⁵⁹ *Turpat.* — 24. lpp.
- ¹⁶⁰ *Turpat.* — 25. lpp.
- ¹⁶¹ *Turpat.* — 29. lpp.
- ¹⁶² *Salaks A.* Dziedāsim pēc notīm. — R., 1926. — 3. lpp.
- ¹⁶³ *Bebru Juris.* Dziedāšanas mācības metodika. — R., 1922. — 9. lpp.
- ¹⁶⁴ *Turpat.* — 69. lpp.

6. Skolotāju izmēģinātāju kustība

Deviņpadsmitā gadsimta beigās un divdesmitā gadsimta sākumā sakarā ar straujo rūpniecības attīstību pieaug nepieciešamība pēc augsti kvalificētiem strādniekiem, kuru sagatavošanu neveicināja vecā dogmatiskā skola. Vairākās augsti attīstītās valstīs — Vācijā, Anglijā, Francijā, ASV u. c. — izvērsās kustība par skolas reformu, kuras pamatā ir prasība pārvērst veco “mācīšanas” (iekalšanas) skolu par jauna tipa skolu. Līdz ar to rodas arī jaunas pedagoģijas teorijas, veidojas dažādi pedagoģijas strāvojumi, virzieni.

Tā sauktais jauno skolu strāvojums rodas Anglijā, Francijā, Šveicē, Beļģijā, ASV un pēc tam izplatās arī citās zemēs. Ženēvā tiek nodibināta Starptautisko jauno skolu apvienība, kas nosaka vispārīgās prasības šā tipa skolām. “Jaunās skolas” dibina privātas personas un pedagoģiskas organizācijas. Šo skolu teorētiķis un organizētājs ir franču pedagogs Demolēns. Cits šo skolu teorētiķis — Šveices pedagogs Ferjērs uzsver, ka “jaunās skolas” ir praktiskas laboratorijas, kurās galvenā uzmanība pievēršama skolēnu domāšanas spēju attīstībai.

Divdesmitā gadsimta sākumā Vācijā un pēc tam arī vairākās citās zemēs populāra kļuva G. Keršenšteina izstrādātā pilsoniskās audzināšanas un darba skolas teorija. Darba skolas galvenais uzdevums, pēc Keršenšteina domām, ir īstenot pilsonisko audzināšanu un veicināt arodizglītību, ieviešot rokdarbus kā mācību priekšmetu un kā mācību principu. Tajā pašā laikā plaši pazīstama kļuva vācu pedagoga H. Gaudiga brīvās garīgās darbības teorija, saskaņā ar kuru skolas galvenais uzdevums ir veidot personību, organizējot mācībās bērnu brīvu garīgo darbību, izvēršot viņu pašdarbību. Tāpēc Gaudigu mēdz dēvēt par personības pedagoģijas pārstāvi. Cits vācu pedagogs A. Lajs, kura atziņas arī kļuva populāras, pārstāvēja tā saukto darbības pedagoģiju. Viņš uzskata, ka ikviens organisma ārējais kairinājums izraisa atbildes reakciju, kura noris pēc shēmas: uztvere — pārstrāde — izteiksme. Deviņpadsmitā gadsimta 90. gados ASV izveidojas tā sauktā pragmatiskā pedagoģija, kuras spilgtākais pārstāvis ir amerikāņu filozofs un pedagogs Dž. Džūijs. Vienīgi mācīšana ar darbību, kā uzskata Džūijs, var tuvināt bērnu dzīvei, tāpēc skolēniem jāiepazīstas ar dažādiem darba veidiem: jāstrādā sakņu un augļu dārzā, darbnīcā, ēdamzālē, virtuvē, kā arī jāveic patstāvīgi pētījumi. Deviņpadsmitā gadsimta beigās Vācijā, Anglijā, ASV, Krievijā un citās valstīs izplatās eksperimentālā psiholoģija un eksperimentālā pedagoģija, kuras izcils pārstāvis Vācijā ir pedagogs E. Meimanis un ASV — psihologs E. Torndaiks. Šā virziena pārstāvji, izmantojot eksperimentu un testu metodi, cenšas noskaidrot likumsakarības bērnu attīstībā. Vēl minama Berlīnes pedagoga A. Bogaņa apvienotās klases ideja, kas kļuva populāra divdesmitā gadsimta sākumā, t. s. brīvās audzināšanas teorija u. c.

Latvijā īpaši atzīmējama Ģ. Odiņa vadītā tirdzniecības skola (1908—1910), kurā strādāja J. Greste, K. Dēķens, K. Melnalksnis, P. Kūla un citi, kuri vēlāk, neatkarīgās Latvijas laikā, kļuva par ievērojamiem pedagogiem, izglītības darba organizētājiem, vadītājiem. Šajā skolā, kuru Greste nosaucis par latviešu skolu dzīves garīgo centru, skolotāji apsprieda jaunākās pedagoģiskās atziņas. “No šejienes,” raksta Greste, “vadīja kursus, ekskursijas, priekšlasījumus [...] Še, Martas ielas skolā, organizēja Mācību līdzekļu muzeju un darbnīcu, kas vēlāk noderēja par pamatu Skolu muzejam un Mācību līdzekļu nodaļai.”¹ Greste augstu vērtē Odiņa skolas darbību. Viņš uzsver: “Latviešu skolu vēsturē būs posms — Martas ielas laiki. Odiņš dabūja gatavu to, kas citiem nebija iespējams.”²

Nozīmīgu ieguldījumu jauno pedagoģisko atziņu popularizēšanā deva skolu muzeju komisija, kas Grestes vadībā darbojās Latvijas skolotāju biedrības pārziņā. Šī komisija lika pamatus Skolu muzejam, organizēja ceļojošus

muzejus. 1912. gadā ar Grestes aktīvu līdzdalību nodibināja Skolu muzeju biedrību, kas organizēja mācību līdzekļu izgatavošanas kursus, rīkoja izmēģinājumus un citus pasākumus.

Minētais laikposms un pedagoģiskā darbība tajā ir sava veida izmēģinātāju kustības priekšvēsture. Raksturīgi, ka pedagogi un izglītības darbinieki, kuri tolaik strādāja Martas ielas tirdzniecības skolā un aktīvi darbojās Latvijas skolotāju biedrībā un Skolu muzeju biedrībā — J. Greste, K. Dēķens, G. Odiņš, K. Melnalksnis, P. Kūla un citi —, vēlāk bija to vidū, kas virzīja un atbalstīja skolotāju izmēģinātāju darbību.

Neatkarīgās Latvijas laikā nepieciešamība pēc jaunu, efektīvāku ceļu meklējumiem mācībās un audzināšanā, pēc jaunām pedagoģiskām atziņām pieauga vēl vairāk. Vecās, dogmatiskās skolas mācību veids un sastingusī, rutinētā audzināšana vairs neatbilda demokrātiskās valsts prasībām. To īpaši apzinājās ievērojamie latviešu pedagogi. A. Dauge 1920. gadā šādi raksturo tālaika skolu: "Mūsu skolas līdz šim bij iestādes, kurās pirmā kārtā mācījās un kurās ilgā patstāvīgā mehāniskā darbā ieguva zināmas veiklības. Ļoti mazā mērā skolās līdz šim guva zināšanas, patstāvīgi meklējot un pētot, un ļoti maz strādājot radošu darbu."³

J. Greste atzīmē, ka skolā nereti bērnus māca skolotāji, kas strādā kā amatnieki, kuru mērķis ir "iemācīt, iedresēt, sabāzt galvā lielāku vairumu faktu, ciparu, datu, nosaukumu, likumu, nostāstu, formulu".⁴ Viņš uzsver, ka šādas mācības neveido domājošu cilvēku. Vērsdamies pret mācībām, kas balstās galvenokārt uz iekalšanu, Greste raksta: "Tā ir rupja kļūda — pārbarot līdz riebumam, piebāzt pilnu galvu līdz plīšanai. Ir cita nostāja [...] vajag iepotēt gribu "meklēt rakstos", iemācīt orientēties grāmatās. Un, kad skolēns var iztikt bez skolotāja, tad visvērtīgākais sasniegts."⁵ Vērtējot tālaika mācību veidu Latvijas skolās, Greste konstatē: "Mēs esam uz viszemākās pakāpes palikuši — atminēt. Otrā ir domāt, trešā — izjust, ceturtā — rīkoties."⁶ Arī Izglītības ministrijas Pamatskolu nodaļas vadītājs K. Melnalksnis atzīst, ka Latvijas skolās rēķināšanā un apkārtnes mācībā valda mehāniska vielas iekalšana, latviešu valodas stundās skolēni nav raduši izteikt savas domas, jo skolotāji tikai uzdod iemācīties attiecīgu vielu, nākamajā stundā to atprasa.⁷

Uztādamies kādā sanāksmē, Greste saka: "Jūtu, ka tā mācīt, kā mūs mācīja, nevar un nedrīkst. Jūtu, ka tai skolai, kurā mēs mācījāmies, bija trūkumi, kas mūs kropļoja. Audzināšana tai skolā bij pilnīgi novārtā atstāta. Es mēģinu citādi darīt, pūlos, bet neizdodas. Es ciešu un iedomājos, ka citiem iet labāk. Gribas ar viņiem tikties, dalīties pieredzē un mācīties, bet nav iespējams."⁸

Galvenais centrs, ap kuru grupējās demokrātiski noskaņotie izglītības darbinieki, bija Latvijas skolotāju savienība. Tā centās iepazīt citu zemju pedagogu radošos meklējumus, jaunākās atziņas, izdeva žurnālu "Mūsu Nākotne", kurā iepazīstināja skolotājus ar izmēģinājumiem un propagandēja modernās pedagoģijas atziņas. 1922. gadā šajā žurnālā tika publicēts raksts "Mēģinājumu skolas Vācijā". Tajā teikts, ka pēdējos gados Vācijas skolu darbā "notiek jo plaša jaunu ceļu meklēšana", tiek organizētas izmēģinājumu skolas, kurās galvenokārt pārbauda darba skolas idejas. Raksta autors izceļ Hamburgas izmēģinājumu skolu pieredzi, kur izvērstā skolēnu patstāvīgā mācību darbība; audzēkņu un skolotāju attiecībās valda savstarpēja uzticība un cieņa; mācību darbs noris grupās unursos. Izmēģinājumu skolas organizētas arī citās Vācijas pilsētās — Šarlotenburgā, Breslavā, Drēzdenē, Leipcīgā, Frankfurtē pie Mainas, kur atvērtas divas dažādas ievirzes izmēģinājumu skolas: vienā pārbauda Gaudīga brīvās garīgās darbības teoriju, otrā — Keršēnšteina pedagoģiskās atziņas.⁹

1922. gadā žurnāls "Mūsu Nākotne" publicē R. Liepiņa rakstu "Kādi skolotāji jākomandē uz ārzemēm", kurā viņš uzsver, ka no Vācijas skolu pieredzes jāpārņem darba skolas ideju īstenošana, koncentrējot "uzmanību taisni uz tiem jautājumiem un metodēm, kuros mēs varēsim visvairāk smelties no Vācijas skolas [...]".¹⁰

Tādējādi, iepazīstot citu zemju, it īpaši Vācijas radoši domājošu pedagogu jaunu ceļu meklējumus, rosīgākie, apzinīgākie izglītības un skolu darbinieki nonāk pie secinājuma, ka arī Latvijā organizējama skolotāju izmēģinātāju kustība. Šīs kustības organizēšanā un tās darbības ievirzīšanā liela loma ir Grestem. Viņa muzejnieka darbība bija vērsta galvenokārt uz to, lai "atdzīvinātu" mācības ar uzskates ieviešanu. "Jaunu skolotāju "muzejnieku" mērķis," šai sakarā raksta Greste, "bij — radīt kaut viselementārākos mācību līdzekļus, mācīt dabas zinātnes vismaz uzskatāmi. Par taustāmību, darba principu, laboratorijas metodi un citām labām lietām toreiz vēl bij grūti sapņot [...]".¹¹ Greste saprot, ka pret dogmatismu, iekalšanu un rutīnu, kas palikusi mācībās vēl no cara laiku skolu prakses, jāvērsas arī ar citiem līdzekļiem, ka, izmantojot modernās pedagoģijas atziņas, būtiski jāmaina mācību raksturs. Pie šādas domas Greste nonāk, izvērtējot savu daudzgadīgo pedagoģisko pieredzi, apgūstot klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas mantojumu (viņš nereti atsaucas uz Komenska, Ruso, Pestalocija un citu pedagogu idejām), kā arī iepazīstot modernās pedagoģijas, it īpaši darba skolas pārstāvju (Gaudīga, Zeiniga un citu) paustās atziņas.

Greste piecdesmit sešus gadus nostrādājis pedagoģiskajā darbā, un šos “skolmeistarošanas gadus” viņš nosauc par mūža darbu. Vēlākajos gados, vērtējot šo darbību, viņš raksta: “Visu kopā savelkot, es teikšu: vismaz pusi laika, nē — vairāk par pusi arī es esmu dzinis iekšā (skolēniem. — V. Ū.), vai tev ir apetīte vai nav — rij kā rīcinellju.”¹²

Lai pārvarētu dogmatismu, rutīnu un sastingumu mācībās, Greste, atsaukdamies uz ievērojamu pedagogu un citu valstu izmēģinājumu skolu pieredzi, neatlaidīgi rosina skolotājus meklēt jaunas mācību formas un metodes, izmēģināt tās praksē, pārbaudīt radušās ieceres un citviet izmantotās pedagoģiskās idejas. “Par to,” viņš raksta, “būtu jādomā, jāraksta, jādalās piedziņojumos un novērojumos — kā arī es mēģināju, kādus līdzekļus pielietoju, kas izdevās, kas neizdevās. Mēs vienmēr runājam, daudz runājam, mūsu specialitāte un labais tonis ir rāt skolotāju par nemākulību, par sekmju trūkumu, bet tādu, kas nostātos un rādītu, kā jādara, kas demonstrētu dzīvu darbu, tādu nav. No augšas nav. Apakšā vēl ir.”¹³

1923. gadā Greste ierosina pēc citu valstu parauga atvērt izmēģinājumu klases, kurās skolotāji entuziasti varētu eksperimentēt, meklēt jaunus ceļus un līdzekļus skolēnu darbības aktivizēšanai mācībās. Par skolotāju izmēģinātāju kustības aizsākumiem šo skolotāju sapulcē pastāsta L. Taivāns: “Vēsturiskās ziņas par “mēģinātāju kustību”, kuras vadošā ideja ir atjaunotā Latvijas skola, sākas jau 1923. un 1924. mācību gadā. 1923. gada pedagoģiskajā nedēļā 21. augustā J. Greste uzstājas ar pirmo referātu, kurā aizrāda uz mūsu skolās dominējošiem novecojušiem darba paņēmieniem. Runātājs nāk pie slēdziena, ka šai ziņā kaut kas “jāmēģina labot”, un iesaka organizēt izmēģinātāju klases. Sapulce atbalsta Grestes priekšlikumu un ierosina Latvijas skolotāju savienības valdei to virzīt tālāk. Valde jautājumu pārrunā un 22. septembrī sasauc īpašu valdes apspriedi, kurā izvirza pirmo mēģinātāju darba plāna projektu. Tajā paredzēts, kur tas ir iespējams, izveidot mēģinājumu skolas, bet, kur tādu iespēju nav, atvērt mēģinājumu klases.”¹⁴ Ideju par izmēģinājumu klašu organizēšanu Greste izskaidro arī vairākās aprīņķu skolotāju sanāksmēs, kur tā gūst skolotāju atbalstu. Tukuma aprīņķa skolotāju sanāksmē Greste runā par novērojumiem, kādus viņš guvis Vācijā, norādot, ka tur “sastopamas arī tā saucamās mēģinājumu skolas, no kurām izplūst jaunās pedagoģiskās atziņas, idejas un metodes”.¹⁵ Viņš runā arī par izmēģinājumu nepieciešamību Latvijā. Aizputes aprīņķa skolotāju sanāksmē Greste pastāsta par to, ko “domā un dara kolēģi Vakareiprā”, un sīkāk iepazīstina sanāksmes dalībniekus ar Vācijas izmēģinājumu skolu pieredzi, uzsvērdams: “[..]

mācīsimies no ārzemēm, bet paturēsim tikai mums īpatnējo, dibināsim mēģinājumu skolas.”¹⁶

Atbildību par skolotāju izmēģinātāju darbību uzņēmās Latvijas skolotāju savienība. Skolotāju izmēģinātāju kustības darbību nosacīti var iedalīt trijos posmos. Pirmais posms — no kustības dibināšanas brīža (no 1923. gada septembra) līdz 1926. gada beigām, otrais — no 1926. gada decembra, kad par izglītības ministru kļuva Rainis, līdz 1928. gada janvārim, un trešais — no 1928. gada sākuma līdz 1934. gadam, kad Latvijas skolotāju savienība, kas virzīja šīs kustības darbību, tika slēgta. Pirmajā posmā, ko L. Taivāns nosauc par “jaunās skolas kustības pirmo cēlienu”,¹⁷ notiek tās organizatoriskā izveidošanās, darbības aizsākšana un izvēršana. Lai koordinētu un vadītu izmēģinātāju darbību, Latvijas skolotāju savienības valdes pakļautībā izveidoja *pedagoģisko biroju*, kura sastāvā ievēlēja aktīvākos jaunās kustības entuziastus. Biroju ievēlēja uz vienu gadu. Pirmā biroja sastāvā ievēlēja J. Gresti, J. Straubergu, Z. Lancmani, Dr. K. Ādamsonu un J. Mežsētu. Kā atzīmē skolu vēstures pētnieks A. Staris, sākumā skolotāju izmēģinātāju kustībai bija pašdarbības raksturs. “Izglītības ministrija,” viņš raksta, “labākajā gadījumā par to nelikās zinis. Izglītības ministrs E. Ziemeļis pat gatavojās aizliegt visus pasākumus, kas saistīti ar skolotāju jaunradi mācību un audzināšanas laukā.”¹⁸ Šādu vērtējumu ne vienu reizi vien izsaka arī Greste. “Mēs neesam izlutināti,” viņš raksta. “Nav mums tur augšā daudz draugu, kas mums nāktu talkā, kas sniegtu roku grūtā brīdī, kas gribētu dot un arī spētu dot lietpratēja padomu. Mēs tā puslīdz esam atstāti savam liktenim. Rāties, to prot daudzi simti, bet rādīt, kā vajaga likt ko labāku vietā — to var tikai retais.”¹⁹

Tomēr skolotāju izmēģinātāju darbība tiek aizsākta. Taivāns par šīs darbības sākotni raksta: “Darbs tika paredzēts divējāds — vai nu pēc klašu sistēmas, vai priekšmetu sistēmas. Kur klasi vadītu viens skolotājs, būtu ievadama apvienotā mācība [...] Tika sperti pirmie soļi darba apvienību nodibināšanai”, izsūtītas anketas tiem skolotājiem, kuri iesaistījušies izmēģinātāju darbā.²⁰ Tālāk viņš atzīmē, ka 1923. gada 30. septembrī Rīgas skolotāju arodbiedrības pilnsapulce pieņēma lēmumu, kurā skolotājiem ieteikts pārskatīt par savu darbību izcelt gūtos sasniegumus, veiksmes, dibināt skolotāju darba apvienības un izmēģinājumu klases. Taivāns raksturo Jelgavas skolotāju darba apvienību, kas sanāca reizi nedēļā un diskutēja par Daltonas plānu, Hamburgas skolu pieredzi un citiem modernās pedagoģijas jautājumiem, un piemin rosību, kas darba apvienību organizēšanā bija vērojama Aizputes apriņķī, Madonā, Zemgalē, Jēkabpilī, Biržos. Taču kopumā, kā norāda

Taivāns, 1923./1924. mācību gadā izdevās noorganizēt tikai dažas izmēģinājumu klases (piemēram, Valkā un Jēkabpilī). Šajā sakarā par Jēkabpils vidusskolas darbību jārūnā īpaši. 1922. gadā šajā skolā sāka strādāt J. Grete, kurš kopā ar skolas direktoru K. Lambertu un vēstures skolotāju J. Štokmani mācībās un audzināšanā centās aktivizēt skolēnu pašdarbību, šai nolūkā iekārtojot fizikas, ķīmijas, fotolaboratorijas un bioloģijas kabinetu, izvēršot darbu vēstures muzejā (J. Štokmaņa vadībā), mākslas darbnīcā, izveidojot meteoroloģisko staciju un vienkāršu astronomisko observatoriju, skolēnu interešu un spēju izkopšanai organizējot dažādus pulciņus, kurus tolaik sauca par darba vienībām, proti — dabaszinību, fizikas, ķīmijas, matemātikas, literatūras, vēstures, mākslas, tehnoloģijas un preču zinību, grāmatvedības, un sabiedrisko zinību, dārzkopības, biškopības, meteoroloģijas.²¹

Izmēģinājumu darba popularizēšanai Latvijas skolotāju savienības valde 1924. gada 27. un 28. septembrī sasauca padomes sēdi, kurā pieņēma rezolūciju. Tajā teikts: lai veicinātu skolā audzināšanas un mācību metožu pilnveidi, atveramas izmēģinājumu klases un skolas, atļaujot tajās veikt izmēģinājumus arī atsevišķos priekšmetos; izmēģinājumu klases pēc iespējas organizējamās katrā inspektoru rajonā jau tajā pašā gadā; katru gadu sniedzami rakstiski pārskati par izmēģinājumu darbu, kā arī sagatavojami referāti nolasīšanai skolotāju konferencēs; izmēģinājumu sekmēšanai ieceljami attiecīgi instruktori.²²

Lai veicinātu jaunu pedagoģisko atziņu izplatīšanos Latvijā, Latvijas skolotāju savienība pēc vācu pedagoga Gaudiga parauga organizēja tā sauktās *pedagoģiskās nedēļas*. Pirmais tāda veida pasākums notika 1922. gada augustā Rīgā un pulcināja ap 600 skolotāju. K. Melnalksnis tajā stāstīja par skolas un pedagoģiskās domas attīstību Latvijā, J. Broka, P. Kūla un E. Ozoliņš, kas bija atgriezušies no trīs mēnešu ilga komandējuma Vācijā, iepazīstināja sanāksmes dalībniekus ar vācu skolu darba pieredzi. Kūla īpaši izcēla Gaudiga darbību Leipcigā un Keršēnšteintera — Minhenē. Debatēs runāja Dēķens, Neimanis un vēl daži skolu darbinieki. Sanāksmes noslēgumā Dēķens ieteica, lai turpmāk šādas “nedēļas” darbs tiešām ilgtu veselu nedēļu un lai tajā “tīktu vairāk runāts par to, ko mūsu pašu skolā esam panākuši, izmēģinājuši un radījuši no jauna”.²³

Tā paša gada oktobra beigās un novembra sākumā pedagoģiskajā “nedēļā” piedalījās ap 1000 skolu un izglītības darbinieku, to skaitā ap 70 pārstāvju no Igaunijas. Klausītāju interese bija visai liela, jo savā pieredzē dalījās Gaudigs, lekcijas lasīja viņa līdzstrādnieki Dr. Šeibners, Millere un Berlīnes Centrālīnstitūta vadītājs profesors Šēnihens. Lekcijā “Darba skola un pārbau-

dījumu skola” Gaudīgs uzsvēra, ka skolai jārada bērnos pārdzīvojumi — izzināšanās, rotaļas, svētkos. Arī attiecības “starp bērniem un skolotāju lai dotu pirmajiem patīkamus pārdzīvojumus. Garlaikošanās un vienaldzība — audzināšanas niknākie ienaidnieki. Šādi pārdzīvojumi (t. i., patīkami pārdzīvojumi. — V. Ū.) iespējami, tikai brīvam garīgam darbam valdot”.²⁴ Šajā sanāksmē notika arī atklātas paraugstundas, kurās Gaudīgs un viņa darbinieki demonstrēja savu pedagoģisko atziņu lietojumu praksē. Noslēguma vakarā piedalījās vācu pedagogi, Rainis, Aspazija, izglītības ministrs A. Dauge, Skolu departamenta direktors Ausējs, Latvijas skolotāju savienības priekšsēdētājs Kūla, Rītiņš, vietējo vācu skolotāju pārstāvji u. c.

1923. gada augustā pedagoģiskajā “nedēļā” ar lekciju ciklu uztājās Berlīnes pedagogs skolu padomnieks A. Bogens, kurš pastāstīja par izmēģinājumiem, ko veic vācu skolās, par mācību un audzināšanas darbu savā klasē, kā arī par skolēnu spēju noteikšanu. Lektors demonstrēja arī trīs paraugstundas. Sanāksmē vairākus referātus nolasīja Latvijas pedagogi: Greste — par jaunu ceļu meklējumiem mācībās, Dēķens — par skolēnu pašdarbību un skolēnu organizācijām, Straubergs — par matemātisko izglītošanu u. c.

1924. gadā vācu pedagogs Zeinīgs iepazīstināja Latvijas skolotājus ar darba skolas idejām un pastāstīja “par acs un rokas metodēm pretstatā pret auss un mutes metodēm”.²⁵

1925. gada augustā pedagoģiskajā “nedēļā” uztājās Vīnes skolu padomnieks R. Rote, kurš iepazīstināja Latvijas skolotājus ar Austrijas skolu reformu un ar savas darba skolas pieredzi. Kauņas profesors Vabala-Gudaitis nolasīja lekciju par eksperimentālo psiholoģiju, docents Ģēliņš — par darba skolu, C. Serģis — par Daltonas plānu. Citā pedagoģiskajā “nedēļā”, kas notika tā paša gada oktobrī Jelgavā, Greste un Ģirupnieks iepazīstināja sanāksmes dalībniekus ar Jelgavas 2. vidusskolas mācību līdzekļu kabinetiem un laboratorijām, kas izmantojamas skolēnu izziņas darbības aktivizēšanai mācībās.²⁶ 1924. gada 16. martā Latvijas skolotāju savienības pedagoģiskais birojs sarīkoja ekskursiju uz “jaunās skolas tēva Grestes laboratoriju”.²⁷ Ekskursijas dalībnieki iepazīnās ar Grestes mācību darba pieredzi, kas “balstās uz ilgas nemitošas meklēšanas piedzīvojumiem [...]”²⁸ Par Grestes ietekmi uz jaunajiem skolotājiem un viņa ieinteresētību to meklējumos teikti šādi vārdi: “Cik nebūs jaunu pedagogu, kas Grestes daudzajos skoliņu apmeklējumos ir guvuši jaunu darba spara ieplūdumu. Viņa asā acs kāri uzķer katru meklētāja soli, katru kaut cikniecīgāko panākumu, neliekuļoti par to

priecājas un tā ne vienam vien pedagogam intereses dzirkstelīti uzpūš par spilgtu liesmu.”²⁹

Pedagoģisko “nedēļu” laikā bieži vien darbojās arī skolēnu un skolotāju darbu izstādes, kas lielākoties notika mācību gada beigās. Tajās eksponēja skolēnu zīmējumus, sacerējumus, ekskursiju aprakstus, rokdarbu stundās pagatavotos priekšmetus un dažādus mācību līdzekļus. Īpašu atzinību guva Rīgas, Jēkabpils, Liepājas, Jelgavas skolu audzēkņu izgatavotie mācību līdzekļi. “Jēkabpils valsts vidusskola,” šajā sakarā raksta Greste, “ieņem mūsu skolu vidū izcilu vietu, tādu viņa ieņēma arī izstādē [...] Izstādē Jēkabpils valsts vidusskolai bij ierādīta sava istaba, kurā redzējām paraugus no dabaszinību, fizikas, vēstures, rokdarbiem, mājturības, mākslas utt. Viss glīts, ar gaumi un gudru ziņu.”³⁰

Greste uzsver, ka izstādes liecina par skolotāju neapmierinātību ar noteiktajām metodēm un viņu centieniem meklēt jaunus ceļus mācībā un audzināšanā: “Tiklab izstāde, kā pieredzējumi un piedzīvojumi ārpus tās rāda, ka mums vairojas to skolotāju skaits, kas vairs nevar apmierināties ar iekalšanu no grāmatas. Skolotājs meklē audzināšanas un mācīšanas paņēmienus, un, kas meklē, tas atradīs.”³¹

Kā redzams, pedagoģiskās “nedēļas” un to laikā rīkotās izstādes veicināja skolotāju izmēģinātāju darbību. Skolotāji, kas iesaistījās jaunu ceļu meklējumos, te iepazīna gan citu zemju pedagogu atziņas un viņu meklējumu pieredzi, gan arī guva ierosmi no savu kolēģu pieredzes. 1924. un 1925. gadā ar Latvijas skolotāju savienības un citu skolotāju organizāciju atbalstu un gādību izmēģinātāju darbība manāmi aktivizējās. Par to liecina fakts, ka 1924./25. mācību gadā izmēģinājumu darbā pieteicās 62 skolotāji, to skaitā: Ģintars Salas pagasta Ābeļu skolā, Lūcija Kalniņa — Neretas Ķesteru skolā, Abrenietis — Dignājā, Ģipterānu skolā, Šneiders — Pāvilostas pamatskolā, Z. Lancmanis — Strazdumuižas pamatskolā, Taivāns, Rozenfelds, Kūla, Mežsēts — Rīgā, Greste un Ģirupnieks — Jelgavā un citi.³² No Rīgas pieteicās 13, no Vidzemes — 10, no Kurzemes — 10, no Zemgales — 26 un no Latgales 3 skolotāji.³³ Gadu vēlāk jau bija 75 skolotāji izmēģinātāji. 1924. gadā žurnāls “Mūsu Nākotne” publicēja rakstu “Skolotāji meklēšanas darbā”, kurā dots skolotāju izmēģinātāju darbības vērtējums: “[...] skolotāji ir nākuši pie atziņas, ka vecie no cariskās Krievijas un citām tautām audzināšanas un mācīšanas paņēmieni neder, ka vajadzīgs meklēt un atrast jaunas, mūsu skolai īpatnējas metodes un paņēmienus, vai no citām kultūrtautām piesavinātos pielairot mūsu apstākļiem [...] Ir skolotāji, kas ar visu sirdi nodevušies meklēšanas darbam, labprāt rāda savu darbu citiem un grib redzēt

savu kolēģu metodes un sasniegumus, lai no tiem mācītos [...] Vieni ir apmierināti ar savām metodēm, rezultātiem [...] un savām ilgi iesēdētām siltajām vietām (lielākoties vidusskolu skolotāji. — V. Ū.). Otri ir mūžīgi neapmierinātie meklētāji, kas ar visu dvēseli nodevušies skolas darbam un audzināšanai.”³⁴ Arī Greste ir iepriecināts par Zemgales pamatskolu skolotāju izmēģinātāju grupas rosību. Te skolotāji katru mēnesi pulcējas kādā no skolām un dalās pieredzē. 1924. gadā rakstā “Gaišas parādības” viņš uzsver: “Ja viesi varēja nopriecāties par skolēnu zināšanām un veiksmēm, tad sevišķi jāatzīmē skolēnu aktivitāte, kura, kā redzams, tiek kultivēta. [...] vērtīgākais ir tas, ka skolēni drīkst jautāt, jo iemācījušies lietišķi debatēt, dzird ne tikai sevi un skolotājus, bet arī cits citu.”³⁵ Greste atzinīgi novērtē Zemgales skolotāju lēmumu — kopējiem spēkiem (9 skolām) iegādāties kinoaparātu, lai ar tā palīdzību rādītu skolēniem un pieaugušajiem zinātniska rakstura filmas. Nobeigumā Greste piebilst: “Nav nekāds noslēpums, ka mums visur tādas draudzīgas kopdarbības nav, tāpēc zemgaliešu pasākums uz vissiltāko apsveicams.”³⁶

Pirmo skolotāju izmēģinātāju apspriedi Latvijas skolotāju savienības valde sasauca 1925. gada 4. un 5. martā. Apspriedē skolotāji izmēģinātāji dalījās pieredzē. Ziņojumus par savu darbu sniedza 17 izmēģinātāji. No ziņojumiem redzams, ka izmēģinātāji galvenokārt izmantojuši atsevišķas metodes (piemēram, referātu metodi, mācību ekskursijas metodi, projektu metodi, Daltonas plāna metodi), kā arī atsevišķus paņēmienus un līdzekļus nolūkā aktivizēt skolēnu pašdarbību mācībās. Dažādu pedagoģisku jautājumu apspriešana un diskusijas notikušas Zantē, Ventspilī, Liepājā, Limbažos, Rūjienā, Aizputes apriņķī.³⁷

Otrā izmēģinātāju apspriedē notika tā paša gada 8. augustā. Apspriedes dalībnieki atzina, ka turpmāk noteiktāk jāformulē izmēģinājumu mērķi, jāfiksē pedagoģiskā procesa norise un gūtie rezultāti; sākumā vispārējā veidā jānosaka izmēģinājumu problēma un jāparedz līdzekļi, ar kuriem izmēģinātājs iecerējis sasniegt mērķi. Nolēma, ka nākamajā mācību gadā uzmanība jāpievērš ne tikai mācību, bet arī audzināšanas jautājumiem un ka nepieciešams “vākt materiālus par latviešu bērnu fizisko un garīgo attīstību, studēt pedagoģisko literatūru un sistematizēt un novērtēt pedagoģisko mēģinājumu darba rezultātus”.³⁸ Apspriedē ievēlēja jaunu pedagoģisko biroju šādā sastāvā: J. Greste, K. Āre, Z. Lancmanis, J. Ģirupnieks, J. Mežsēts, M. Rinka, M. Martinelli, C. Serģis, R. Drillis, P. Rozenfelds, A. Pētersons, A. Dzeivers, L. Taivāns.

1925./1926. mācību gada sākumā pedagoģiskais birojs izstrādāja instrukciju bērnu fiziskās attīstības noteikšanai, nosūtīja izmēģinātājiem anketu un publicēja literatūras rādītāju, kurā minēti darbi, kas varētu interesēt skolotājus izmēģinātājus. Anketas ar atbildēm uz izvirzītajiem jautājumiem birojam iesūtīja 52 izmēģinātāji. No anketām, kā arī no Grestes, Taivāna, Liepas un vairāku citu pedagogu vērojumiem izriet, ka izmēģinājumos visplašāk izmantotas vācu pedagogu atziņas: Gaudiga brīvās garīgās darbības teorijas elementi, Laja tā sauktā ilustrējošā metode, kas izriet no "darbības" pedagoģijas atziņām, Boga apvienotās integrētās mācības idejas u. c. Izmantotas arī amerikāņu pedagoga Djūija atziņas, beļģu pedagoga Dekrolī ekskursiju metode. M. Liepa, apvienotās mācības ideju piekritējs, norāda, ka šīs idejas izmantojuši vairāki desmiti Latvijas skolotāju. Būdams žurnālā "Mūsu Nākotne" redaktors, viņš plaši popularizē minētās idejas šā izdevuma slejās. Apvienotās mācības idejas atbalsta arī Izglītības ministrijas Skolu departamenta ierēdnis J. Broka, bet paraugpamatskolas skolotājs C. Serģis tās izmanto savās stundās. Taivāns norāda, ka apvienotā mācība veicina skolēnu spēju attīstību, kopīgu patiesības meklēšanu, patstāvīgi domājošas, estētiski attīstītas personības veidošanos. Kā atceras V. Videnieks, kas 20. gadu sākumā strādājis par Rentes pamatskolas pārzini, Laja un Djūija pedagoģisko atziņu ietekmē skolotāji centušies lietot dažādus paņēmienus skolēnu pašdarbības veicināšanai mācībās; bērni tikuši iesaistīti arī skolas saimniecisko jautājumu un pašpārvaldes kārtošana; skolotājs bijis bērnu vecākais biedrs, pasākumu rosinātājs, palīgs.³⁹

Plaša un nozīmīga izmēģinātāju sapulce notika 1926. gada 28. un 29. martā. Ziņojumos tika aplūkotas četras izmēģinājumu problēmas:

- Daltonas plāns,
- referātu metode,
- ekskursiju metode,
- sabiedriskā audzināšana.

Šajā sapulcē daži Izglītības ministrijas darbinieki pirmo reizi izsacīja savu attieksmi pret skolotāju izmēģinātāju darbību. Kā "Mūsu Nākotnē" publicētajā rakstā norāda Taivāns, skolu virsvaldes direktors R. Liepiņš uzsvēris: "Skolu virsvalde principā skatās labvēlīgi uz izmēģinātāju darbu, bet sevišķi aktīvi šis jautājums ministrijā nav pārrunāts. Tas darīts vienīgi inspektoru apspriedē [...] Mēģinātāju darbs veicams un nopietni ņemams, bet zināmi darba rezultāti jāprasa arī no viņiem."⁴⁰

Tautskolu direktors K. Melnalksnis atzīmēja, ka viņš tikai trijos gadījumos novērojis mēģinātājus darbā: divos gadījumos darbs viņu apmierinājis,

trešajā gadījumā darbs bijis labs. Debatēs tomēr izskanēja izmēģinātāju neapmierinātība ar Izglītības ministrijas attieksmi pret šo kustību. Pieņemtajā rezolūcijā teikts: "Mēģinātāju sapulce sagaida, ka Izglītības ministrija aktīvi pabalstīs mēģinātāju darbu un veicinās viņu apvienošanu mēģinājumu skolās."⁴¹

Izmēģinātāju sapulce, kas notika tā paša gada 3. un 4. augustā, atzina, ka nākamajā (1926./27.) mācību gadā "mēģināšanas darbs koncentrējams galvenā kārtā ap kompleksa sistēmu. Turpināmi arī aizsāktie darbi sabiedriskajā audzināšanā un Daltonas plāna lietošanā."⁴² Sapulcē ievēlēja arī jaunu pedagoģisko biroju šādā sastāvā: K. Āre, A. Dzeivers, R. Drillis, M. Rinka, M. Martinelli, C. Serģis, R. Rozenfelds, A. Pētersons, J. Ģirupnieks un L. Taivāns.

Vērtējot skolotāju izmēģinātāju darbības pirmo posmu, Taivāns raksta: "Mēģinātāju kustības pirmais posms pierādīja, ka augšanas griba mūsu skolotāju saimes vienā daļā ir liela. Saudzēta un saprātīgi vadīta dabīgās augšanas virzienā tā būtu varējusi dot pietiekoši daudz, lai atjaunotu organismā visu Latvijas skolu."⁴³ *Izmēģinātāju darbības pirmais posms lielā mērā sagatavoja augsni Latvijas skolu reformas aizsākšanai.* Tāpēc Taivāns arī raksta, ka izmēģinātāju sapulcēs pieņemtās rezolūcijas "vairs nerunā par ielāpiem, bet par pilnīgu skolas reformu".⁴⁴

1926. gada 26. decembrī skolotāju izmēģinātāju sapulce pēc pedagoģiskā biroja priekšlikuma pieņēma rezolūciju, kurā teikts: "Mēģinātāju sapulce sagaida Izglītības ministrijas atzinumu, ka skolas reforma kļuvusi par nepieciešamību, ka šim atzinumam sekos noteikti soļi skolas reformas izvešanai:

- 1) sevišķa institūta nodibināšana pie Skolas virsvaldes, kura uzdevums būtu organizēt reformas teorētiskos un praktiskos priekšdarbus;

- 2) instruktoru štatu nodibināšana reformas darba praktiskai ievadīšanai skolā;

- 3) Izglītības ministrijas darbinieku un skolotāju organizāciju pārstāvju kopēju apspriežu noorganizēšana praktisku reformsoļu apspriešanai un tālāk-virzīšanai;

- 4) mēģinājumu skolas noorganizēšana."⁴⁵

Mēģinātāju delegācijai Izglītības ministrijā atbildēts: "Nav līdzekļi paredzēti budžetā."⁴⁶

1926. gada 25. decembrī par Latvijas Republikas Izglītības ministru kļuva Rainis. Sākās jauns posms Latvijas skolu dzīvē un arī skolotāju izmēģinātāju kustības attīstībā. Pēc dažām dienām sanāca skolotāju izmēģinātāju sapulce, kura Aspazijai un Rainim nosūtīja šāda satura vēstuli: "Mēs, skolotāji

izmēģinātāji, sanākuši šodien kopā, lai izdarītu savam darbam kopsavilkumu un nospraustu jaunas stīgas, vispirms sirsnīgi sveicam Aspaziju un Raini ne vien kā skolotāju goda biedrus, bet arī kā savus idejiskos varoņus un Jums, ministra kungs, sevišķi izsakām savu prieku par tiem atzinīgajiem vārdiem, ar kuriem Jūs atsaucaties par skolotāju mēģinātāju darbu.”⁴⁷ Raini, kurš bija ieradies sapulcē, Greste apsveica “kā pirmo ministru, kas apmeklē izmēģinātājus”.⁴⁸ Uz to Rainis atbildēja: “Jūs esat jaunu ceļu meklētāji [...] Jūsu atradumus varēs likt nākotnes darbu pamatos, tamdēļ Izglītības ministrija piegriezīs jums izcilu vērību un izrādīs jums jo lielu pretimnākšanu.”⁴⁹

1926. gada 29. un 30. decembrī notika Latvijas skolotāju savienības XIII delegātu konference, kurā Rainis savā apsveikuma runā norādīja, ka viņa kopdarbība ar skolotājiem ilgstot jau vairāk nekā 30 gadus. Skolotāju prieki esot viņa prieki, tāpat arī bēdas kopējas. Simpātisks ir, uzsvēris Rainis, “jauno ceļu meklētāju darbs”.⁵⁰ Tālāk viņš atzīmē, ka skolotāji līdz šim cīnījušies par demokrātisku iekārtu un, cerams, arī nākotnē palikšot par progresa nesējiem. Skolotāji aicināti izveidot skolu par tādu iestādi, kuru skolēni apmeklēs nevis nokārtām galvām, bet ar prieka pilnu sirdi.⁵¹ A. Birkerts Raiņa labvēlīgo attieksmi pret skolotājiem, jaunu ceļu meklētājiem izskaidro šādi: “Raiņa simpātijas, protams, piederēja modernajiem skolotājiem un viņu metodēm. Viņš tad ar visiem līdzekļiem atbalstīja mēģinātāju darbu, jo viņu mērķis ir mācību pasniegšanu padarīt dzīvu, ražīgu, pašu skolnieku radinot pie ražīga, patstāvīga un radoša darba, veidojot viņu par aktīvu pilsoni, kas var orientēties, kā nākas, modernās demokrātiskās dzīves gaitās.”⁵² Raiņa galvenais mērķis, kā atzīmē A. Birkerts, ir “ievest Latvijā kā demokrātiskā republikā īsti demokrātisku skolu”.⁵³

Latvijas skolotāju savienības XIII delegātu konference atzina, ka Latvijā nepieciešama skolu reforma. Konferences atzinumu atbalstīja arī jaunais izglītības ministrs. 1927. gadā Rainis apstiprināja skolu reformas komisiju ar skolu virsvaldes direktoru R. Liepiņu priekšgalā, kurš, kā zināms, atbalstīja arī izmēģinātāju kustību. Komisijas sastāvā tika iekļauti arī vairāki šīs kustības atbalstītāji — Greste, kurš tolaik bija Jelgavas 2. vidusskolas skolotājs un Valsts Centrālā pedagoģiskā institūta pasniedzējs, žurnāla “Mūsu Nākotne” redaktors Liepa, pamatskolas pārzinis Lancmanis un citi. Taivāns šajā sakarā raksta: “Sākas jauns posms, kuru ievada izglītības ministra J. Raiņa skolu reformas komisijas nodibināšana, līdz ar to reformas darba iniciatīva dabīgi pāriet Izglītības ministrijas rokās.”⁵⁴ Skolotāju izmēģinātāju kustības otrajā posmā, kad par izglītības ministru kļūst Rainis, “Izglītības

ministrijas un Latvijas skolotāju savienības organizēto skolotāju kopdarbība", kā uzsver R. Liepiņš, "skolu reformas jautājumos kļūst sevišķi aktīva [...]""⁵⁵

1927. gada decembrī notika skolu reformas komisijas paplašinātā sēde, kurā piedalījās arī 30 skolotāji. Sēdē uzstājās Rainis un izvirzīja uzdevumu izveidot "valsts dzīvei un pedagoģiskām prasībām piemērotu skolu [...]""⁵⁶ Savus priekšlikumus izteica arī komisijas locekļi un skolotāji. Tika izvērsts plašs sagatavošanas darbs, lai iepazīstinātu skolotājus, bērnu vecākus un sabiedrību ar komisijas izvirzītajiem mērķiem un tās praktisko darbību.

Iepazīstoties ar mācību un audzināšanas darbu vairāku Latvijas novadu skolās, reformas komisijas locekļi nāca pie atziņas, ka komisijas darbība orientējama šādu uzdevumu īstenošanai:

- 1) sabiedriskā audzināšana skolās;
- 2) skolēnu interešu un radošo spēju attīstīšana mācību procesā;
- 3) mācāmās vielas atbilstība dzīves prasībām;
- 4) bērnu veselības aizsardzība.⁵⁷

Kā redzams, komisijas izvirzītie uzdevumi lielā mērā sakrita ar problēmām, kādas savā darbībā risināja arī skolotāji izmēģinātāji. Šis apstāklis aktivizēja Latvijas skolotāju savienības pedagoģiskā biroja un skolotāju izmēģinātāju darbību. Vēl pirms minētās skolu reformas komisijas sēdes pedagoģiskais birojs nolēma, ka tas savas darbības pamatā liks ideju par Latvijas skolas reformas īstenošanu. Šīs idejas realizēšanai birojs savā darbības plānā paredzēja:

- noteikt skolas mērķus un uzdevumus;
- organizēt šo mērķu un uzdevumu iztīrīšanu izmēģinātāju apspriedēs;
- uzkrāt un popularizēt pedagoģiskās prakses vērtīgākos sasniegumus;
- iztīrīt un, ja nepieciešams, pārbaudīt citu zemju skolu pieredzi;
- veicināt darba apvienību izveidi, uzturēt sakarus ar izmēģinātāju darba apvienībām un atsevišķiem izmēģinātājiem;
- izvirzīt problēmas atsevišķu mērķu sasniegšanai;
- rosināt skolotājus aktīvi uzstāties "par savu ideālu — labāku Latvijas skolu" un radīt viņos drosmi to aizstāvēt un realizēt;
- izmantot ikvienu izdevību ieinteresēt arī plašāku sabiedrību un vadošās aprindas ar iecerēm jaunās skolas izveidē.⁵⁸

Apspriešanas rezultātā pedagoģiskā biroja sēdē tika noteikts reformējamās skolas mērķis, kas formulēts šādā veidā: "Jaunās skolas mērķis ir harmoniska attīstība cilvēka paša garīgās struktūras robežās. Audzēknim skolā jāmacās spraut mērķus, kuru sasniegšanai skola audzina audzēkņa gribu, attīsta viņa radošos un rosinošos spēkus (jūtas un atziņas), dod mērķa

sasniegšanai nepieciešamās zināšanas, veiksmes un aktivitāti. Cilvēka garīgā un fiziskā būtne jāuzskata par līdzekli un darbarīku sprasto mērķu sasniegšanai, un tāpēc šim momentam piegriežama izcila vēriba. Šim audzināšanas uzdevumam jāpieiet no bērna *individualitātes* viedokļa, bet arī no *sabiedriskā un visuma* viedokļa.”⁵⁹

20. gadu pirmajā pusē Latvijā sākās skolotāju savstarpējā *mācību stundu hospitēšana*. Šī darba forma, kas veicināja un bagātināja arī skolotāju izmēģinātāju radošo darbību, neradās nejauši. Kā atzīmē A. Birkerts, tās “ieviešana ir bijusi pašu skolotāju prasība”.⁶⁰ Dēķens šādi raksturo apstākļus un iemeslus, kas rosinājuši skolotājus izmantot minēto darba formu: “Apspriedēs, pedagoģiskajās nedēļās unursos skolotāji ne tikai gūst zināšanas, bet arī vingrinājas tās izlietot savā skolas darbā.” Norādot uz hospitēšanas saikni ar skolotāju meklējumdarbību, viņš turpina: “Daudzi audzināšanā un mācīšanā meklē jaunus ceļus un gūst jaunas atziņas savā darbā. Pats darbs nāk intereses degpunktā, un skolotājiem rodas dziņa paskatīties kolēģu darbā.”⁶¹ Tālāk Dēķens atzīmē, ka dažos apriņķos (piemēram, Aizputes, Tukuma) skolotāji paši noorganizējuši darba apvienības un sarīkojuši savstarpējo mācību stundu hospitēšanu.

Par to, ka skolotāji izmēģinātāji savā darbībā praktizējuši hospitēšanu, liecina izmēģinātāju apspriede 1925. gada augustā. Apspriedē atzīmēts, ka hospitēšanā un pedagoģisko jautājumu apspriešanā visvairāk paveikts Zantē, Ventspilī, Liepājā, Limbažos, Rūjienā, Aizputes apriņķī. Dēķens runā par Izglītības ministrijas attieksmi pret savstarpējo mācību stundu hospitēšanu. “Ziemeļi,” viņš atzīmē, “par izglītības ministru būdams, grasās šo pasākumu noliegt, bet nepagūst, kabineta krīzei negaidīti uznākot.”⁶²

Pēc Ziemeļa par izglītības ministru kļūst Rainis, kurš atbalsta un veicina savstarpējo mācību stundu hospitēšanu. A. Birkerts raksta, ka “Rainis to padarījis iespējamu un pārliecināts, ka nekādi spēki to vairs nevarēja iznīcināt tik ilgi, kamēr skolotāji gribēs papildināties savā darbā”.⁶³ Raiņa darbības laikā Izglītības ministrijas Skolu virsvalde, kuras priekšgalā bija izmēģinātāju kustības atbalstītājs R. Liepiņš, deva norādījumu lauku un pilsētu pamatskolu skolotājiem organizēt savstarpējo mācību stundu hospitēšanu. R. Liepiņš norādīja, ka hospitēšana nepieciešama “pedagoģiskās domas izkopšanai un domu apmaiņai starp skolotājiem, kā arī skolotāju rosināšanai uz pašmācību”.⁶⁴ Pēc Skolu virsvaldes norādījuma skolu inspektori izveidoja teritoriālos hospitēšanas iecirkņus. Tika noteikts, ka hospitēšanā gūtie iespaidi apspriežami. Paredzēti arī skolotāju referāti un pedagoģisko problēmu apspriešana.⁶⁵ Rakstā “Hospitēšana mūsu pamatskolās” R. Liepiņš uzsver, ka demokrātiskā

prese un demokrātiskās skolotāju organizācijas apsveic Skolu virsvaldes nostāju par hospitēšanas ieviešanu skolās, kas "rosina skolotājus uz pašdarbību. Citādi," viņš turpina, "uz šo jautājumu skatās labā spārna prese un skolotāju organizācijas. Tā Rīgas latviešu skolotāju biedrība izteicās noraidoši pret hospitēšanas veidu [...]""⁶⁶ Obligātas hospitēšanas ieviešana izraisīja protesta vilni labēji noskaņoto skolotāju vidū, it īpaši vidusskolu skolotāju aprindās. Daļa no viņiem jaunievedumus neatzina un centās saglabāt ierasto, bet novecojušo mācību veidu. Dažu apriņķu skolotāju arodbiedrības nolēma, ka hospitēšana nav obligāta, bet vēlama, tā organizējama brīvdienās, bet ne svētdienās un svinamās dienās.⁶⁷ Tomēr skolotāju vairākums atzina par lietderīgu savstarpēju mācību stundu hospitēšanu. Šādu nostāju pauda arī Latvijas skolotāju savienības valdes sēde, kurā piedalījās Virsvaldes direktors R. Liepiņš, viņa biedrs K. Melnalksnis, Rīgas apriņķa pirmā rajona tautskolu inspektors J. Bebris, Jelgavas apriņķa tautskolu inspektors F. Obšteins un Ventspils apriņķa tautskolu inspektors A. Briedis. Vienbalsīgi pieņemtajā lēmumā sacīts, ka Skolu virsvaldes priekšrakstā izteiktie principi ir pareizi, ka hospitēšana atzīstama par obligātu, jo tā rosina pedagoģisko domu, tādēļ katrā darba apvienībā izstrādājams darbības plāns, kurā paredzama audzināšanas un mācību principu noskaidrošana un fiksēšana, noteiktu pedagoģisko problēmu izvirzīšana, to izmēģināšana un gūto rezultātu apspriešana. Mācību gada beigās apkopojami pedagoģiski vērtīgi atzinumi, kas varētu noderēt par materiālu un ierosinājumu turpmākajā darbā.⁶⁸

Hospitēšanas jautājumu diezgan sīki pārrunāja arī Latvijas skolotāju savienības XIV delegātu konferencē (tā notika 1927. gada 23. un 24. aprīlī) un vienprātīgi atzina, ka savstarpējā mācību stundu hospitēšana ir nepieciešama.⁶⁹

Stundu hospitēšana un izmēģinātāju darbība, kā redzams, bija saistīta ar pedagoģiskiem pasākumiem, ko organizēja un veica *darba apvienības*. Tāpēc Latvijas skolotāju savienības valde un pedagoģiskais birojs centās aktivizēt skolotāju darbību apvienībās. Skolotāju darba apvienības aptvēra lielu skaitu skolotāju, tajās darbojās ne vien izmēģinātāji, bet arī citi skolotāji, kuri piedalījās savstarpējā mācību stundu hospitēšanā un modernās pedagoģijas jautājumu apspriešanā, kas veicināja pedagoģiskās domas attīstību. Ludzas apriņķa skolu inspektors O. Svenne šajā sakarā uzsver, ka darba apvienības kalpo skolotāju pašizglītības aktivizēšanai, sekmē nozīmīgu pedagoģisko problēmu iztīrīšanu un to īstenošanu. Sakarā ar to, ka darba apvienībās pulcējas pietiekami daudz skolotāju, ir iespējams organizēt darbu sekcijas, gan tādās, kas apspriež vispārpedagoģiskas un psiholoģiskas problēmas, gan

arī mācību priekšmetu sekcijās — latviešu valodas, matemātikas, dabaszinību u. c.⁷⁰ Taivāns, vērtējot Raiņa vadītās Izglītības ministrijas lomu skolotāju darba apvienību un mācību stundu hospitēšanas organizēšanā, raksta: “J. Raiņa ievadītie pavasara pali Latvijas skolās hospitēšanas un darba apvienību organizēšanas veidā iziet tālu pār pedagoģiskā biroja kompetenču robežām.”⁷¹

Lai gan lauku skolotājiem apgrūtinātas satiksmes dēļ nebija viegli ierasties uz darba apvienības sanāksmēm un stundu hospitēšanu, viņi tomēr apmeklēja šīs sanāksmes, jo tiecās iegūt jaunas pedagoģiskas atziņas, papildināt savas zināšanas un iepazīties ar kolēģu pieredzi. Kā liecina Bauskas, Daugavpils un Ilūkstes apriņķu hospitēto stundu apspriežu protokoli, darbs šajās sanāksmēs bijis saturīgs, skolotāji stundām gatavojušies rūpīgi. Hospitēto stundu apspriešanā atzīmēti gūtie panākumi, kā arī norādīti pieļautie trūkumi un doti padomi to novēršanai.⁷²

Rīgā šajā jomā minama valsts paraugpamatskolas darbība. Šī skola atvērta 1921. gada septembrī ar izglītības ministra A. Duges gādību. Darbības sākumposmā tās mērķis bija vājkā sagatavotiem skolotājiem rast iespēju hospitēt pieredzējušo skolotāju stundas un mācīties no viņiem. Šai skolā bija iespējams hospitēt stundas gan pilsētas, gan arī lauku pamatskolu skolotājiem. Skolā tika iekārtoti dabaszinību, ģeogrāfijas un vēstures mācību kabineti, meiteņu rokdarbu klase, zēnu rokdarbu darbnīcas, kā arī mājturības virtuve. Skolā darbojās bērnudārzs un sagatavošanas (0) klase. Skolu izmantoja kā mācību bāzi pedagoģisko kursu klausītājiem. Kad Latvijā sākās skolotāju izmēģinātāju kustība un izvērsās savstarpējā mācību stundu hospitēšana, paraugskolas darbība paplašinājās. Paraugskolas direktors F. Jansons, kas vadīja šo skolu visu tās darbības laiku, atzīst, ka būtībā paraugpamatskola kļuvusi par izmēģinājumu skolu, jo tās skolotāji centušies savās stundās izmantot modernās pedagoģijas atziņas, pārbaudīt un popularizēt metodes, kas aktivizētu skolēnu darbību mācībās.⁷³

Hospitējamo stundu apspriežu protokoli liecina, ka šo stundu kvalitāte ir bijusi dažāda. Taču mācību stundu lielākajā daļā skolotāji centušies pievērsties metodēm, kas dod iespēju darboties pašiem skolēniem, veikt novērojumus un izdarīt secinājumus, tā radinot viņus strādāt patstāvīgi, attīstot domāšanu. Piemēram, Pļaviņu pamatskolas matemātikas skolotājs organizēja stundā darbu tā, ka skolēni, apgūstot jauno vielu, daudz strādāja patstāvīgi, darbojās aktīvi.⁷⁴ Balvu pagasta pamatskolā ģeometrijas stundā skolēni prasmīgi izmantoja pašu pagatavotos mācību līdzekļus, strādādot ar tiem

patstāvīgi, vēstures stundās apgūstamās vielas sistematizēšanai lietoja pašu pagatavotas shēmas un tabulas.⁷⁵

1924. gadā Latvijas skolotāju savienības valde vispusīgi apsprieda jaūtājumu par skolotāju kursiem un nolēma vispirms organizēt skolotāju kursus dabaszinībās, dzimtenes mācībā un zīmēšanā. 1924. gadā no 10. līdz 31. jūlijam Grestes vadībā Jelgavas 2. vidusskolā notika dabaszinību kursi. Tajos aplūkoja ķīmijas, nedzīvās dabas mācības un anatomijas mācīšanu, īpašu uzmanību pievēršot praktiskajiem darbiem — mācību līdzekļu pagatavošanai un ekskursijām. Tajā pašā gadā no 14. līdz 19. jūlijam Rīgā un no 21. līdz 30. jūlijam Lejasciemā Z. Lancmaņa, J. Mežsēta un A. Birkerta vadībā notika kursi dzimtenes mācībā. Arī šajosursos galveno uzmanību pievērsa praktiskajiem darbiem, mācību līdzekļu pagatavošanai un lietošanai mācībās, kā arī apsprieda šā priekšmeta mācību programmas projektu un metodisko pārskatu. 1924. gadā no 1. līdz 15. augustam Rīgā Berlīnes pedagoga Zeiniga vadībā notika skolotāju kursi pedagoģiskajā zīmēšanā, kur arī pievērsa uzmanību mācību līdzekļu pagatavošanai. 1925. gadā notika divējādi kursi dabaszinībās: Jelgavā Grestes vadībā un Dubultos Galenicka, Ābeles, Reiziņa un citu speciālistu vadībā. Latvijas skolotāju savienība atbalstīja arī Valmieras, Jelgavas un Liepājas skolotāju biedrību rīkotos kursus, atsūtot no Rīgas vajadzīgos lektoros. 1926. gadā savienība sarīkoja zīmēšanas kursus Rīgā (no 5. līdz 9. augustam), kuros vadīja pedagogs no Austrijas profesors R. Rote, kā arī atbalstīja Daugavpilī, Cēsīs un Bauskā organizētos kursus.

Dēķens atzīmē, ka skolotāji apspriedēs, pedagoģiskajās “nedēļās” unursos ne tikai apguva vajadzīgās zināšanas un vingrinājās tās lietot savā darbā, bet daudzi no viņiem arī meklēja jaunus ceļus mācībās un audzināšanā.⁷⁶ Skolotāju kursu nozīme izmēģinātāju darbībā uzsvērtā arī žurnālā “Mūsu Nākotne” publicētajā rakstā “Skolotāji meklēšanas darbā” (autors — J. Pr.). Tajā teikts: “Ar atzinību [minami] daudzie skolotāju [...] kursi, kas ar mūsu jaunās skolas praviēšiem: Broku, Gresti, Lancmani, Fr. Jansonu un citiem priekšgalā ir palīdzējuši pēdējā tipa skolotājiem (iepriekš rakstā stāstīts par “mūžīgi neapmierinātajiem meklētājiem”. — V. Ū.) atrast sevi.”⁷⁷

1927. gadā, kad skolotāji izmēģinātāji jau bija uzkrājuši zināmu pieredzi jaunu ceļu meklēšanā mācībās un audzināšanā, pedagoģiskais birojs organizēja Mellužos četru nedēļu kursus speciāli šai skolotāju kategorijai. Pirms tam, 1926. gada 28. decembrī, K. Āre, referējot skolotāju izmēģinātāju sapulcē par iecerēm, kuras bija paredzēts īstenot minētajosursos, uzsver: “Pasaules pedagoģiskajā literatūrā skolas reformas kontūras jau nospraustas.

Ar pozitīviem panākumiem izbeigta arī jau mēģināšana veselā rindā jautājumū. Šie rezultāti tagad tiek uzskatīti kā pedagoģijas zinātnes ieguvumi. Arī mūsu mēģinātājiem tie jāpiesavinājas. Šai nolūkā pedagoģiskais birojs domā sarīkot vasaras kursus mēģinātājiem.” Un tālāk: kursu “pamatos likti — piedzīvojumi un novērošana [...] Beigās paredzēta padarītā darba summēšana moderniem paņēmieniem, kuri jaunā pedagoģijā sastāda veselu nodaļu [...]”⁷⁸

Vērtējot skolotāju izmēģinātāju darbību, it īpaši tajā laikā, kad par izglītības ministru darbojās Rainis, minama Dēķena loma šīs kustības attīstībā. Būdams labi sagatavots pedagoģijas teorijas un pedagoģijas vēstures jomā un viens no Latvijas skolotāju savienības balstiem, viņš skolotāju izmēģinātāju sapulcēs, pedagoģiskajās “nedēļās” lasa referātus, kuros iepazīstina ar tālaika jaunākajām pedagoģiskajām problēmām, ar skolu reformas īstenošanu citās valstīs. Tā, piemēram, 1927. gadā Dēķens vienā no pedagoģiskajām “nedēļām” referēja par jaunākajiem virzieniem pedagoģijā, iepazīstināja klausītājus ar pedagoģiskajām atziņām, kas tika paustas Rietumeiropā, ASV, Krievijā, “sīki iztīrējot darba skolas jautājumu dažādos traktējumos”.⁷⁹ Viņš uzsvēra, ka visbiežāk skolu praksē uzmanība tiek pievērsta manuālam darbam. Taču, kā uzskata Dēķens, “tā ir darba skolas zemākā pakāpe”, vidējā pakāpe ir garīgā darba aktivizēšana un augstākā — “manuālā un garīgā darba apvienošana”.⁸⁰ Dēķens savā referātā norādīja, ka darba skolas ideja “vēl neesot pilnīgi izkristalizējusies [...]” Pēc viņa domām, “Latvija visvairāk varētu mācīties no Austrijas, Anglijas un Amerikas”.⁸¹ 1927. gadā žurnālā “Mūsu Nākotne” vairākos numuros publicēts Dēķena raksts “Jaunā skola”, kurā aplūkotas modernās pedagoģijas atziņas, akcentētas darba skolas idejas un to īstenošana dažādās valstīs skolu reformas gaitā. “Vislielāko teorētisko darbu jaunu ceļu meklēšanā,” Dēķens uzsver, “veic pedagogi Vācijā [...]” Taču Vācijā nav vienota (visām tās zemēm) skolu likuma, kas būtu attiecināms uz visām valsts skolām, un ne visur atsevišķu zemju varas iestādes atbalsta izmēģinājumus un skolu reformu. “Vislabāk,” kā uzskata Dēķens, “praktiskā skolu reforma novesta Austrijā, kur demokrātiska valdība reformēšanas darbu nodeva pašu pedagogu rokā [...]”⁸² Šāda pieeja skolas reformas īstenošanā, pēc Dēķena domām, vērojama arī Latvijā.

Laikā, kad izglītības ministra postenī bija Rainis, izmēģinātāju kustība manāmi aktivizējās. Tās darbība galvenokārt bija vērsta uz to, lai īstenotu skolu reformu, aktivizētu skolās mācības un audzināšanu, izvērstu skolēnu pašdarbību un attīstītu viņu spējas. Nav nejaušība, ka Grete, viens no šīs kustības aizsācējiem, tās atbalstītājiem un rosinātājiem, ieteica reformas komisijai plaši izmantot izmēģinātāju uzkrāto pieredzi.

Raksturīgi, ka modernās pedagoģijas atziņas šai laikā saistīja ne tikai skolotāju izmēģinātāju prātus. Tās apsprieda, par tām diskutēja dažādu uzskatu latviešu pedagogi, arī tie, kuri tieši neiestājās par izmēģinātāju kustību. Tā, piemēram, 1927. gadā Nacionālā skolotāju savienība organizēja priekšlasījumu un diskusiju ciklu par tēmu "Jaunākās pasniegšanas metodes un to novērtējums". A. Dauge nolasīja referātu "Lietišķā un romantiskā pedagoģija", atzīmēdams, ka harmoniski attīstītas personības veidošanā jāievēro trīs principi:

- humanitātes princips,
- pašdarbības un aktivitātes princips, saskaņā ar kuru "jāpieradina bērns patstāvīgi meklēt un pētīt",⁸³

- mācību individualizēšanas princips, kas paredz katra audzēkņa iedzimto īpašību — tieksmju un dotumu — atzišanu un izkopšanu.

Par Daltonas plānu sanāksmē referēja Freimanis un Adamovičs, par projektu metodi — Ausējs. Sanāksmē apspriesti arī citi nolasītie referāti un secināts, ka modernās pedagoģijas paustā pamatatziņa ir bērnu aktivitātes veicināšana.

Kā vienmēr, visai rosīga ir Grestes darbība. Greste ir vairāku pasākumu iniciators un līdzdalībnieks. Viņa mudināti, vairāki Latvijas skolotāji izmēģinātāji (Z. Lancmanis, J. Štokmanis, J. Greste u. c.) divas reizes piedalījās starptautiskajās izstādēs — 1927. gadā Lokarno un 1929. gadā Helsingērā, gūstot tur atzinīgu novērtējumu. Skolu muzeja ilggadējais direktors J. Siliņš, kas labi pazina Gresti, savās atmiņās raksta, ka Greste ir ne tikai teicams skolotājs, bet arī ikviena vajadzīga "melnā darba" nenogurdināms veicējs. "Ja vajadzīgs organizēt kādu kabinetu vai muzeju," atceras Siliņš, "Greste strādā nepārtraukti, ne vien dienā, bet arī visdziļākajā nakts melnumā." Greste neatlaidīgi un pacietīgi rosina skolotājus meklēt jaunus ceļus un līdzekļus skolēnu izziņas darbības aktivizēšanai mācībās. Bet kādā veidā? "Ar vārdiem? Sprediķiem? Notācijām? Sodiem? Draudiem? Ar mīkstu mēli veidosim stingrus raksturus?" — jautā Greste. Ir vēl naivi cilvēciņi, viņš turpina, kas tic vārda visspēcībai. Vēršamies pret verbālo mācīšanu eksaktajos priekšmetos, Greste raksta: "Nevis runāt par elektrību, nevis rādīt, bet skolēniem pašiem jābūvē aparāti, kas darbojas. Puse fizikas stundu laboratorijā pie paštaisītiem aparātiem, otra puse pie īstām mašīnām." Un tālāk ar viņam raksturīgo ironiju Greste turpina aizsākto domu: "Cilvēka mēle ir kustīgāka nekā roka, jo mēlē nav kaulu. Tādēļ cilvēks vieglāk kustina mēli nekā roku. Arī tik daudzi skolotāji kustina to, kas vismazāk pūles prasa — mēli. Mašīna mēli neklausīs, rokas vajadzīgas."⁸⁴

Viena no galvenajām pedagoģiskajām atziņām, ko Greste dedzīgi aizstāv un iesaka skolotājiem izmēģinātājiem īstenot, ir zinātkāres, pētīšanas kāres izkopšana skolēnos. Vēstulē kolēģim V. Āleram viņš raksta: "Tu būsi Karlivāna jubilejā. (Karlivāns — viens no aktīvākajiem skolotājiem izmēģinātājiem. — V. Ū.). Es gulēšu barakā. Vai tu neuzņemtos pateikt vienu domu [...] Dažus gadus atpakaļ Latv[ijas] sk[olotāju] sav[ienības] konferencē II Rīgas pils. vidusskolā uz katedra stāvēja kungs no augstskolas un deva pamācību, kuras saturs saprotams no viņa burtiski teiktās frāzes: "Skolotāji, sargājiet bērņus no pētīšanas kāres!"

Biju tik bezdievīgs, kāpu katedrā un sprediķoju diametrāli pretējo: "Skolotāji, pūlaties piepotēt bērņiem pētīšanas kāri!"

Ko saprotu zem vārda "pētīt"? Meklēt atbildi uz to, kas nav zināms, kas nesaprotams [...] Šī meklēšanas, pētīšanas kāre ir vienmēr bijusi un arī tagad ir visas mācīšanās, visas skolas pamatā [...] Cilvēka bērnam jau no dabas ir pētīšanas kāre dota [...]"⁸⁵

Greste cenšas pārliecināt skolotājus izmēģinātājus, ka viņiem arī pašiem jābūt pārņemtiem ar pētīšanas drudzi. Iepriekšminētajā vēstulē V. Āleram viņš raksta: "Un man, še slimnīcā guļot, ir viens lūgums: kaut Karlivāna pētīšanas drudzis viņu kratītu vēl joprojām, kaut no viņa saslimtu jubilejas dalībnieki, tie, kas vēl nav saslimuši. Mums vēl tik daudz nepētītu un slikti izpētītu nozaru, ka ikkuram pietiks [...] Mūsu skolotāju vidū ir laba tiesa pētnieku dažādās nozarēs, un pirmā "desmitā" līdz ar Lancmani, Valteri, Štokmani pieder Karlivāns. (Āler, apstrādā šo domu!)"⁸⁶

Greste atzīst, un to viņš ne reizi vien teicis skolotājiem izmēģinātājiem, ka skolēnos jāattīsta māka un griba patstāvīgi strādāt, jāizkopj domāšana. "Jāmāca domāt," viņš raksta. "Domāt vēsturiski — nevis atminēt, bet izprast; domāt tehniski, jo dzīvojam tehnikas laikmetā; domāt un just mākslinieciski, baudīt mākslu."⁸⁷ Greste iesaka skolotājiem izkopt bērņiem jūtas un spējas rīkoties, darboties. Viņš atzīst, ka mācībās skolēniem jārada pārdzīvojumi. Vēstulē A. Brigaderei Greste raksta: "Es domāju, ka mūsu laikos citādi jāmāca un jāaudzina [...] Un, starp citu, lūk, kas ir vajadzīgs: pārdzīvojumi vajadzīgi! Skaisti momenti. Kas iespiežas kaut kur uz laiku laikiem. Un dara cilvēku bagātāku. Un labāku arī."⁸⁸

Iesakot skolotājiem izmēģinātājiem izmantot citvalstu ievērojamu pedagoģu atziņas un skolu pieredzi, viņš mudina pievērst uzmanību pašu skolotāju individuālajām nosliecēm un interesēm: "Ikvienam jāiet savu ceļu, kurš viņam visvairāk piemērots: viens varēs vislabāk strādāt pēc Gaudiga, otrs — Zeiniga, trešais atkal citā virzienā."⁸⁹

Latvijas skolotāju savienības XIII delegātu konferencē, kas notika 1926. gada 29. un 30. decembrī, piedalījās arī Rainis un savā apsveikuma runā teica atzinīgus vārdus par skolotāju izmēģinātāju darbību. Par vidusskolu darbu šajā konferencē referēja J. Straubergs. "Mūsu vidusskola," viņš uzsvēra, "ir palikusi par kalšanas iestādi, kur bijušie cara laika skolotāji strādā ar vecu vecām metodēm, nepieļaujot skolēnu pašdarbību."⁹⁰ Arī debatēs vairāki runātāji pieminēja, ka vidusskolā valda iekalšanas metodes.

Beidzoties izglītības ministra Raiņa darbības laikam, arī skolotāju izmēģinātāju rosība pakāpeniski sāka apsīkt. Kad 1928. gada sākumā par izglītības ministru kļuva labējo uzskatu paudējs A. Tentelis, tika pārtraukta skolu reformas komisijas darbība. Vairāki aktīvi komisijas locekļi tika atbrīvoti no darba. Mācību stundu hospitēšana, kas veicināja pieredzes apmaiņu un izmēģinātāju darbību, tika pasludināta par neobligātu. R. Liepiņš rakstā "Mūsu skolu reformas darbā nepieciešama noteiktība un sistemātiskums", kas publicēts 1932. gadā, atzīmē, ka "ar Raiņa aiziešanu no Izglītības ministrijas un sevišķi ar Tenteļa ministrijas laikiem [...] ministrija nostājās naidīgi pret skolu reformas centieniem [...]"⁹¹ Lai gan Liepiņš atzīst, ka skolotāji izmēģinātāji "strādā nopietni un ļoti interesantu darbu", tomēr viņi arvien vairāk zaudē savus atbalstītājus, it īpaši pēc 1934. gada, kad Grestem, izmēģinātāju kustības aizsācējam un iedvesmotājam, viņa demokrātisko uzskatu dēļ liedz strādāt skolā. 1934. gadā tiek slēgta Latvijas skolotāju savienība, kas līdz tam bija viena no visdrošākajām izmēģinātāju kustības atbalstītājām un virzītājām. Arī Izglītības ministrija skolotāju izmēģinātāju kustību vairs neatzīst par vajadzīgu.

Tomēr šai kustībai bija svarīga nozīme pedagoģiskās domas attīstībā. Tā ne vien iepazīstināja Latvijas skolotājus ar citvalstu pedagogu atziņām, bet rosināja arī viņu jaunrades darbu, atbalstīja un veicināja skolu reformu.

Piezīmes

¹ *Greste J.* Krist un celties. — R.: Zvaigzne, 1990. — 205. lpp.

² Turpat.

³ IMM. — 1920. — 2. nr. — 97. lpp.

⁴ RLMVM (palīgfonds), 19. inv. nr.

⁵ Turpat, 141. inv. nr.

⁶ *Greste J.* Krist un celties. — 172. lpp.

⁷ IMM. — 1921. — 4. nr. — 413. lpp.

⁸ Skola un ģimene. — 1976. — 11. nr. — 50. lpp.

- ⁹ Mūsu Nākotne. — 1922. — 8. nr. — 240.—242. sl.
- ¹⁰ Turpat. — 4. nr. — 106. sl.
- ¹¹ Turpat. — 3. nr. — 80. sl.
- ¹² *Greste J.* Krist un celties. — 169. lpp.
- ¹³ Turpat.
- ¹⁴ Mūsu Nākotne. — 1927. — 22. nr. — 675. sl.
- ¹⁵ IMM. — 1923. — 12. nr. — 1416. lpp.
- ¹⁶ Turpat. — 1417. lpp.
- ¹⁷ Mūsu Nākotne. — 1932. — 3. nr. — 177. sl.
- ¹⁸ Skola un Ģimene. — 1976. — 11. nr. — 57. lpp.
- ¹⁹ Mūsu Nākotne. — 1931. — 2. nr. — 84. sl.
- ²⁰ Turpat. — 3. nr. — 179. sl.
- ²¹ LVVA, 6647. f., 1. apr., 264. l., 40. lp.
- ²² *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 73. lpp.
- ²³ IMM. — 1922. — 9. nr. — 972. lpp.
- ²⁴ Mūsu Nākotne. — 1922. — 22. nr. — 650. sl.
- ²⁵ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 69. lpp.
- ²⁶ Turpat. — 66.—68. lpp.
- ²⁷ Mūsu Nākotne. — 1924. — 7. nr. — 198. sl.
- ²⁸ Turpat.
- ²⁹ Turpat. — 200. sl.
- ³⁰ Turpat. — 20. nr. — 575. sl.
- ³¹ Turpat. — 576. sl.
- ³² Turpat. — 1932. — 3. nr. — 181., 182. sl.
- ³³ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 73. lpp.
- ³⁴ Mūsu Nākotne. — 1924. — 8. nr. — 230. sl.
- ³⁵ Turpat. — 1. nr. — 13. sl.
- ³⁶ Turpat. — 14. sl.
- ³⁷ Turpat. — 1932. — 3. nr. — 183. sl.
- ³⁸ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 74. lpp.
- ³⁹ *Videnieks V.* No Remtes skolu pagātnes. Saldus vēstures un mākslas muzejs. 2265. inv. nr., 25., 53.—61. lpp.
- ⁴⁰ Mūsu Nākotne. — 1932. — 3. nr. — 186. sl.
- ⁴¹ Turpat. — 187. sl.
- ⁴² *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 76. lpp.
- ⁴³ Mūsu Nākotne. — 1932. — 4. nr. — 285. sl.
- ⁴⁴ Turpat.
- ⁴⁵ Turpat. — 282. sl.
- ⁴⁶ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 78. lpp.
- ⁴⁷ Mūsu Nākotne. — 1927. — 2. nr. — 53. sl.
- ⁴⁸ Turpat. — 54. sl.
- ⁴⁹ Turpat.
- ⁵⁰ Turpat. — 1. nr. — 20. sl.

- ⁵¹ Turpat. — 58. sl.
- ⁵² *Rainis J.* Dzīve un darbi. Biogrāfija un kopoti raksti. — 11. sēj. — 21. lpp.
- ⁵³ Turpat. — 23. lpp.
- ⁵⁴ Mūsu Nākotne. — 1932. — 4. nr. — 284. sl.
- ⁵⁵ Turpat. — 3. nr. — 195. sl.
- ⁵⁶ LVVA, 6642. f., 1. apr., 1966. l., 35. lp.
- ⁵⁷ Turpat, 1632. f., 2. apr., 136. l., 4. lp.
- ⁵⁸ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 77. lpp.
- ⁵⁹ Turpat.
- ⁶⁰ *Rainis J.* Dzīve un darbi. Biogrāfija un kopoti raksti. — 11. sēj. — 22. lpp.
- ⁶¹ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 71. lpp.
- ⁶² Turpat.
- ⁶³ *Rainis J.* Dzīve un darbi. Biogrāfija un kopoti raksti. — 11. sēj. — 22. lpp.
- ⁶⁴ LVVA, 6642. f., 12. apr., 1967. l., 30. lp.
- ⁶⁵ Turpat, 1. apr., 1966. l., 8. lp.
- ⁶⁶ IMM. — 1927. — 4. nr. — 307. lpp.
- ⁶⁷ LVVA, 6641. f., 1. apr., 1966. l., 8. lp.
- ⁶⁸ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 71. lpp.
- ⁶⁹ Turpat. — 72. lpp.
- ⁷⁰ LVVA, 6642. f., 1. apr., 1967. l., 31. lp.
- ⁷¹ Mūsu Nākotne. — 1932. — 4. nr. — 284. sl.
- ⁷² LVVA, 6642. f., 1. apr., 1968. l., 1.—90. lp.; 1971. l., 1.—139. lp.
- ⁷³ LVVA, 6637. f., 1. apr., 68. l., 213., 221., 225. lp.
- ⁷⁴ LVVA, 6642. f., 1. apr., 1968. l., 1. lp.
- ⁷⁵ Turpat, 21. lp.
- ⁷⁶ *Dēķens K.* Latvijas skolotāju savienība. — 71. lpp.
- ⁷⁷ Mūsu Nākotne. — 1924. — 8. nr. — 230. sl.
- ⁷⁸ Turpat. — 1927. — 2. nr. — 53. sl.
- ⁷⁹ IMM. — 1927. — 9. nr. — 203. lpp.
- ⁸⁰ Turpat.
- ⁸¹ Turpat. — 204. lpp.
- ⁸² Mūsu Nākotne. — 1927. — 21. nr. — 620. sl.
- ⁸³ IMM. — 1927. — 9. nr. — 205. lpp.
- ⁸⁴ RLMVM (palīgfonds), 19. inv. nr.
- ⁸⁵ *Greste J.* Krist un celties. — 260. lpp.
- ⁸⁶ Turpat. — 261. lpp.
- ⁸⁷ Turpat. — 172. lpp.
- ⁸⁸ RLMVM, 75. inv. nr.
- ⁸⁹ Mūsu Nākotne. — 1932. — 3. nr. — 179. sl.
- ⁹⁰ Turpat. — 1927. — 1. nr. — 23. sl.
- ⁹¹ Turpat. — 1932. — 3. nr. — 194., 195. sl.

7. Psiholoģija pedagoģijai

Problēmas? Grūtības? Sarežģījumi dzīvē? Kā izskaidrot cilvēka noskaņojumu, viņa dvēseles stāvokli, rīcību, uzvedību, sadzīvē radušos situāciju? Atbildes uz šiem un daudziem citiem jautājumiem nereti meklē psiholoģijas dzīlēs. Bet — kā ir ar skolu, kas gatavo jauniešus gan dzīvei, gan nepārtrauktai pašizglītībai? Kā ir ar sensenajām “māsām” — pedagoģiju un psiholoģiju?

Pašlaik, kad notiek būtiska izglītības pārveide un pilnveide, aktualizējama arī psiholoģijas problēma.

Izcili pedagogi atzīst, ka pedagoģijai jāņem vērā psiholoģijas atziņas un jābalstās uz tām. Viens no pirmajiem, kas šo domu izvirzīja, bija Pestalocijs. Dēķens, uzsvērdams viņa nopelnus šajā jomā, raksta: “Ar savu prasību, ka mācīšanas metodika viscaur jāpsiholoģizē, Pestalocijs nospraudis teku 19. gadu simteņa pedagoģijai.”¹ Arī Herbarta izstrādātā pedagoģijas teorētiskā koncepcija pamatojas uz psiholoģiju un ētiku: “Herbarts atrod, ka cilvēka dvēseles dzīvē arī nevalda nejaušība, bet stingrs sakarības princips. Zinātniska taps pedagoģija, ja to pamatos ar psiholoģiju. Pestalocija prasību, ka mācīšana psiholoģizējama, Herbarts izveido par zinātni. Viņš izstrādā savu psiholoģiju, uz kuru tad pamato visu audzināšanu, ar to tapdams par īsto Pestalocija pēcnāci.”²

Deviņpadsmitā gadsimta beigās Vācijā, Anglijā, Krievijā un citās valstīs izplatījās eksperimentālā psiholoģija, kuras sekotāji uzskatīja, ka Herbarta teorija pamatojas vairāk uz vispārējiem spriedumiem, nevis uz konkrētiem faktiem. Eksperimentālās psiholoģijas pārstāvji centās bērnu psihiskās attīstības likumus noteikt eksperimentālā ceļā un radīt pamatu eksperimentālās pedagoģijas izveidei.

Latvijā Pestalocija atziņas par pedagoģijas psiholoģizēšanu tika izplatītas Cimzes darbības laikā, kā arī turpmākajos gados. Herbarta izstrādāto pedagoģijas teoriju Dēķens izskaidro rakstā “Zinātniskās pedagoģijas principi”, kas publicēts 1909. gadā. Gadu vēlāk rakstā “Daži virzieni pedagoģijā” viņš aplūko Pestalocija, Herbarta, eksperimentālās psiholoģijas un eksperimentālās pedagoģijas atziņas.

Tādējādi, kā redzams, psiholoģijas atziņu izplatīšanai Latvijā ir sava priekšvēsture. Neatkarīgās Latvijas laikā atziņas par psiholoģijas nozīmi bērnu un jaunatnes audzināšanā vēl vairāk aktualizējās. Izglītības demokrātizācijas ideju īstenošana, modernās pedagoģijas atziņu — par skolēnu

personības veidošanos, viņu individualitātes izkopšanu, spēju attīstību — izplatīšanās Latvijā rada labvēlīgus apstākļus un nepieciešamību plašākai psiholoģijas izmantošanai skolu dzīvē. Šajā situācijā ievērojamie latviešu pedagogi un atbildīgie izglītības pārvaldes darbinieki apzinās, ka psiholoģija vajadzīga ne tikai tādēļ, lai nekļūdīgāk noteiktu mācību un audzināšanas metodes, bet arī tādēļ, ka tā ir visai *nozīmīgs jaunatnes izglītošanas un audzināšanas līdzeklis*. Par to liecina sagatavotie un izdotie mācību līdzekļi psiholoģijā. 1921. gadā (pirmais izdevums) un 1924. gadā (otrais izdevums) iznāk P. Birkerta "Psiholoģija vidusskolām un pašmācībai", 1928. gadā — J. Studenta "Ievadījums psiholoģijā. Programma — konspekts pašmācībai", 1930. gadā — tā paša autora darbs "Psiholoģija. Ģimnāzijām, skolotāju institūtiem un pašmācībai".

Kāds ir šo mācību līdzekļu raksturs? Uz ko tie orientē vidusskolniekus un arī tos, kuri pašizglītošanās un pašaudzināšanas nolūkā centās patstāvīgi apgūt psiholoģijas pamatus? Lai atbildētu uz šiem jautājumiem, turpmāk (kā viens no piemēriem) tiks aplūkots P. Birkerta sastādītais mācību līdzeklis "Psiholoģija vidusskolām un pašmācībai".

Grāmatas priekšvārdā teikts, ka psiholoģija ir zinātne par psihi jeb psihiskiem procesiem (norisēm). Tālāk norādīts, ka psiholoģijas pētīšanas objekts ir psihe jeb gars (dvēsele) un ka psihe nevar eksistēt ārpus dabas un tās likumiem. Lasītājs uzzina, ka cilvēka psihē ietilpst tādas atsevišķas parādības jeb procesi kā nojauta, atmiņa, uzmanība, interese, fantāzija, domāšana, emocijas un jušana, vēlēšanās, iegribas utt., un ka atsevišķa indivīda psihi nosaka visu psihisko procesu kopdarbība. Nosauktas svarīgākās psihisko procesu grupas — intelekts jeb prāts, jūtas un griba. Taču šādu grupēšanu, kā norāda autors, izdara nevis pati daba, bet gan cilvēks — sekmīgākas pētīšanas nolūkā. "Objektīvā īstenībā jeb dabā," raksta P. Birkerts, "intelektā, jūtu un gribas procesi nav stingri viens no otra nodalāmi un nošķirami. Parasti tie ir vienkopus. Bet, ja tomēr runā vienā gadījumā par intelekta, otrā par jūtu un trešā par gribas aktiem, tad tas nozīmē, ka pirmā gadījumā (neizslēdzot jūtas un gribu) intelekta elements ir vadošais; otrā gadījumā (neizslēdzot intelektu un gribu) — jūtas vadošais, bet trešā gadījumā — griba vadošais psihiskais elements."³ Mācību līdzekli norādītas metodes (introspektīvā metode, eksperimentālā metode, salīdzināmā metode u. c.), ko psiholoģijā izmanto procesu pētīšanā. Izklāstā par intelektu izcelti intereses un domāšanas procesi. Par domāšanu teikts, ka tā ir "viens no ievērojamākajiem intelekta procesiem", kas "stāv augstāki par atmiņu un fantāziju"⁴. Raksturojot gribu, autors uzsveris gribas psihisko procesu aktivitātes aspektu.

“Ja griba ir visas psihe aktīvais aspekts,” viņš raksta, “tad gribas galvenā būtība ir *aktivitāte*[..]”⁵

No iepriekš teiktā var secināt, ka mācību līdzekļa autors svarīgāko psiholoģijas atziņu izklāstā centies ievērot noteiktu *sistēmu*, izteikt katru domu skaidri un saprotami, kā arī akcentējis galvenās atziņas, uzsvēris savus vērtējumus. “Jaunatnei,” viņš šajā sakarā skaidro, “jau skolā jāpieradinās pie sistēmas un kārtīgas domu gaitas. Loģiska doma nav mācāma vienīgi loģikas stundās [..] Nē, loģiskā domu sfērā ir jānotiek katra zinātniska priekšmeta pasniegšanai [..]” Tālāk, uzsverot psiholoģijas apguves nozīmīgumu, P. Birkerts norāda: “Sevišķi psiholoģija dod daudz derīgas vielas uzmanīgai vērošanai, analīzei un sintēzei, sistematizācijai un klasifikācijai, cēlonisku sakaru atrašanai un formulēšanai, vārdu sakot — loģiskai domāšanai.”⁶

Rakstot par psiholoģijas atziņu apguvi un izplatīšanu, P. Birkerts nav aizmirsis arī audzināšanas aspektu un centies panākt, “lai grāmata savā garā būtu latviska”. Šai nolūkā izmantoti latviešu tautas sakāmvārdi, parunas, tautsdziesmas, piemēri no latviešu “īpatnējāko rakstnieku darbiem”⁷. Lai mācību gaitu padarītu dzīvāku un interesantāku un saistītu apgūstamās atziņas ar to lietojumu praksē, autors katras grāmatas nodaļas beigās iekļāvis attiecīgus uzdevumus.

Latvijas brīvvalsts ievērojamākie pedagogi (K. Dēķens, A. Dauge, J. Students, E. Pētersons, P. Birkerts u. c.) īpašu uzmanību pievēršusi *pedagoģiskās psiholoģijas problēmai*.

Students “Vispārīgajā pedagoģijā” norāda, ka pedagoģija pamatojas uz psiholoģiju, taču “pedagoģijai savi īpatnēji pamati”. Viņš īpaši izceļ pedagoģiskās psiholoģijas nozīmi, paskaidrodams, ka tās atziņas izmantojamas audzināšanas problēmu pētīšanā un praktiskajā pedagoģiskajā darbā. Atsaucdamies uz Dilteja, Šprangera un citu psihologu atziņām, Students uzsver, ka pedagoģijā sevišķi liela nozīme ir tā sauktajai *garazinātniski orientētajai psiholoģijai*, kas izvirzījusi atziņu par sapratnes lielo lomu cilvēka garīgajā dzīvē. Students izceļ garazinātniskās psiholoģijas virzienu, ko sauc par *struktūrpsholoģiju*, tālab, ka tā “dažādos notikumus psihiskajā un garīgajā pasaulē izskaidro ar visu cilvēka apziņas struktūru un nevis tikai ar vienu vai otru apziņas elementu”⁸. Pēc Studenta atzinuma, pedagoģijā svarīga nozīme ir arī tā sauktajai *attīstības psiholoģijai*, kas aplūko cilvēka psihisko attīstību dažādos tā vecumposmos. Eksperimentālās psiholoģijas metožu attiecināšana uz audzināšanas sfēru, kā atzīmē Students, ļāvusi izveidoties eksperimentālajai pedagoģijai, kurai, pēc Meimaņa atzinuma, jāizpēti “jaunieša garīgā un psihiskā attīstība, it īpaši skolas laikā”⁹.

Arī A. Dauge, tāpat kā Students, uzskata, ka skolotājam viņa praktiskajā darbā jāizmanto garazinātniskās jeb struktūrpsiholoģijas teorētiskās nostādnes, kas cilvēka dvēseli aplūko nevis pa daļām, bet gan tās veselumā — “visās viņa aktīvās un pasīvās attiecībās pret visu garīgo. Šī psiholoģija,” skaidro A. Dauge, “cilvēku redz pirmā kārtā viņa kultūras dzīves saistībās [...]”¹⁰ Tā dod iespēju skolotājam saprast, kādām kultūras vērtībām audzēknis piešķir sevišķu nozīmi, kā arī, kādas viņam pašam ir dabas dotas “dāvanas”.

Dēķens pedagoģiskās psiholoģijas atziņu lietojumu saista ar audzēkņu spēju attīstību, aplūkojot *attīstītājmācības* nosacījumus. Pamatojoties uz pedagoģiskās psiholoģijas atziņām, viņš norāda, ka mācībām jābalstās uz bērnu aktīvu izzīņas darbību, ka tās nedrīkst būt pārāk vieglas, lai audzēkņiem vajadzētu piepūlēt savus garīgos spēkus, kas veicina viņu intelektuālo attīstību. Mācībās, atzīmē Dēķens, parādības jāaplūko dažādās situācijās, jālieto gan analītiskā, gan sintētiskā pieeja vielas apguvē, kā arī jāņem vērā audzēkņu spējas un iedzimtās dotības.

Pētersons “Vispārīgajā didaktikā” veltījis īpašu nodaļu pedagoģiskās psiholoģijas jautājumu skaidrojumiem, nosaucot šo nodaļu “Vispārīgie psiholoģijas viedokļi mācības darbā”. Viņš norāda, ka garīgais darbs, ko skolēni veic mācībās, nereti ir nesalīdzināmi grūtāks nekā fiziskais. Tādēļ arī viņiem diezgan bieži labāk patīk manuālais darbs nekā darbība, kas saistīta ar domāšanu. Šā iemesla dēļ, kā uzskata Pētersons, “par ļoti vērtīgu, sevišķi mazākajās pakāpēs [klasēs], jāatzīst tāda mācība, kas saista abus darbības veidus: ārējo un iekšējo, manuālo un intelektuālo, empīrisko un loģisko”¹¹. Viņš norāda: lai rosinātu skolēnu domāšanu, padarītu to vieglāku un sasniegtu labākus rezultātus, jārada “garīgai darbībai labvēlīgi psiholoģiski stāvokļi”, bez kuriem “sekmīga darbība nemaz nav iedomājama, kā: gara svaigums, patīkama jūtu noskaņa, atmiņa, uzmanība, fantāzija un darbam par labu ierosināta dziņu dzīve”¹². Tāpēc viens no svarīgākajiem skolotāja pienākumiem ir tikt skaidrībā ar *indivīda psiholoģiju*. Tā kā skolēni pēc rakstura ir ļoti dažādi, tad skolotājam mācībās jābalstās uz psiholoģijas un didaktikas atzinumiem. Pētersons atzīmē, ka panākumi mācībās lielā mērā atkarīgi no “skolotāja prasības uzturēt skolā modru gara dzīvi, kas pakāpeniski attīsta skolēnu fiziskos un garīgos spēkus [...]”¹³ Didaktikā un psiholoģijā veiktie eksperimenti, viņš turpina, ļāvuši izdarīt vairākus secinājumus. Svarīgākie no tiem: 1) fiziska noguruma stāvoklī neveicas garīgais darbs un otrādi; 2) katrs mācību priekšmets rada savu īpatnēju noguruma stāvokli; 3) gara svaigumu veicina pārmaiņa darbā; 4) vingrošanas un rokdarbu stundas nav jāuzskata par atpūtas stundām, jo tās nogurdina gluži

tāpat kā visas citas mācību stundas; 5) nopietnākam, grūtākam darbam jāparedz laiks priekšpusdienā; 6) gurdens skolotājs pazemina skolēna darba spējas vairāk nekā mācības visgrūtākajā priekšmetā. Šie pedagoģiskās psiholoģijas atzinumi, uzsver Pētersons, norāda, ka skolai visiem iespējamiem līdzekļiem jārūpējas, lai pasargātu bērnus no paguruma mācību darbā.

Pētersons sīki iztīrī pedagoģiskās psiholoģijas atzinumus, kas jāievēro uzskates līdzekļu lietošanā, skolēnu uzmanības, atmiņas un fantāzijas izkopšanā. Tā, piemēram, raksturojot pasīvo uzmanību un aktīvo uzmanību, viņš parāda, ka abiem šiem uzmanības veidiem ir svarīga nozīme mācībās, taču lielāka nozīme ir tā sauktajai nepiespiestajai uzmanībai. “Šis uzmanības veids,” uzsver Pētersons, “jāuzskata par skolas darba ideālu, jo ar pastāvīgu piespiešanu skolotājs atstātu novārtā mācības metodes prasības, sevišķi mācības darba ētikas un estētikas momentu.”¹⁴ Pedagoģiskā psiholoģija māca, ka nepiespiestās uzmanības pakāpi nosaka *interese*, kas skolēnu saista pie kāda priekšmeta. “Jo tuvākas un radnieciskākas ir kāda objekta attiecības ar mūsu “es”, jo patīkamāks un interesantāks ir šis objekts. Tamdēļ skolēnu interesi vairāk spēj modināt tāda mācība,” skaidro Pētersons, “kas tuva dzīvei un zīmējas uz pārdzīvojamām parādībām tiklab bērnu un jaunatnes, kā arī vispār tautas dzīvē.”¹⁵ Par tā saukto formālo interesi Pētersons raksta: “Sekmīgi padarīts darbs sagādā prieku darītājam.” Taču tālāk viņš skaidro, ka skolēniem “darba veiksmes aug pakāpeniski [...] Galvenie centieni darba sākumā saistās ar intereses modināšanu darba gaitā un panākumu sasniegšanā, kas veicina rosību un neatlaidību”¹⁶. Pamatojoties uz pedagoģiskās psiholoģijas atziņām, Pētersons norāda, ka tādi darbi, kas no skolēna neprasa nekādu enerģijas patēriņu, neizraisa viņā īsta prieka sajūtu, viņam kļūst garlaicīgi, un viņš pret šādiem darbiem izturas nevērīgi. Skolēnu uzmanības noturīgumu veicina tā pati likumība, kas nosaka pareizu mācību metodes izvēli, kuras pamatprasība ir, ka “skolotājam jārūpējas par spēcīgām jutekliskām uztverēm un intereses modināšanu”¹⁷.

Arī M. Štāls savā darbā “Audzināšanas mācība” aplūko bērna garīgās attīstības problēmu no pedagoģiskās psiholoģijas pozīcijām. Viņš raksta par sajūtu izveidošanos, uztveri, uzmanību, priekšstatu veidošanu, atmiņu, iztēli, jūtām un to attīstību. Štāls īpašu uzmanību pievērš bērnu *jūtām* un vēlmēm, norādot, ka “tām piekrīt liela loma bērna psihiskās dzīves uzbūvē [...]”¹⁸ Aplūkojot jautājumu par bērna individualitāti un tās izkopšanu, viņš raksturo temperamenta veidus un parāda to nozīmi audzināšanā. Štāls uzsver, ka ikvienam bērnam “jau no dabas piemīt īpatnējas domāšanas, jušanas un

gribas spējas", kas audzinātājam jāattīsta, ņemot vērā ārējos un iekšējos dzīves apstākļus un katra bērna individuālās psihiskās īpatnības.

K. Kundziņš rakstā "Dziņu psiholoģija un viņas nozīme audzināšanā" skaidro, ka pedagogiskā psiholoģija galvenokārt pētījusi psihiskās parādības, kas pieejamas "racionālai izpratnei" (piemēram, uztveri, atmiņu, uzmanību, interesi u. c.), un tikai pēdējā laikā lielāku uzmanību pievērš "neapzinīgām un pusapzinīgām [t. i., neapzinātām un pusapzinātām] dvēseles dzīves parādībām"¹⁹. Pie "pusapzinīgajām" autors pieskaita *dziņas*, par kurām stipri interesējas, kā viņš uzsver, jaunākā psiholoģija. Pēc Kundziņa atzinuma, *dziņas* ir viens no primārajiem dvēseles dzīves faktoriem, kuram piemīt "noteicošā loma augoša cilvēka dzīvē, sevišķi viņa pirmajos attīstības posmos"²⁰. Atsaukdami uz profesora R. Gaupa (izmantojot viņa grāmatu "Bēnu psiholoģija") un citu psihologu atziņām, Kundziņš aplūko *dziņu* galvenās kategorijas: sugas uzturēšanas *dziņas*, pašizveidošanās *dziņas*, sabiedriskās *dziņas*, atavistiskās *dziņas* u. c. Raugoties no pedagogiskā viedokļa, kā atzīmē Kundziņš, par normālu un atbalstāmu jāatzīst tāda augoša cilvēka attīstība, kad "augstākās jūtas un prāta motīvi (idejas) iegūst aizvien lielāku veidu un virzienu"; cilvēka attīstībā svarīga nozīme ir "vadošās lomas pāriešanai no zemākām uz augstākām *dziņām*"²¹. Tomēr dzīvē nereti notiek cīņa gan starp pašām *dziņām*, gan arī starp *dziņām* un apzinīgu gribas darbību; labi, ja šādas "kundzības tieksmes" izpaužas kādā no augstākajām *dziņām* (pētīšanas, mākslinieciskās), tādā gadījumā personība ar laiku var izveidoties par zinātnes un mākslas veicinātāju. Taču pedagogiskā ziņā visai nevēlama ir tāda situācija, kad zemāko *dziņu* cīņa ar augstākām *dziņām* beidzas ar pirmo uzvaru. Pēc psihologa V. Džeimsa atzinuma, raksta Kundziņš, pastāv divējādi cilvēka dabas tipi, un šo tipu raksturīgās iezīmes parādās jau bērnībā. Pie pirmā tipa pieder ar harmonisku dabu apveltīti bērni, kuri attiecībā uz *dziņu* dzīvi pārāk asu nesaskaņu nepazīst, pie otra — dažādu pretrunu plosīti. Audzinātāja uzdevums, norāda Kundziņš, ir veicināt normālu *dziņu* attīstību, "novēršot zemāko *dziņu* mēģinājumus nostiprināties bērnu apziņā uz augstāko rēķina"²². Tālāk viņš paskaidro, ka zīdaiņiem dominē pašuztura *dziņa*, tai līdzās darbojas motoriskās *dziņas*, kurām drīz pievienojas pirmās sensoriskās tieksmes; rotaļu vecumā arvien lielāku lomu gūst sensoriskās *dziņas*, motoriskām *dziņām* drīz pievienojas imitācijas, vēlāk — sabiedriskās un sacensības tieksmes; bērnu ievadišana kultūras darbības sfērā veicina māksliniecisko un intelektuālo *dziņu* (ziņkārības) parādīšanos; skolas vecumā līdztekus imitācijas un sabiedriskām tieksmēm arvien lielāku vietu sāk ieņemt intelektuālo *dziņu* izteiksmes veidi (eksperimentēšana, pētīšana) un tehniski

mākslinieciskas tieksmes (veidošana, konstruēšana u. c.). "Morāliskā dziņa," kā atzīst Kundziņš, "parasti attīstās neuzkrītoši [...]"²³

Pilnīgākas, sistematizētākas atziņas par psiholoģijas izmantošanu pedagoģisko problēmu risināšanā sniedz P. Birkerts darbā "Pedagoģiskā psiholoģija" (1923), kas domāts gan nākamajiem skolotājiem (skolotāju semināriem), gan esošajiem skolu darbiniekiem. Grāmatas ievadā autors skaidro psiholoģijas jēdzienu, metodes, modernās psiholoģijas raksturu, pedagoģiskās psiholoģijas nozīmi bērnu audzināšanā un izglītošanā, raksturo psihiskos procesus, nervu sistēmu, maņas un sajūtas. Grāmatai ir trīs nodaļas: pirmā "Intelektu psiholoģija", otrā — "Jūtu psiholoģija" un trešā — "Gribas psiholoģija". Pirmajā nodaļā aplūkotas, piemēram, tādas pedagoģijai visai nozīmīgas problēmas kā interese, uzmanība, iztēle, domāšana u. c. Sniegti pedagoģiski ieteikumi, skaidrojumi minēto psihisko procesu izkopšanai. Otrajā nodaļā interesi saista šādu problēmu skaidrojums: pašvērtības jūtas, sociālās jūtas, nacionālās jūtas, intelektuālās jūtas, reliģiskās jūtas, estētiskās jūtas. Trešajā nodaļā skaidroti gribas attīstības galvenie faktori, piemēram, intelekta, jūtu un darbības loma gribas īpašību izkopšanā.

Kā tad P. Birkerts raksturo pedagoģiskās psiholoģijas būtību un tās atziņu iegūšanas ceļus? "Pedagoģiska psiholoģija," viņš raksta, "ir audzināšanas vajadzībām piemērota psiholoģija. Viņas mērķis ir: dot audzinātājam vajadzīgās un nepieciešamās psiholoģiskās atziņas un zināšanas."²⁴ Tālāk teikts, ka pedagoģiskās psiholoģijas atziņas iegūst, ejot divus ceļus: 1) izmantojot atziņas, ko sniedz tai radnieciskas zinātnes — teorētiskā psiholoģija, bērības un jaunatnes psiholoģija, eksperimentālā psiholoģija un citas psiholoģijas disciplīnas, 2) veicot attiecīgus pētījumus. Sagatavojot minēto grāmatu, P. Birkerts rūpīgi pētījis tālaika ievērojamu psihologu un pedagogu atziņas, kā arī izmantojis savu pedagoģiskā darba pieredzi. Tāpēc arī viņa grāmatā izklāstītie skaidrojumi, ieteikumi ir zinātniski pamatoti un labi saprotami skolotājiem praktiķiem.

Kā zināms, viena no būtiskākajām bērnu un jaunatnes audzināšanā un izglītošanā ir intereses problēma. Latviešu pedagogi (Dēķens, Pētersons, Greste un citi) šīs problēmas risināšanā izmantoja psiholoģijas atzinumus. Dēķens, kurš popularizēja arī Herbarta atziņas par skolēnu intereses izkopšanu, uzsver: "Ar interesi uzņemta mācība attīsta garu, paliek cilvēkam par garīgu īpašumu uz visu mūžu, to mudinādama uz garīgas attīstības turpināšanu."²⁵

P. Birkerts "Pedagoģiskajā psiholoģijā" vispirms skaidro, ko nozīmē izkopt bērna interesi. Viņš norāda, ka bērna dabiskai interesei nedrīkst

“aizkrustot ceļu”, t. i., nedrīkst to nobremzēt, nedrīkst radīt apstākļus, kas nomāc bērna dabisko tieksmi izzināt viņam vēl nezināmo. P. Birkerts runā arī par to, ka nepieciešams “modināt interesi pret tādām parādībām, pret kurām bērna interese pati no sevis tik viegli nespēj iedegties”, kā arī cenzēt vēlāmai interesei pievērst lielāku bērnu uzmanību, to izceļot, padarot intensīvāku, “bet nevēlamai interesei aizkrustot ceļu”²⁶. Bērna interešu loku nepieciešams “padarīt plašāku” un pašu interesi — ilgstošāku, noturīgāku.

Ko nozīmē “interesēs modināšana”? Vispirms, raksta P. Birkerts, bērna “interesēs modināšanu izdara jau pati daba,” t. i., bērnam jau piemīt dabas dotā īpašība interesēties par visu, ar ko viņš sastopas, un, otrkārt, neizprastās, neiepazītās dabas parādības rosina bērnu tās izzināt, izprast. Lai modinātu bērna interesi par lietām un parādībām, kuras “pašas par sevi nav tieši interesantas, šīs neinteresantās parādības jāsaista un psihiski jāsakausē ar parādībām, kas tieši interesantas”²⁷.

Interesēs izkopšanā, pēc P. Birkerta domām, jāņem vērā šādi principi: 1) bērna psihiķa pazīšana, 2) “līdzekļu pieskaņošana bērna psihiskās attīstības posmiem”, 3) interesi veidojošo faktoru ievērošana un izmantošana. Interesēs izraisīšanā un izkopšanā, kā norāda P. Birkerts, sevišķi svarīga nozīme ir katrai jaunai idejai, jo tā “nes līdzīgu jaunu interesi”; skolotāja uzdevums — “pedagoģiski svaigi” šo ideju pasniegt skolēniem. Bez tam interesēs izkopšanā ievērojamas skolēna vajadzības, jo to “apmierināšana sniedz baudu un rada interesi”, kas savukārt aktivizē bērnu garīgo darbību.

Par vienu no interesēs veidošanas līdzekļiem P. Birkerts atzīst *darbību*. Raugoties no psiholoģiskā viedokļa, viņš raksta, jā rūpējas par to, lai bērns, veicot darbu, gūtu panākumus. Darbā gūtie panākumi “sniedz baudu [...], spārno garu un uztur interesi pret darāmo darbu, [...] darbu lai kroņo uzvaras, tad netrūks intereses pret darāmo darbu.”²⁸

P. Birkerts pievērš uzmanību *domas skaidrībai, loģiskam “domas plūdim”* mācībās, kas “var sniegt dziļu baudu loģiskām jūtām un padarīt interesi ilgāku un intensīvāku”²⁹.

Arī skolēnu uzmanība, kā norāda P. Birkerts, lielā mērā atkarīga no interesēs. “Tikai interesēs atmosfērā,” viņš raksta, “dabiskā uzmanība sekmiņi kalpos un līdzēs audzināšanas darbam.”³⁰

Skolēnu interesēs rosināšanā un izkopšanā, pēc P. Birkerta domām, svarīga nozīme ir pašam skolotāja piemēram. “Tamdēļ interesēs modināšanā skolotājam vienmēr pašam jācenšas būt par dzīvu piemēru. Tas vislabākais interesēs ierosinātājs [...]”

Lai noteiktu skolēnu interesi rosinošus līdzekļus, P. Birkerts iesaka skolotājam izzināt, izpētīt katra audzēkņa psihi, viņa spējas, intereses un vajadzības. Šo ieteikumu P. Birkerts attiecina arī uz skolēnu domāšanas spēju attīstību. Viņš norāda, ka jāattīsta domu skaidrība, domu noteiktība, domu plašums un dziļums, jāizkopj patstāvīga un kritiska doma. "Oriģināla un radoša domāšana," uzsver P. Birkerts, "ir augstākais un vērtīgākais domāšanas veids."³¹ Domāšanas attīstībā jābalstās "uz jau iedzimtām spējām", jāpazīst domas psihiskā struktūra un domāšanu veicinošie faktori. Domāšanas aktivitāte attīstāma, domu darbinot.

Ne mazāk svarīgas un skolotāja praktiskajā darbā noderīgas pedagoģiskās psiholoģijas atziņas P. Birkerts izteicis par skolēnu uzmanības attīstību, par ētisko, estētisko, intelektuālo, nacionālo jūtu izkopšanu, gribas audzināšanu un citām pedagoģijas problēmām.

Psiholoģijas atziņu izplatīšanā Latvijā svarīga nozīme bija pedagoģiskajā presē publicētajiem rakstiem, kuros aplūkoti *psiholoģijas virzieni* un ar pedagoģisko psiholoģiju saistītās *psiholoģijas nozares*. M. Liepiņa rakstā "Psiholoģijas virzieni" pievērš lasītāju uzmanību *biheiviorisma virziena* piekritēju atziņām, kas tolaik bija izplatītas galvenokārt ASV un Krievijā. Autore norāda, ka viens no biheiviorisma kustības pamatlicējiem un tās spilgtākajiem pārstāvjiem amerikāņu psihologs E. Torndaiks savas darbības sākumposmā interesējies par angļu psihologa K. L. Morgana pētījumiem un nonācis pie atziņas, ka dzīvnieka izturēšanās pamatā ir tā dziņa sasniegt iekāroto mērķi. Rakstā norādīts, ka biheiviorisma teorētiskos pamatus izstrādājis amerikāņu psihologs Dž. Votsons, kurš atzīst, ka katras "attīstības izejas punkts esot iedzimtās reakcijas, uz kurām darbojas ārējie apstākļi [...]".³² Votsons, teikts rakstā, izšķir trīs reakciju veidus: 1) kustību reakcijas (motoriskās), 2) dziedzeru reakcijas (viscerālās) un 3) runas reakcijas (verbālās). Viņš noliedz psihisko īpašību iedzimtību. "Bērna dvēsele," pēc Votsona domām, "ir *tabula rasa*. Cilvēka gara rosme ir paraduma rezultāts, kas ceļas no iedzimtā refleksa un aktivitātes plūduma saistījuma ar apstākļiem [...]".³³

Raksturojot *Vīnes psihologu skolu*, M. Liepiņa norāda: "Eksperimentāli pamatoti fakti, kas gūti bērnu psihiķu pētīšanas laukā, ir palīdzējuši nostiprināties psihiķu veseluma teorijām. Sintēze starp pārdzīvojuma psiholoģiju un biheiviorismu [...] iet šai veseluma (*totalitāter*) virzienā, un tāpēc nav jāšaubās par tās iespējamību jau vistuvākajā nākotnē".³⁴ Rakstā "Eksperimentālās psiholoģijas virzieni (Veseluma un struktūras psiholoģija Leipcigas psiholoģijas skolas izpratnē)" Liepiņa skar jautājumu par minētā psiholoģijas virziena attīstību. Viņa norāda, ka nevar pievienoties tiem psihologiem, kas

uzskata, ka eksperimentālajā psiholoģijā iestājusies krīze. Liepiņa atzīst, ka eksperimentālā psiholoģija “iet nopietnu meklēšanas gaitu”, par ko liecina Leipcigas psiholoģijas skolas pārstāvju darbība un viņu gūtie atzinumi. “Metodes maiņa,” viņa raksta, “notiek tai ziņā, ka eksperimentālā psiholoģija pāriet no psihisko procesu mērīšanas uz pārdzīvojuma aprakstīšanu intro un retrospekcijas ceļā.”³⁵ Liepiņa tālāk skaidro, ka eksperimentālās psiholoģijas tēvs Fehners mācījis eksakti mērīt psihiskās reakcijas, Vunts nodibinājis pirmo eksperimentālās psiholoģijas laboratoriju, kurā intensīvi pētīti psihiskie procesi (sajūtas, atmiņas darbība u. c.), taču jaunie sasniegumi psiholoģijā “spieda mainīt vecos pamatjēdzienus”. Štumpfs nāca klajā ar funkciju teoriju, tika secināts, ka psihiskie elementi ir tikai abstraktas analīzes produkts, kas mākslīgi izolēti no vesela pārdzīvojuma. Tā izveidojās *veseluma psiholoģija*, kas mainīja uzskatu par psiholoģiskajām likumsakarībām un vairāk pievērsās pārdzīvojuma aprakstīšanai pašnovērošanas ceļā. Līdz ar to, raksta Liepiņa, psihologi nonāca pie atziņas: “Vesela kompleksa kvalitātes ir, piemēram, gaidas, vēlēšanās, atkalpazīšanas prieks, zināšanas utt.” Tika atzīts, ka psihe “ilgstošas formas parādās dispozīcijās un struktūras sakaros, t. i., dvēseles un miesas kopējā veselā. Tāds veselais ir, no vienas puses, pārdzīvojums, no otras — vispārīga funkciju sakarība, no trešās — psiholoģiska struktūra [...]”³⁶

R. Liepiņš rakstā “Vīnes individuālpsihologu darbs un individuālpsiholoģiskā mēģinājumu skola” dalās iespaidos, kurus viņš guvis, apmeklējot minēto Vīnes skolu. “Visā mācību gaitā,” raksta Liepiņš, “vērojama konsekventa skolēnu individualitātes saudzēšana un pabalstīšana. Skolotājs ir tikai režisors, bet ne kā diriģents”.³⁷ Skolēni savu biedru veikumu un viņu īpašības vērtē ļoti vaļsirdīgi un droši, cenšas būt objektīvi un ar lielu atbildības apziņu izteikt savus spriedumus. Liepiņš uzsver, ka šī izmēģinājumu skola strādā parastajās, pat “ļoti trūcīgajās telpās”, un aicina Latvijas skolotājus izmēģinātājus un “skolu reformas draugus” turpināt aizsāktoto radošo meklējumu darbu.

R. Jurgena rakstā “Jaunatnes psiholoģija” uzsvērtā doma, ka jaunatnes gars (psihe. — V. Ū.) atrodas mainīgas tapšanas stāvoklī un tādēļ tas jāaplūko no attīstības viedokļa. Kā norāda raksta autors, teorētiskā jaunatnes psiholoģija iedalāma divās daļās: bērnu psiholoģijā, kas aptver vecumu no 10 līdz 12 gadiem, un jauniešu psiholoģijā. Jurgens aplūko dažādu psihologu un fiziologu uzskatus, piemēram, vācu fiziologa un psihologa V. Preiera, vācu psihologu V. Hofmaņa un Vunta atzinumus bērnu un jaunatnes psiholoģijā, amerikāņu psihologa S. Holla — arodpsiholoģijā, vācu psihologa E. Šprangera — garazinātniskajā struktūrpsiholoģijā, F. Krīgera, H. Folkelta —

attīstības psiholoģijā. Jurgens atzīst, ka īpaša uzmanība pievēršama pusaudžu psihisko īpašību izpētei. Rakstā aplūkotas arī *metodes*, kas izmantojamas jaunatnes psihisko īpašību un psihiskās attīstības izpētē. *Eksperimentālās metodes* lietošana psihes izpētē, raksta Jurgens, dod iespēju precizēt praktiskās psiholoģijas atzinumus, kas pamatojas uz pedagogu pieredzi un viņu novērojumiem par skolēnu uzmanību, asociatīvo un loģisko atmiņu, priekšstatu tipiem, domāšanas veidiem, lasīšanas, rakstīšanas, rēķināšanas prasmi, noguruma pakāpi u. c. Eksperimentālā metode nosaka arī likumsakarības, kas raksturo dvēseles, jūtu un gribas attīstību. Rakstā minēta arī franču psihologa Binē un ārsta Simona kopīgi izstrādātā *testu metode*, kas plaši izplatījās ASV un Eiropā. “Svarīguma ziņā,” uzskata Jurgens, “pirmo vietu jaunatnes psiholoģijā ieņem svešnovērošana, kas savienota ar ārējo novērojumu psiholoģisku iztulkošanu”; tā netver tieši pašu gara dzīvi kā tādu, bet gan tās ārējos izpaudumus.³⁸ Jurgens atzīst, ka ar *anketēšanas metodi* iegūtie dati “nepelna pārliecīgu uzticību”, jo tie var izrādīties arī kļūdaini. Ar dažādām metodēm ievāktie dati ir matemātiski apstrādājami, kas ļauj noteikt likumsakarības jaunatnes psihiskajā attīstībā.

K. Velmers rakstā “Praktiskā psiholoģija skolā” atzīmē, ka šī psiholoģijas nozare “izpēti, kāds ir bērns, kāda viņa dvēseles struktūra, kāda attīstības pakāpe. Un atkarībā no iegūtiem pētījumu rezultātiem dod norādījumus skolai par bērna garīgās personības īpatnībām un līdz ar to ienes skolas darbā daudz dziļāku un nopietnāku bērna izpratni un viņa spēju pareizāku novērtējumu”³⁹. Praktiskajā psiholoģijā tiek lietota galvenokārt testu metode. Tās priekšrocība — “nav nepieciešama psiholoģiska laboratorija”. K. Velmers iepazīstina ar pētījumiem, kas veikti Rīgas pilsētas 3. īpatnējā pamatskolā (Meža skolā), un uzsver domu, ka audzināšanas un mācību uzdevums ir rūpēties, lai ikviens cilvēks savā mūžā sasniegtu personības izaugsmes kalngalu. Rakstā norādīts arī uz to, ka turpmākais uzdevums — nošķirt augsti apdāvinātos bērnus un gādāt par viņu attīstību. Velmers atzīmē, ka bērna attīstību kavē slimības, sliktie materiālie apstākļi, audzinātāja “nerūpība un negādība (vai arī nespēja to darīt) par katra skolēna personības izaugsmi”.

Mūsdienu psiholoģija, kā zināms, atzīst, ka jaunrades procesā svarīga nozīme ir intuīcijai, ka radošajā darbībā parādās intuitīvi meklējumi un ka intuitīvs risinājums izpaužas kā atklāsme, apskaidrība. Šī problēma skarta arī neatkarīgās Latvijas psihologu publikācijās. Kā vienu no piemēriem var minēt M. Pālevičas-Bulānes rakstu “Radišana un intuīcija”. Raksta autore uzsver, ka zinātniskajā pētīšanā “vienīgais legālais līdzeklis ir prāts jeb abstrahējošais saprāts un viņa darinātie ieroči: jēdziens un analīze”⁴⁰. Pavisam

citādi ir mākslā — māksliniekam ir vajadzīga intuīcija. M. Paleviča-Bulāne atzīmē, ka intuīcijas psiholoģisko skaidrojumu un pamatojumu pirmais devis Bergsons: “Tīras atziņas spēja, intuīcija ir arī radīšanu vadošā spēja, jo radīšanā top atvērta īstenība [...]”⁴¹ Intuīcija, raksta autore skaidro Bergsona atzinumu, dod iespēju māksliniekam uztvert un izteikt lietas attēlojumā tipiski individuālo; intuīcija, tāpat kā intelekts, aptver arī vispārējo. Instinkts un prāts, pēc Bergsona domām, “pavada viens otru tikai tādēļ, ka viņi krustojas un vienojas”⁴². Viss, kas zinātnē un filozofijā ir liels un auglīgs, tātad radošs, kā uzskata Bergsons, tāds ir kļūvis, tikai pateicoties intuīcijai. Intuīcija, pēc Bergsona atzinuma, raksta Paleviča-Bulāne, “tātad ir pirmspēks un radīšanu vadošais spēks, un katra darbība ir intuitīva tādā mērā, cik viņa ir radoša”⁴³.

Atzīmējami ir Studenta raksti par gribas audzināšanas psiholoģiskajiem pamatiem, A. Broda — par *rakstura* veidošanu pēc profesora F. Forstera atzinumiem, kas aplūkoti viņa grāmatā “*Schule und Charakter*” (Skola un raksturs), Arņa — par *sajūtu* problēmu, Sējas — par *pašaudzināšanas* psiholoģiskajiem aspektiem gribas īpašību izkopšanā.

Ievēribu pelna fakts, ka 1933. gadā sakarā ar izcilā filozofa un psihologa Vilhelma Vunta 100. dzimšanas dienu Latvijā tika publicēts raksts, kurā aplūkoti viņa atzinumi un darbība psiholoģijā. Rakstā teikts, ka Vunts nodibinājis pasaulē pirmo eksperimentālās psiholoģijas laboratoriju un centies atklāt psihisko procesu attīstības likumus, kas ir “pamats tam, ka psiholoģija kļuva par pasaules zinātni”⁴⁴. Vunta psiholoģiskās atziņas ietekmējušas pedagoģiskās domas attīstību. Galvenais jautājums, pēc Vunta domām, “ir jautājums par personības ideālu un indivīda un sabiedrības mijiedarbību [...] Skolas uzdevums ir izaudzināt tikumiski vērtīgu sabiedrības locekli, tāpēc audzināšanas mērķi jāsapina ar sabiedrības mērķiem.”⁴⁵

Psiholoģijas atziņu izplatīšanu Latvijā veicināja arī profesora R. Gaupa grāmatas “Bērnu psiholoģija” tulkojums latviešu valodā, psiholoģijas mācīšana vidusskolu klasēs, lekciju lasīšana skolotāju institūtos un Latvijas Universitātē.

Publikācijās paustās psiholoģijas atziņas tika izmantotas arī pētniecības darbā. 1925. gadā tika nodibināts *Rīgas pilsētas jaunatnes pētīšanas institūts*.⁴⁶ Sākumā institūtā veica garīgi atpalikušo, psihopātisko un neirastēnisko bērnu medicīnisko un psiholoģisko izpēti, lai noskaidrotu viņu tālākās audzināšanas iespējas. Vēlāk institūta darbība paplašinājās. Institūtā darbojās četras nodaļas: skolu psiholoģijas nodaļa, profesionālās piemērotības nodaļa, psihotehnikas nodaļa un darba zinātniskās izpētes nodaļa. Skolu psiholoģijas nodaļā strādāja viens psihiatrs un septiņi psihologi. Skolēnu izpētē izmantoja

psiholoģijā vispārpieņemtās metodes un Binē—Simona, Rosolimo, Bobertāga un Rorbaha testus. Nodaļas vadībā darbojās skolēnu novērošanas stacija, kurā pētīja skolēnu psihoneiropātu psihi struktūru un izstrādāja psiholoģiskās un pedagoģiskās iedarbes paņēmienus viņu garīgajai attīstīšanai un audzināšanai. 1927./28. mācību gadā institūts uzsāka skolēnu pārbaudi un padomdošanu arī citās Latvijas provinces pilsētās. E. Pētersons, vērtējot šā institūta darbību, 1931. gadā rakstīja: “Visai vērtīgus pakalpojumus skolām jau sniedz Rīgas jaunatnes pētīšanas institūts ar savām nodaļām provincē, vajadzības gadījumos izdarot atsevišķu skolēnu inteliģences (garīgās attīstības. — V. Ū.) pārbaudi un pārliecinoties par skolēnu attīstību un darba spējām tiklab no higiēnas, kā arī eksperimentālās psiholoģijas un didaktikas viedokļa.”⁴⁷

Nepieciešamību likt lietā psiholoģijas atziņas apzinājās arī *Praktiskās pedagoģijas institūta* dibinātāji un tā nodaļu vadītāji. Institūta izveidošanas iniciatore bija Latvijas Nacionālā skolotāju savienība. 1930. gada 19. oktobrī institūta atklāšanas svinībās savienības priekšnieks docents L. Ausējs savā ievadrunā norādīja: lai sekmīgāk risinātu sarežģītos un svarīgos skolas darba jautājumus, tie “jāpēti un jānoskaidro objektīvi un zinātniski. Šai darbā nepieciešama plaša skolas darbinieku teorētiku un praktiku sadarbība”⁴⁸. Institūtā tika izveidotas vairākas nodaļas, to vidū arī *Skolēnu psihi pētīšanas nodaļa*. Tās vadītājs P. Dreimanis izteica domu, ka “pedagoģija savu darbu varētu veikt daudz sekmīgāk, ja mēs pazītu bērna dvēseli”⁴⁹. Viņš norādīja uz nepieciešamību pētīt bērnu uzmanības, atmiņas, domāšanas un uztveres spējas, viņu dziņas un intereses. Arī audzināšanas problēmu nodaļas vadītājs profesors L. Adamovičs savā runā uzsvēra, ka “nodaļas darbība balstīsies uz latviešu bērnu psihi pētīšanā iegūtiem datiem”. Tālāk, runājot par nacionālo un patriotisko audzināšanu, viņš turpināja: “Jāpazīst latviešu bērna psihe, jāizveido viņa raksturs tā, lai tas nestu pozitīvus augļus kā mājā, tā skolā un arī sabiedrībā.”⁵⁰

Psiholoģijas teorētisko atziņu izplatīšana un to izmantošana vidusskolnieku un nākamo skolotāju izglītošanā, metodisku ieteikumu izstrādē mācību un audzināšanas darba pilnveidē, bērnu un jaunatnes garīgo spēju izpētē bagātināja arī pedagoģisko domu Latvijā.

Piezīmes

¹ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — R.: Kultūras Balss, 1919. — 46. lpp.

² Turpat. — 53. lpp.

- ³ Birkerts P. Psiholoģija vidusskolām un pašmācībai. — R.: L. Neimanis, 1924. — 221. lpp.
- ⁴ Turpat. — 119. lpp.
- ⁵ Turpat. — 222. lpp.
- ⁶ Turpat. — 4. lpp.
- ⁷ Turpat. — 5. lpp.
- ⁸ Students J. Vispārīgā pedagogija. — R.: F. Baumanis, 1933. — 40. lpp.
- ⁹ Turpat.
- ¹⁰ Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. — Cēsis; Rīga: O. Jepe, 1928. — 28. lpp.
- ¹¹ Pētersons E. Vispārīgā didaktika. — R.: A. Gulbis, 1931. — 63., 64. lpp.
- ¹² Turpat. — 64. lpp.
- ¹³ Turpat. — 65. lpp.
- ¹⁴ Turpat. — 71. lpp.
- ¹⁵ Turpat. — 71., 72. lpp.
- ¹⁶ Turpat. — 72. lpp.
- ¹⁷ Turpat. — 73. lpp.
- ¹⁸ Štāls M. Audzināšanas mācība. — R.: Valters un Rapa, 1935. — 31. lpp.
- ¹⁹ IMM. — 1920. — 4. nr. — 289. lpp.
- ²⁰ Turpat.
- ²¹ Turpat. — 291. lpp.
- ²² Turpat. — 294. lpp.
- ²³ Turpat. — 295. lpp.
- ²⁴ Birkerts P. Pedagoģiskā psiholoģija. — Jelgava: L. Neimanis, 1923. — 12. lpp.
- ²⁵ Dēkēns K. Rokas grāmata pedagogijā. — 116. lpp.
- ²⁶ Birkerts P. Pedagoģiskā psiholoģija. — 51. lpp.
- ²⁷ Turpat. — 52. lpp.
- ²⁸ Turpat. — 56. lpp.
- ²⁹ Turpat. — 57. lpp.
- ³⁰ Turpat.
- ³¹ Turpat. — 167. lpp.
- ³² IMM. — 1931. — 7./8. nr. — 83. lpp.
- ³³ Turpat.
- ³⁴ Turpat. — 88. lpp.
- ³⁵ Turpat. — 1930. — 4. nr. — 418. lpp.
- ³⁶ Turpat. — 421. lpp.
- ³⁷ Mūsu Nākotne. — 1932. — 272. sl.
- ³⁸ IMM. — 1932. — 5./6. nr. — 413. lpp.
- ³⁹ Turpat. — 1933. — 7./8. nr. — 49. lpp.
- ⁴⁰ Turpat. — 1921. — 3. nr. — 224. lpp.
- ⁴¹ Turpat. — 229. lpp.
- ⁴² Turpat. — 230. lpp.
- ⁴³ Turpat.

⁴⁴ Turpat. — 1933. — 5./6. nr. — 372. lpp.

⁴⁵ Turpat. — 371. lpp.

⁴⁶ Vēlāk — Rīgas pilsētas psihotehnikas un arodu izvēles institūts; Rīgas pilsētas jaunatnes arodu piemērotības pētišanas institūts.

⁴⁷ Pētersons E. Vispārīgā didaktika. — 64. lpp.

⁴⁸ IMM. — 1930. — 11. nr. — 500. lpp.

⁴⁹ Turpat.

⁵⁰ Turpat. — 500., 501. lpp.

8. Skolotāja personība

Skolotājs. Cik daudz šajā ierastajā vārdā ietverts garīguma!

Latviešu tautskolotājs — cīnītājs par demokratizācijas ideāliem, par patiesu tautas skolu; gaismas un kultūras nesējs tautā; galvenā persona skolā — bērnu un jaunatnes audzinātājs, izglītotājs; jaunu pedagoģisko atziņu izmēģinātājs un īstenotājs — pedagoģiskās domas attīstības veicinātājs; latviešu audzināšanas tradīciju glabātājs un veidotājs.

Tāpēc nav nejaušība, ka neatkarīgās Latvijas ievērojamākie pedagogi (K. Dēķens, A. Dauge, J. Students, J. Grete, E. Pētersons un citi) savos darbos pievērsušies skolotāja personības izgaismošanai. Dēķens "Rokas grāmatā pedagoģijā" raksta: "Skolas dvēsele ir *skolotājs*; no tā atkarājas skolas darbs un sekmes un līdz ar to arī lielā mērā visas sabiedrības liktenis nākotnē [...] To ievērojot, uz katras skolotāju izglītošanas iestādes durvīm būtu jāraksta vārdi: "Ne ikkatrs lai iedrošinājas par skolotāju būt!"¹. Uzsverot skolotāja lomu bērnu audzināšanā un viņa lielo atbildību par savu darbu, Grete raksta: "Vai ir kas varenāks par skolotāju? Vai ir atbildīgāks uzdevums? Vai no skolotāja neatkarājas valsts — tautas liktenis? Vai tas nav kuģa stūrmanis, kura vara ir kuģi griezt vēlamā virzienā? Vai ir atbildīgāks darbs kā skolotājam? Citi veido koku, metālu, ādu, rušina zemi, raksta papīrus, pērk un pārdod, bet skolotājs apstrādā dzīvu cilvēku bērnus [...]"² E. Pētersons uzsver, ka mācībās "daudz kas atkarājas no skolotāja personības. Skolotājs pats kā audzinātājs ar savu tikumisko gribu un estētisko jūtu noskaņojumu noteic mācību darba *subjektīvo* pusi."³

Vairāku latviešu pedagogu darbos tiek runāts par skolotāja personības *vispārcilvēciskajām tikumiskajām īpašībām*. Students, kurš savos darbos īpašu vērību veltī bērnu tikumiskajai audzināšanai, tikumiskās apziņas un

tikumiskās darbības izkopšanai un saskaņošanai, atzīst, ka skolotāja personībai jābūt ar dziļi izkoptu tikumību. "Visnepieciešamākā skolotāja personības īpašība," viņš raksta, "ir viņa tikumiskais raksturs."⁴ Students norāda, ka skolotājam attiecībās ar bērniem jābūt *taisnīgam*. "Visai grūti," viņš piebilst, "izpildāms audzināšanas noteikums ir skolotāja taisnīga izturēšanās pret visiem audzēkņiem"⁵, jo tie ir ļoti dažādi. Tāpēc šī tikumiskā prasība īstenojama, ņemot vērā katra audzēkņa individuālās īpatnības. Students runā arī par to, ka skolotājam jābūt *atsaucīgam pret audzēkņu vajadzībām, izpalīdzīgam, draudzīgam*. "Draudzība," viņš skaidro, "liecina par mīlestību, biedriskumā mīlestība nav nepieciešama [...] Kā audzēkņu draugs skolotājs tiem var palīdzēt."⁶ Arī E. Pētersons, runājot par skolotāja vispārcilvēciskajām tikumiskajām īpašībām, norāda, ka skolotājam "jābūt attiecībās pret skolēniem laipnam un draudzīgam [...], izpalīdzīgam un līdzjūtīgam bērnu priekos un bēdās"⁷.

Acīmredzot Ruso, Pestalocija, Tolstoja pedagoģisko ideju ietekmē latviešu pedagogi izceļ domu par *skolotāja cieņu pret audzēkni, par mīlestību pret bērniem*. Dēķens, uzsverot, ka "audzināšanas nolūks ir vienīgi tikumisks raksturs", vairākkārt norādījis uz nepieciešamību izturēties pret bērniem ar cieņu. "Cilvēka cieņa jāievēro pret apakšnieku," viņš raksta, "un it īpaši pret bērnu."⁸ Kā ideāla skolotāja paraugu, kurš cienījis un mīlējis savus audzēkņus un sevi visu veltījis bērniem, Dēķens nereti minējis Pestalociju. Arī A. Dauge, Greste un citi latviešu pedagogi atsaucās uz Ruso un Pestalocija humānajām pedagoģiskajām idejām un aicināja skolotājus cienīt bērna personību. Students, runājot par draudzību starp skolotāju un audzēkni, norāda, ka tā iespējama tikai tad, ja viņu attiecībās pastāv savstarpēja cieņa un mīlestība. Viņš atzīst, ka miesas sodu lietošana "cilvēku ārkārtīgi pazemo", nav savienojama ar cieņu pret bērna personību. Arī A. Vičs rakstā "Jaunatnes audzināšana — tagadnes svarīgākā problēma", uzsverot tikumiskās audzināšanas nozīmi, runā par to, ka "bērnā jāpieklūst ar mīlestību, laipnību un lielu uzticību". Tālāk viņš skaidro, ka skolā "labie tikumi jāieieš darbos, skolotāju attiecībās pret bērniem, bērniem un tāpat skolotājiem savstarpēji"⁹.

Runājot par to, ka skolotājam jābūt bērns un jābūt par tā draugu, A. Dauge izsaka šādu domu: "Tie pedagogi, kas tikai kā draugi nāk pie bērniem un ar siltu sirdi un mīlu prātu cenšas veicināt to augšanu, aizmirst, ka dvēsele atveras un uzplaukst taisni dzīvās, aktīvās darbībās, attiecībās ar objektīvām lietām, stājoties klāt pie objektīviem uzdevumiem un lūkojot tos veikt [...] Jūtīgā un saudzīgā pedagoģija [...] mēdz bērniem atnest vēlāk vairs

neizlabojamus ļaunumus taisni ar to, ka nobīda pie malas šķēršļus, kavēkļus, grūtības, ar kurām cīnoties [...] jaunais cilvēks vingrina, attīsta un norūda savus spēkus un tikai tā aug un top par cilvēku, tikai tādā ceļā pats sevi atrod, pārbauda, piepilda.”¹⁰ Un vēl: īstu cilvēku “nevar izaudzināt lutinoša, ideālizējoša, sentimentāli romantiska “mīlestības pedagoģija”, kas tik raksturīga nepareizi saprastam un pārspīlētam demokrātismam [...]”¹¹ Šo domu A. Dauge pamato šādi: “Mēs bērnam nedrīkstam aizmirst cilvēku, kam reiz būs jātop par brīvu pilsoni. Izlutināts bērns arī nebūs brīvs — viņš būs pārāk subjektīvs [...] Pārāk liela pretimnākšana skolnieku subjektīvām iegribām ved pretim haosam.”¹² Apzinādamies to, ka nākamajam pilsonim praktiskajā dzīvē būs jāpārvar dažāda veida grūtības, A. Dauge uzsver: skolotājam ik brīdī jāapzinās, ka viņam taču bērns “jāaudzina iekšā dzīves reālos sakaros, jāiemāca dzīvē orientēties, ar tās uzdevumiem galā tikt”¹³. Arī Dēķens, runājot par cieņu pret bērniem, uzsver, ka audzēkņiem jāizvirza noteiktas prasības, tie jāpieradina pie darba, jāmāca pārvarēt grūtības.

A. Dauge norāda, ka pedagogam jābūt apveltītam nevis ar tādu mīlestību, ar kādu īsts audzinātājs mīl cilvēkus, bet gan ar specifisku mīlestības veidu, ko Keršēnšteiners nosauc par *pedagoģisku mīlestību*. Skolotājam, pēc A. Dauges domām, nevis vienkārši jāmiļ bērns, bet gan jārūpējas, lai viņš “labs un arvien labāks kļūtu, lai viņš garā un dvēselē kļūtu stiprs un arvien stiprāks, lai varētu radīt un pārstāvēt augstākās garīgās vērtības”¹⁴. Atsaucdamies uz Keršēnšteineru, A. Dauge uzsver, ka pedagoģiski “mīlēt bērnu nozīmē arī tam radīt grūtumus un rūgtumus, lai vien bērns izaugtu labs”¹⁵. Arī Pētersons atzīmē, ka viena no būtiskākajām ideāla skolotāja īpašībām ir “pedagoģiskā mīlestība un sakarā ar to tieksme un spējas bērnu ietekmēt un viņam palīdzēt”¹⁶.

Cieņa pret bērna personību ir saistīta ar pedagoģiskā takta ievērošanu un dzīvotpriecīga, optimistiska noskaņojuma radīšanu mācību un audzināšanas darbā. Students šajā sakarā norāda, ka skolotājam jābūt nosvērtam savā rīcībā un jāievēro pedagoģiskais takts; pat lietojot sodu, skolotājs nedrīkst izteikt “mulķīgus vai divdomīgus” spriedumus. Skolotājs nedrīkst iet klasē saīdis un drūmi noskaņots, raksta Students, “bet viņam jānāk ar gaišu skatu un dzīves prieku”¹⁷. Dēķens uzsver, ka skolotājam jāspēj labi orientēties jebkurā situācijā un rīkoties pedagoģiski pārdomāti, nosvērti. Mācībām jāgatavojas tā, viņš raksta, lai tās bērniem sagādātu prieku. Dēķens atzīst, ka bērniem jāievēro noteikta kārtība, disciplīna, taču “stingrums nedrīkst pāriet bardzībā, nei nopietnība drūmumā” — skolā “jāvaida jautrībai un labsirdībai”¹⁸, un par to jārūpējas skolotājam. Pētersons atzīst, ka skolotāja pedagoģiskais takts

izpaužas ne tikai viņa attieksmē pret audzēkņa personību, bet arī pedagoga runas veidā mācību laikā: “[...] skolotāja tonis nedrīkst būt vienmēr par daudz svinīgs, ne arī par daudz vienmuļš un garlaicīgs. Kā labs līdzeklis klases atdzīvināšanai noder humors, bet tikai īsts, veselīgs humors un nevis sekli joki, kas aizskar un izzobo skolēnus [...] Garlaicīgs skolotājs rada garlaicību un pelēku ikdienas noskaņu arī klasē, bet darba prieka apgarots skolotājs nes sev visur līdz gaismu un sauli [...] Tādam skolas darbam arvien būs arī audzināšanas ziņā augsti vērtējama nozīme [...]”¹⁹ Un vēl: “Ja blakus nopietnībai skolotāja darbā laiku pa laikam pamirdz prieks un jautrība, ja skolotājs jūsmo par visu, kas patiens, labs un daiļš, jauks un cēls [...], tad viņš no savas puses ir darījis visu iespējamo, lai modinātu bērnu uzmanību.”²⁰

A. Dauge norāda, ka pedagogam, lai viņš varētu rūpēties par bērna tālāko izaugsmi un attīstību, ir *labi jāpazīst bērna dvēsele*. “Ja nu pedagogs ir šīs cilvēku dvēseles veidotājs,” raksta A. Dauge, “viņam vajaga būt tādam, kas daudz spēj saprast, līdzjust, līdzī dzīvot [...], viņa dvēselei vajaga būt piedzīvojumu bagātai, plašai un atsaucīgai, viņa skatam vajaga būt gaišredzīgam [...]”²¹ Līdzīgas domas izsaka arī Obšteins. Tikai tas ir īsts audzinātājs, viņš uzsver, kas pazīst jaunatnes dvēseli, kas viņu karsti mīl, kas pacietīgi un rūpīgi spēj atdoties jaunatnes attīstības un audzināšanas darbam. A. Dauge atsaucas uz Keršenšteineru, kurš teicis, ka “patiesam pedagogam piemīt īpašība noskārst cilvēka dvēseles pamata tendenci, uzstādīt, tā sakot, viņa garīgās personības “diagnozi””. A. Dauge tālāk skaidro: “Tas ir īpašs talants, kura īstam pedagogam nedrīkst trūkt, bet kurš arī pastāvīgi jāizkopj, jāattīsta, jāizsmalcina.”²² Lai skolotājs kļūtu par izsmalcinātu bērnu dvēseles pazinēju, personības diagnozes noteicēju, kā atzīst A. Dauge, viņam *jāapgūst struktūrpsiholoģija*, jo tā “cilvēku dvēseli nevis sadala daļās, lai tad šīs daļas atsevišķi aplūkotu un izpētītu, bet to uzsver tās visumā [...], visās viņa aktīvās un pasīvās attiecībās pret visu garīgo. Šī psiholoģija cilvēku redz pirmā kārtā viņa kultūras dzīves saistībā [...], lūko saprast, uz kuriem kultūras novadiem viņš pēc savas iekšējīgās satversmes sevišķi stipri tiecas, kādas kultūras vērtības īpaši augsti vērtē, kādu radīšanai viņam pašam vislabākās dāvanas ir”²³. Uz to, ka skolotājam jāzina struktūrpsiholoģija un arī tā sauktā *attīstības psiholoģija*, norādījis arī Students. Dēķens uzsvēris, ka sekmīga bērnu audzināšana un izglītošana nav iespējama, ja skolotājs nezina un neizmanto psiholoģiju. Pētersons uzskata, ka skolotājam psiholoģijas zināšanas īpaši vajadzīgas tāpēc, lai viņš spētu izprast un novērtēt grūtības un nelabvēlīgus apstākļus bērnu audzināšanā. Par to, ka skolotājam labi jāzina bērnu attīstības likumsakarības, runā Obšteins, Štāls un citi latviešu pedagogi. P. Birkerts

savā "Pedagoģiskajā psiholoģijā" īpaši uzsver, ka skolotājs var sekmīgi risināt skolēnu audzināšanu un izglītošanu tikai tad, ja "viņš pazīst bērna psihi".

Lai sekmīgu veidotu audzēkņa personību, arī skolotājam jābūt *personībai*. "Tikai stipras personības," raksta A. Dauge, "var vest pie personības kultūras, tikai cilvēki ar stipru savu pašu "es" var modināt un veicināt citu "es"."²⁴ Obšteins, runājot par nākamo skolotāju, norāda, ka tas jāizveido par cildenu personību, jo tikai tāda personība spēj izaudzināt cildenas personības. Students atzīmē, ka audzinātājam jābūt bērniem laba *priekšzīme*, jāievēro un jāatbalsta ikviena audzēkņa labi paveiktais darbs un viņa tikumiskā uzvedība un rīcība. Tāda skolotāja attieksme un rīcība stiprina audzēkņa ticību saviem spēkiem, rosina viņu uz aktīvu darbību un tālāku sevis pilnveidi. Students uzskata, ka skolotājam *labi jāpārzina savs priekšmets, didaktika un mācību metodika*. Dēķens raksta: "Tagad mēs prasām, lai skolotājs bērniem dod vispusīgu izglītību un tos ievada tagadējā kultūras dzīvē, kādēļ skolotājam jābūt pamatīgi izglītotam un plaši mācītam [...]"²⁵ Tādēļ, sagatavojot skolotājus, jā rūpējas par to, lai nākamie audzinātāji apgūtu "pedagoģiskos jēdzienus tā, ka tie viņiem pāriet miesā un asinīs, ka tie (skolotāji. — V. Ū.) vēlāk jebkādos apstākļos prot šos jēdzienus lietāt likt"²⁶. Viņš iesaka skolotāju semināros lasīt lekcijas par bērnu psiholoģiju, kā arī iekārtot eksperimentālās psiholoģijas laboratorijas, kurās nākamie skolotāji mācītos izzināt bērnu psihiskās īpatnības. Dēķens uzskata, ka skolotāja profesijai vajadzīgas arī īpašas dotības, kas viņiem piemīt jau no dabas. Taču viņš piebilst, ka ar dotībām vien vēl nepietiek. Dotības jāizkopj, kā arī jāiegūst *plaša vispārējā un pedagoģiskā izglītība*. Turklāt skolotājam "allaž jāstrādā pašam pie savu zinību atjaunošanas un papildināšanas, lai nepaliktu kādā zinātnes nozarē pakaļ, bet lai spētu arvien un visur, skolēniem dodot, smelt no pilnas akas un sniegt visdzīvāko ūdeni"²⁷. Dēķens norāda, ka arī skolotājam ar lielu darba pieredzi nemitīgi jāpapildina savas zināšanas, jāpilnveido darba metodes, jāiedziļinās "mācīšanas un audzināšanas noslēpumos", jāmeklē jauni, efektīvāki darba paņēmieni. Viņš uzskata, ka skolotājam ne tikai jāpārzina mācību metodika, bet arī ļoti labi jāzina mācāmā viela, lai viņš "varētu uzstāties pilnīgi brīvi, bez grāmatas, bez piezīmēm rokā, aci pret aci ar skolēniem, tā ka iespaidi nāk tieši no skolotāja uz skolēniem un otrādi"²⁸. Īpašu uzmanību Dēķens pievērš tam, lai skolotājs rūpīgi gatavotos mācībām. "Dzīvu gaitu, bagātīgas paliekamas sekmes var dot tikai vispusīgi apdomāts, cieši uz apzīmētu mērķi virzīts darbs [...] Virzi savu sagatavošanās darbu uz to," uzsver Dēķens, "lai sagādātu klasē svētku brīdi sev un saviem skolēniem!"²⁹

Pētersons, raksturojot skolotāja personību, norāda, ka skolotājam jāapgūst gan didaktika, gan arī darba tehnika. Taču nereti nākas sastapties ar gadījumiem, kas liecina, ka “didaktiska izveicība un izkopta darba tehnika vēl nebūt negarantē mācību darba sekmību”³⁰. Kāpēc? Pētersons paskaidro, ka “ideāls stāvoklis saskatāms gadījumā, kur tehniskai izveicībai un teorētiskai didaktikas likumu pārvaldīšanai pievienojas īsts skolas darba gars, kas izpaužas skolotāja tieksmē intelektuāli un morāliiski celt uz augšu un attīstīt skolēna garu”³¹. Tātad, pēc Pētersona domām, ideāls stāvoklis skolēna personības veidošanai rodas tad, ja skolotājs, pārvaldīdams didaktikas likumus un izkoptdams tehnisko izveicību, tam pievieno savu tieksmi intelektuāli un tikumiski veidot un attīstīt audzēkņa gara pasauli. Īsts skolas darba gars, kā uzskata Pētersons, vispirmā kārtā novērojams tajos gadījumos, kad “skolotājs *uzpurējas* savam darbam un tādā kārtā iegūst bērnu simpātijas, kas noder par drošu pamatu, lai pārvarētu mācību darba grūtības un nodrošinātu saviem centieniem vislabākos sasniegumus”³². Pētersons piebilst, ka skolotājam jāstrādā neatlaidīgi un ar lielu pacietību, jāprot iejusties bērnu priekos un bēdās, kā arī, izmantojot psiholoģijas atziņas, jāmeklē ceļi un līdzekļi nelabvēlīgu apstākļu novēršanai. Skolotājam, kā norāda Pētersons, jā rūpējas par to, lai mācības būtu “dzīvas”, bērnu dabai piemērotas un radītu audzēkņos darba prieku. Tāpat kā Students, arī Pētersons uzsver, ka “svarīga nozīme ir skolotāja personīgajam paraugam, dzīves veidam un darba kārtībai”³³. Skolotāja darbs, kā uzskata Pētersons, vērtējams ne pēc atsevišķas stundas, “bet gan raugoties pēc vispārīgās darba iekārtas un noskaņojuma, kur atspoguļojas skolotāja darba ētika un viņa didaktiskā personība”³⁴.

Interesantas domas par skolotāja personību izteicis A. Dauge. Rakstā “Par skolotāju izglītību” viņš uzsver: “[...] pirmais, ko no tautas audzinātāja un skolotāja var prasīt, lai viņš būtu *spilgti oriģināls*, patstāvīgs, autonoma *personība* (izcēlums mans. — V. Ū.).”³⁵ Tikai tāds skolotājs, pēc A. Dauges domām, spēj veidot savus audzēkņus par personībām ar plašu izglītību, patstāvīgu domāšanu un rīcību, ar savu individuālo “seju” un augstu kultūru. Līdzīgu domu, kā jau minēts, tikai citiem vārdiem (“Ne ikkatrs lai uzdrošinājas par skolotāju būt!”) izteicis arī Dēķens.

Lai veicinātu šādas personības veidošanos, kā uzskata A. Dauge, “nākamiem pedagogiem jācenšas būt pirmā kārtā patiesi izglītotiem cilvēkiem, izglītību saprotot vistīrākās, īstākās cilvēcības nozīmē un garā”³⁶. Turpinot izteikt savus uzskatus par spilgti oriģinālu skolotāja personību, A. Dauge raksta: “Tikai tie skolotāji, kuros ir uzmodies, atvēries un svabadi attīstīties viņu īstais “es”, brīvi izveidojies viņa dabas visdziļāki īpatnējais, kas izriet no

viņu pašu centrālās būtības, tikai tie prātīs vest arī savus audzēkņus pie brīvības, patstāvības un personības pilnības.”³⁷ Un vēl: “Tikai tādi skolotāji, kas ir patstāvīgi savās domās, savos apņēmumos un darbos, varēs arī savus skolniekus mācīt patstāvīgi domāt, darīt un dzīvot [...] Tikai tādi spēš pacelt savus audzēkņus līdz tam attīstības limenim, kur tie sapratīs un zinās, kas tiem dzīvē darāms, ko tie spēj un ko tie grib, kas ir viņu speciālais uzdevums un darbs [...]”³⁸ A. Dauge atzīst, ka skolotājam labi jāpārzina pasaules literatūras svarīgākie darbi. “Nav iedomājams īsts pedagogs, izglītības nesējs un nākamais jaunatnes audzinātājs un vadonis,” viņš raksta, “kas nebūtu izsmēlis to, kas ieguldīts lielajā vecgrieķu drāmā, Dantes “Dievišķā komēdijā”, Šekspīra drāmās, Gētes rakstos, jaunlaiku romānos, drāmā un lirikā. Literāriski neizglītots jeb pavisam maz izglītots cilvēks nav cienīgs pedagoga vārda, pedagoga, kam taču caur savu personu jārealizē augstākā izglītības ideja.”³⁹

Runājot par spilgti oriģinālu skolotāja personību, apveltītu ar izteiktām individuālajām īpašībām, A. Dauge šo jautājumu aplūko saistījumā ar nepieciešamību *izkopt skolēna individualitāti*. A. Dauge norāda, ka mācībās un audzināšanā nepieciešams “modināt katrā bērnā viņa visdziļāki īpatnējo”, izkopt un attīstīt “viņa gara vērtīgākos spēkus”. Skaidrojot šo domu, viņš tālāk raksta par nākamo skolotāju sagatavošanu: “[...] individualizējot skolniekus, jāindividualizē būs arī skolotājs [...], jādod katram iespēja attīstīt to, kas viņā tas īstākais, dziļākais un vērtīgākais.”⁴⁰ Arī skolas darbā, kā uzskata A. Dauge, “viņam būs jāatļauj zināmās robežās darīt to, ko viņš vislabāki prot un ko visvairāk mīl, un jādod brīvība darīt tā, kā tas viņam vislabāki veicas”⁴¹. Citā vietā: “Savu subjektīvo gaumi un morāli īsts pedagogs nevienam neuzspiedīs, bet katra audzēkņa individualitāti [...] tas cienīs.”⁴²

Par bērna iedzimtajām rakstura īpašībām, dotībām un to izkopšanu tiek runāts arī citu latviešu pedagogu darbos. Dēķens raksta, ka skolotājam mācībās jāievēro “katra bērna savādības”, jāizkopj viņa individualitāte, dabas dotās spējas. Pētersons savukārt uzsver, ka skolēnu mācību darbs, cik iespējams, jāindividualizē. Students raksta, ka skolotājam audzināšana “jāizdara tā, lai netiktu traucēta skolnieka individualitāte”; skolnieka “pazīšana un saprašana ir galvenais noteikums, kas ļauj izdarīt pareizu individuālo audzināšanu”⁴³.

Turpinot aplūkot A. Dauges izteiktās atziņas par spilgti oriģinālu skolotāja personību, jāmin tā sauktā *pedagoģiskā smalkjūtība*, *pedagoģiskā sirdsapziņa*. A. Dauge raksta, ka pedagogam (tāpat kā zinātnes, mākslas, filozofijas darbiniekam) “pastāvīgi jābūt nomodā, jāsargā savas idejas tīrība,

jāuzstājas un jākaro pret katru [..], kas šo ideju novārtā liek [..] Kā muzikāls cilvēks katru neīstu toni uzreiz uztver un nepatīkami sajūt, tā cilvēkam ar īstu pedagoģisku gaumi jāuztver viss, atraidoši jāreaģē uz visu, kas kaut cik pretīgs īstam pedagoģiskam garam [..] Šāda pedagoģiska smalkjūtība jāattīsta [..] Kam šādas pedagoģiskas “muzikālības”, šādas smalkas dzirdes nav, tas nav īsts pedagogs [..] Pedagoģiskā sirdsapziņa jāmodina un jānoskaidro [..]”⁴⁴ Šāda pedagoģiska smalkjūtība, pedagoģiska sirdsapziņa, kā uzskata A. Dauge, skolotājam vajadzīga, lai viņš savā pedagoģiskajā darbībā ikreiz zinātu izvēlēties pareizus mācību un audzināšanas līdzekļus. Skolotājam (tāpat kā māksliniekam) ir jābūt spēcīgai *dzīves izjūtai, aizrautībai, sajūsmai*, jo nevienam pedagoģisku vērtību nav radījis cilvēks, kura “dvēsele nebūtu zinājusi siltas, cilvēciskas simpātijas, siltas sajūsmas un degošas aizrautības”⁴⁵. Līdzīgas domas izteicis Obšteins, norādot, ka par skolotāju var būt tikai tāds cilvēks, kam bērnu audzināšana ir sirdslieta, kas šim darbam var “nodoties pilnīgi un pašaieliedzīgi”. Arī Štāls uzsver, ka audzinātājam “jābūt *pašaieliedzīgam*, tādām, kas ar visu dvēseli nododas jaunatnes audzināšanas darbam”⁴⁶.

Skaidrojot savu domu par dzīves izjūtu, A. Dauge raksta: “Jo bagātākus ierosinājumus audzinātājs dabū no ārienes, jo bagātākus saturus tas sevī uzņem rosīgā, draudzīgā, biedriskā un skaistā darbā, jo bagātākas dāvanas viņš varēs nest jaunatnei. Un šo pašu jaunatni viņš taču tikai tad labi saprātīs, ja viņš saprātīs laiku, visu sava laika dzīvi [..]”⁴⁷

Pedagogs un psihologs J. Bundulis rakstā “Audzinātāja attieksme pret dzīves nopietnību” pievērš uzmanību citam skolotāja dzīves izjūtas aspektam. Audzinātājs un skolotājs, viņš raksta, stāv tuvāk dzīvei nekā citu profesiju pārstāvji, jo pedagogu darbs norit it kā “mūžīga dzīves pavasara fonā”: skolotājs redz paaudzi pēc paaudzes to tapšanā un attīstībā. Tāpēc tam vieglāk izprast dzīves jēgu, šo izpratni izmantot audzināšanā un gūt gandarījumu savā darbā.

Dēķens norāda, ka mācības jāvirza tā, lai audzēkņi nodarbotos “ar lietām pašām”, lai viņi izmēģinājumus un eksperimentus veiktu patstāvīgi: “Skolēnu eksperimenti nedrīkst būt skolotāja eksperimenta atkārtojums [..]”⁴⁸ Skolotāja uzdevums — nevis pašam vienmēr skaidrot mācāmo vielu, bet gan ievirzīt skolēnu pašdarbību mācībās, radīt tai vajadzīgos apstākļus, nepieciešamības gadījumā piepalīdzēt audzēkņiem. Dēķens raksta, ka skolotājs “nedrīkst tikai pats darboties [..] Skolēniem jādarbojas vismaz līdzī; vēl labāk, ka tie pašdarbībā, skolotājam vadot un piepalīdzot, paši atrod pierādījumus”⁴⁹. Obšteins rakstā “Domas par audzināšanu” uzsver atziņu, ka audzēkņu sekmes

ir atkarīgas no skolotāja prasmes rosināt bērnu pašdarbību. J. Lieknis, rakstot par modernās pedagoģijas atziņām, norāda, ka skolas dzīves un darba degpunktā izvirzās skolēns, līdz ar to skolotāja darbs jāpielāgo skolēna attīstībai, spējām un tieksmēm; skolotāja un skolēna attiecībām jābūt draudzīgām.

Modernās pedagoģijas atziņu izplatīšanu Latvijā veicināja skolotāju izmēģinātāju kustība. Šī kustība ievirzīja skolotāju izmēģinātāja, eksperimentētāja darbībā, sekmēja viņa radošo īpašību izkopšanu. Izmēģinātāju kustības pārstāvis Greste savos rakstos un grāmatās ("... kā dzeņa vēders", "Krist un celties") ne reizi vien uzsvēris domu, ka skolotājam jāizkopj sevī prasme ieinteresēt skolēnus, tos "iesildīt", izmantot mācībās nevis verbālās metodes, bet gan likt audzēkņiem pašiem darboties, meklēt jaunas atziņas. Pētersons raksta, ka interese bērnam piemīt "kā iedzimta tieksme pēc zināšanām". Tādēļ svarīgi, "lai skolotājs savam mācību darbam izraudzītos vielu, kas spēj modināt un uzturēt vajadzīgā augstumā bērna tiešo, dabisko interesi. Šim nolūkam," viņš skaidro, "noderēs tikai tāda viela, kas pieskaņota bērna jūtām, modinās arī bērna prātu un ierosinās domāšanu. Te galvenā prasība, lai no skolotāja paša izstāro interese un darba prieks"⁵⁰. Skolotājam jāņem vērā, uzsver Pētersons, ka skolēna "īsto interesi modinās tikai tādi uzdevumi, kuru atrisināšanai viņam jānodarbina visas spējas. Šādu uzdevumu atrisināšana sagādā prieku, un skolēns, novērodams darbā savas spējas, pārdzīvo zināmu baudu par sava darba panākumiem."⁵¹

Latvijas skolotāju rosināšanā uz radošu meklējumdarbību īpaša loma ir Grestem. Skolotāju izmēģinātāju darbību veicināja arī Dēķens, Kūla, Liepiņš, Lancmanis, Taivāns, Melnalksnis, Odiņš un vairāki citi Latvijas pedagogi. Grestes pedagoģiskā sūtība, pamatatziņa, kuru viņš centās ieskaidrot skolotājiem izmēģinātājiem, bija — izkopt skolēnos zinātkāri, lielo, svēto, kā viņš sacīja, pētīšanas kāri, meklēšanas kāri. Nav šaubu, ka skolotāja iesaistīšanās radošajā meklējumdarbībā bagātināja viņa personību, ieauzot tajā spilgtas, oriģinālas iezīmes, par ko runāja A. Dauge.

Latviešu pedagoģiskajā literatūrā skarta problēma arī par *skolotāju personības tipiem*. A. Pētersona rakstā "Kāds skolotāju psiholoģijas pētīšanas mēģinājums" aplūkoti vācu psihologa profesora O. Dēringa pētījumi. Autors raksturo dažādus skolotāja personības tipus. Apkopojot veiktos pētījumus, konstatēts, ka ideālu skolotāju parasti visi skolēni godā, jo viņš tiem ir cilvēciskās pilnības iemiesojums, pēc kura gribētos tiekties. Dērings paskaidro, ka ideāla skolotāja "godināšanā saplūst kopā vienā izjūtā cienīšana, jūsmošana, apbrīnošana, augsta vērtēšana un godbijība"⁵². Ideālā skolotāja pamatiezīme, pēc pētnieka atzinuma, ir tā *tikumiskais raksturs* (par to runā arī

latviešu pedagogi). Tikai tikumiski augstāk stāvošs cilvēks, kā atzīmē Dēriņš, var būt spilgts paraugs bērniem. Šis ētiskais raksturs izpaužas priekšzīmīgā dzīvē. Īsts, ideāls skolotājs šai ziņā it kā izdzīvo bērnu priekšā savu mācību par tikumību. Ideāls skolotājs nekad nerīkojas pret savu pārlicību. Viņš ir taisnīgs, pašsavaldīgs, pacietīgs un iecietīgs pret bērnu vajadzībām, viņa mērķis ir palīdzēt audzēknim realizēt iedzimtās dotības. Ideāla skolotāja "būtnē pirmā vietā stāv estētiskā struktūra. Dzīva fantāzija un stipra jūtu plūsma palīdz viņam iejusties bērna individualitātē [...], viņš uzsver bērna patstāvību, viņa produktīvo spēku attīstību [...]. Viņš cenšas visu mācību vielu ar fantāziju apgārot un atdzīvināt, lai tā bērnam sniegtu pārdzīvojumu. Un neko viņš bērnam nesniedz gatavu, noslēgtu, bet arvien izraisa viņa pašdarbību un veidošanās spēju [...], viņš tic labākajam cilvēkā [...] Teorētiskā struktūra viņa būtnēi stāv tālāk [...] Viņam zināšanas nav jāuzņem ar atmiņu un jāsauglabā, bet patstāvīgi jāiegūst [...], viņš prot lietā likt visus metodiskos sasniegumus [...], viņš bērnam palīdz orientēties pasaulē [...]”⁵³

Kā redzams, ideāla skolotāja tips it kā apkopo, ietver sevī un īsteno tālaika modernās pedagoģijas atziņas un idejas. Par to runā arī A. Pētersons, norādot, ka ideālam skolotājam "vajadzētu sevī apvienot visu tipu pozitīvās īpašības"⁵⁴.

Latviešu tautskolotājs vienmēr ir bijis ne vien bērnu audzinātājs un izglītotājs, bet arī gara gaismas nesējs tautā. Tā ir viena no spilgtākajām latviešu tautskolotāja personības īpašībām. Rainis savā uzrunā nākamajiem skolotājiem, uzsverot latviešu tautskolotāja cildeno misiju, teicis: "Skolotājus, kas iet tautā nest gara gaismu, es vienmēr esmu uzskatījis kā kareivjus, kuri iet kaujā [...] Jūs esiet uzpurējušies priekš bērniem, līdz ar to uzpurēdamies tautas nākotnei [...]”⁵⁵ Šo domu uzsvēruši arī vairāki ievērojami latviešu pedagogi. Dēķens "Rokas grāmatā pedagoģijā" raksta, ka skolotājs ieņem ļoti atbildīgu vietu sabiedrībā un no viņa darbības lielā mērā atkarīgs sabiedrības liktenis nākotnē. Obšteins rakstā "Domas par audzināšanu" norāda, ka pedagogam jābūt ne tikai bērnu audzinātājam un skolotājam, viņam "jāieaudzina un jāienes gaisma arī bērnu vecāku un vispār pieaugušu cilvēku dzīvē".

Kā redzams, latviešu pedagogu darbos skolotāja personība un tās loma jaunās paaudzes izglītošanā un audzināšanā aplūkota diezgan plaši un vispusīgi. Par šo visai svarīgo problēmu izteikti dažādi (reizēm līdzīgi, reizēm arī atšķirīgi) atzinumi un spriedumi, kas lielā mērā izriet no mācību un audzināšanas mērķiem, no Latvijas tautskolotāja vēsturiskajām tradīcijām, kā arī no tālaika modernās pedagoģijas atziņām, kuras tika paustas citās attīstītās zemēs un arī Latvijā.

Dēķens "Rokas grāmatā pedagoģijā" veltījis īpašu nodaļu skolotāja personības raksturošanai. Tajā viņš centies it kā apkopot zīmīgākās skolotāja īpašības, ar to uzsverot, cik sarežģīts, daudzveidīgs un atbildīgs ir skolotāja darbs. Dēķens raksta: "No skolotāja prasa tik daudz, ka tam jābūt tīri vai ideālam cilvēkam ar stipru, izturīgu veselību, tikumīgi kristālskaidrai, viengabala dvēselei, kas spēj pilnīgi sevi valdīt un pareizi uzstāties un rīkoties ikkatrā lietā un vietā, kas nepadodas jūteklībai, nedz dūsmām, bet visur izpauž nelokāmi taisnu prātu, nenokausējamu pacietību un mīlestību uz savu darbu. Uz šā vispārīgā pamata viņam jāizaug par labu mācītāju un pienācīgu audzinātāju, iegūstot pamatīgu vispusīgu izglītību, ar asu un skaidru sprieduma spēju, pamatīgām psiholoģiskām zinībām un drošu psihologa skatu, ar spēju izveidot savu personisko metodi, ar skaidru un noteiktu runu un valdzinošu izteiksmi. Kā jaunatnes mācītājam viņam jābūt dzīvai enciklopēdijai un kā audzinātājam — ētiskam un estētiskam paraugam [...] Tikai tāds, kas pats mūžam jauns, spēj saprast visu jauno un sekot visam jaunam, kas nemitīgi kritizē sevi un var atmest sevī visu novecojošo, ik dienas atjaunodamies un pieaugdams intelektuāli un ētiski, der jaunatnei par vadītāju."⁵⁶

Projektējot mūsdienu un arī nākotnes skolotāja personības modeli, šķiet, nevajadzētu atstāt neievērotas atziņas, ko šajā jomā paudis Dēķens un arī citi Latvijas brīvvalsts pedagogi.

Piezīmes

¹ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 216. lpp.

² RLMVM, (palīgfonds) 16. inv. nr.

³ Pētersons E. Vispārīgā didaktika. — 118. lpp.

⁴ Students J. Vispārīgā pedagoģija. — 464. lpp.

⁵ Turpat. — 484. lpp.

⁶ Turpat. — 486. lpp.

⁷ Pētersons E. Vispārīgā didaktika. — 11. lpp.

⁸ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 170. lpp.

⁹ Audzinātājs. — 1938. — 2. nr. — 105. lpp.

¹⁰ Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. — Cēsis; Rīga, 1928. — 15., 16. lpp.

¹¹ Turpat. — 24. lpp.

¹² Dauge A. Vispārīgā pedagoģija. — R., 1932. — 25., 26. lpp.

¹³ Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. — 13. lpp.

¹⁴ Turpat. — 25., 26. lpp.

¹⁵ Dauge A. Vispārīgā pedagoģija. — 15. lpp.

- ¹⁶ IMM. — 1931. — 12. nr. — 525. lpp.
- ¹⁷ *Students J.* Vispārīgā pedagogija. — 492. lpp.
- ¹⁸ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagogijā. — 157. lpp.
- ¹⁹ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 120. lpp.
- ²⁰ Turpat. — 73. lpp.
- ²¹ *Dauge A.* Audzināšanas ideāls un īstenība. — 26., 27. lpp.
- ²² Turpat. — 26. lpp.
- ²³ Turpat. — 28., 29. lpp.
- ²⁴ IMM. — 1920. — 2. nr. — 102. lpp.
- ²⁵ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagogijā. — 142. lpp.
- ²⁶ Turpat. — 199. lpp.
- ²⁷ Turpat. — 142. lpp.
- ²⁸ Turpat.
- ²⁹ Turpat. — 142., 143. lpp.
- ³⁰ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 118. lpp.
- ³¹ Turpat. — 119. lpp.
- ³² Turpat.
- ³³ Turpat. — 121. lpp.
- ³⁴ Turpat. — 132. lpp.
- ³⁵ IMM. — 1920. — 2. nr. — 102. lpp.
- ³⁶ Turpat. — 107. lpp.
- ³⁷ Turpat. — 101., 102. lpp.
- ³⁸ Turpat. — 102. lpp.
- ³⁹ Turpat. — 4. nr. — 304. lpp.
- ⁴⁰ Turpat. — 2. nr. — 100. lpp.
- ⁴¹ Turpat. — 101. lpp.
- ⁴² *Dauge A.* Vispārīgā pedagogija. — 11. lpp.
- ⁴³ *Students J.* Vispārīgā pedagogija. — 475. lpp.
- ⁴⁴ IMM. — 1920. — 7. nr. — 2. lpp.
- ⁴⁵ Turpat. — 5. lpp.
- ⁴⁶ *Štāls M.* Audzināšanas mācība. — R., 1935. — 5. lpp.
- ⁴⁷ IMM. — 1920. — 7. nr. — 4. lpp.
- ⁴⁸ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagogijā. — 154. lpp.
- ⁴⁹ Turpat. — 151. lpp.
- ⁵⁰ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 120. lpp.
- ⁵¹ Turpat. — 73. lpp.
- ⁵² IMM. — 1936. — 4. nr. — 399. lpp.
- ⁵³ Turpat. — 398. lpp.
- ⁵⁴ Turpat. — 12. nr. — 654. lpp.
- ⁵⁵ RLMVM, 120830. inv. nr.
- ⁵⁶ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagogijā. — 216. lpp.

9. Rezumējums

Pedagoģiskās domas attīstība aplūkojamā laikposmā (1918—1940) norisēja jaunos sociāli ekonomiskos apstākļos. Bija izveidojusies suverēna, neatkarīga, brīva Latvijas valsts. Iepriekšējos pedagoģiskās domas attīstības posmos šādu apstākļu nebija. Neatkarīgas valsts izveidošanās rādīja nepieciešamību ne vien izvērtēt senāk uzkrāto pedagoģisko mantojumu, bet arī, apgūstot un izmantojot attīstītajās valstīs paustās pedagoģiskās idejas un atziņas, bagātināt savu nacionālo pedagoģiju. Jaunie, sarežģītie un grūtie sociāli ekonomiskie apstākļi, kuros pirmo reizi Latvijas vēsturē bija jāveido sava nacionāla demokrātiska izglītības sistēma, nevarēja neietekmēt latviešu pedagogu darbību, viņu rosību un meklējumus. Pedagoģijas teorijā nācās rast atbildes uz praktiski risināmiem izglītības jautājumiem, proti: kādam jābūt izglītības saturam, kādas darba formas un metodes izmantojamas demokrātiskajā nacionālajā skolā, kādai jābūt audzināšanai, kādam jāklūst skolotājam u. tml.

Izcilākie Latvijas pedagogi un psihologi, apzinādamies savu apgaismības misiju, centās risināt būtiskus mācību un audzināšanas jautājumus, paust svarīgas pedagoģiskas atziņas. Savos darbos viņi aplūkojuši pedagoģijas teorijas vispārīgās problēmas (pedagoģija kā zinātne un tās sakars ar citām zinātnēm, iedzimtība un audzināšana, izglītības ideāls, pedagoģijas strāvojumi un virzieni, izcilāko pagātnes pedagogu paustās idejas); iztīrājuši skolas demokratizācijas idejas un to īstenošanu Latvijā; analizējuši un izvērtējuši skolotāju izmēģinātāju darbību; raksturojuši nozīmīgākās audzināšanas, didaktikas, metodikas un psiholoģijas atziņas, skolotāja personību un tās lomu bērnu un jauniešu izglītošanā un audzināšanā. Tādējādi ir pamats secināt, ka Latvijā tika radīta noteikta pedagoģisko uzskatu, pedagoģisko atziņu sistēma, kas veido pedagoģiskās domas kopainu.

Kādas būtiskas pedagoģiskas atziņas paustas ievērojamāko Latvijas pedagogu un psihologu darbos?

Aplūkojot *pedagoģijas teorijas vispārīgās problēmas*, latviešu pedagogi izteikuši vērā ņemamas domas par *pedagoģiju kā zinātni* un tās sakariem ar citām zinātnēm.

Īpaši atzīmējams fakts, ka latviešu pedagogu darbos plaši raksturoti pasaulē izplatītie pedagoģijas strāvojumi un virzieni un to ievērojamāko pārstāvju paustās idejas un atziņas, kas ļāva Latvijas skolotājiem un izglītības darbiniekiem iepazīties ar tām un līdz ar to paplašināja viņu pedagoģisko

redzesloku. Ziņas par pedagoģijas virzieniem un strāvojumiem atrodam Dēķena "Rokas grāmatā pedagoģijā", Studenta "Vispārīgajā pedagoģijā", Obšteina "Pedagoģijas vēsturē", daļēji Pētersona "Vispārīgajā didaktikā", A. Dagues grāmatā "Audzināšanas ideāls un īstenība" u. c. Šajā sakarā uzsveramas divas domas: 1) plaši un vispusīgi izvērtētais pedagoģisko strāvojumu un virzienu atziņu mantojums, kas aplūkots minētajos darbos, liecina, ka latviešu pedagogi ne tikai interesējušies par pasaulē notiekošajām pedagoģiskajām norisēm, bet arī pietiekami kompetenti tās izvērtējuši; 2) latviešu pedagogu darbos īpaši uzsvērtas deviņpadsmitā gadsimta beigās un divdesmitā gadsimta sākumā paustās teorētiskās atziņas, parādīta šo atziņu izplatīšanās Latvijā; akcentētas darba skolas idejas, kas tolaik Latvijā guva diezgan plašu izplatību.

Latviešu pedagogu darbos aplūkotās *skolas demokratizācijas* idejas rādītas vēsturiskajā skatījumā, kas dod iespēju labāk izprast Latvijas brīvvalsts laikā notikušās norises cīņā par patiesu tautas skolu. Izcelta Latvijas skolotāju otrā kongresa nozīme nākotnes skolas izveidē. Īpaši atzīmējams fakts, ka vairāku autoru (K. Dēķena, A. Birkerta u. c.) darbos parādīta Raiņa izcilā loma skolas demokratizācijas ideju īstenošanā, kas atstāja lielu ietekmi uz pedagoģiskās domas attīstību neatkarīgajā Latvijā.

Pedagoģiskās domas attīstību Latvijā lielā mērā veicināja apstākļi, ka ievērojamo latviešu pedagogu (A. Dagues, Dēķena, Studenta u. c.) darbos plaši aplūkotas būtiskas *audzināšanas problēmas*: skaidrots audzināšanas jēdziens, saturs, raksturotas galvenās audzināšanas sastāvdaļas, formas un metodes. Pamatojoties uz klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas, kā arī uz tālaika modernās pedagoģijas atziņām, latviešu pedagogi runā par izglītotas, garīgi bagātas, darbīgas, tikumiskas personības veidošanos. Viņu darbos īpaši izcelta personības tikumisko īpašību nozīme. Šai sakarā viņi pievērsuši uzmanību arī tādai vispārīgās pedagoģijas problēmai kā *izglītības ideāls*. Te īpaši atzīmējam E. Pētersona paustās atziņas. Ikvienam skolēnam, viņš raksta, var veidoties savs ideāls, kas atbilst viņa dabas dotajiem spēkiem. Taču skolai jāgādā, lai audzēknim veidotos arī vispārējs izglītības ideāls, kas atbilstu gan viņa paša, gan sabiedrības vajadzībām.

Visai nozīmīgas ir latviešu pedagogu paustās atziņas par *humānu* attieksmi pret audzēkni, par nepieciešamību ņemt vērā bērna rakstura īpašības, sekmēt dabas dotumu izkopšanu, balstoties uz viņa pozitīvajām īpašībām. Ievērību pelna A. Dagues paustās atziņas par sociālā humānisma ideālu izkopšanu, viņa aicinājums rosināt jauniešus uz "lieliem ideāliem, mūžīgām absolūtām vērtībām".

Vairāki latviešu pedagogi (Vičs, Dēķens, Students, Adamovičs u. c.) savos darbos pamatoti īpašu uzmanību pievēršuši *nacionālās audzināšanas* problēmai, audzēkņu nacionālo jūtu un nacionālās pašapziņas izkopšanai. Atzinīgi vērtējams fakts, ka šīs problēmas risināšanā svarīga vieta ierādīta izglītības saturam: nacionālās audzināšanas jautājumi atspoguļoti mācību programmās, lasāmgrāmatās, mācību grāmatās; izmantotas arī latviešu nacionālās audzināšanas tradīcijas.

Neatkarīgās Latvijas laikā, kad radās labvēlīgākie apstākļi un tieša nepieciešamība pēc kārtojamo izglītības jautājumu teorētiskiem mūsdienīgiem skaidrojumiem un pamatojumiem, latviešu pedagogi sāka vairāk pievērsties attīstīto valstu modernajai pedagoģijai un īpaši vācu pedagogu paustajām didaktiskajām atziņām. Ņemot vērā Latvijas apstākļus, vajadzības un nacionālās mācību un audzināšanas tradīcijas, latviešu pedagogi radīja apkopojoša rakstura darbus, kuros pauda arī savus uzskatus didaktisko atziņu skaidrojumā, piemēram, Dēķens noteica attīstītājmācības galvenos principus, A. Dauge raksturoja mākslas pedagoģijas pamatatziņas, skolotāju kā spilgti oriģinālu personību, Students izteica oriģinālus atzinumus tikumiskās audzināšanas jomā utt. Vērsdamies pret dogmatisko "mācīšanas" veidu, A. Dauge, Dēķens, Pētersons, Greste un citi pedagoģisko darbu autori aicināja aktivizēt skolēnu izziņas darbību mācībās, pārveidot viņu pašdarbību izzināšanā.

Pedagoģiskās domas attīstību Latvijas brīvvalsts laikā lielā mērā veicināja *psiholoģijas atziņu izplatīšana un to izmantošana*. Dēķens "Rokas grāmatā pedagoģijā" norāda, ka Pestalocijs, izvirzīdams prasību par mācību "psiholoģizēšanas" nepieciešamību, "nospraudis teku 19. gadu simtņa pedagoģijai"¹. Šī psiholoģijas ietekme uz pedagoģijas un it īpaši didaktikas norisēm vēl spēcīgāk izpaudās divdesmitajā gadsimtā. Neatkarīgās Latvijas pedagogi un psihologi ne vien atzina, ka pedagoģijai jāievēro psiholoģijas atziņas, bet arī raksturoja savos darbos galvenos psiholoģijas virzienus, iztīrāja psiholoģijas teorijas, kurām, pēc viņu atzinuma, pievēršama īpaša uzmanība pedagoģijā.

Svarīga nozīme pedagoģiskās domas attīstībā ir P. Birkerta monogrāfiska rakstura darbam "Pedagoģiskā psiholoģija", kurā sistematizētā veidā aplūkota intelekta, gribas un jūtu psiholoģija.

Latviešu pedagogu atziņas par *skolotāja personību*, tās lomu audzēkņu izglītošanā un audzināšanā ne vien atspoguļo tālaika pedagoģiskās domas attīstību šai jomā, bet arī iemieso nozīmīgākās latviešu audzināšanas tradīcijas, kādas dažādos laikposmos veidoja un uzturēja latviešu tautskolotājs, rūpēdamies par to saglabāšanu un pārmantošanu.

Atskatoties uz pedagoģiskās domas attīstību Latvijas brīvvalsts laikā, rodas jautājums: cik lielā mērā pedagoģiskās atziņas, kas paustas ievērojamu latviešu pedagogu darbos, ietekmēja pedagoģisko praksi, vai tās atzina skolotāji un atbalstīja vadošie izglītības darbinieki, kas virzīja izglītības attīstību valstī.

Te vispirms jārunā par *izglītības demokratizācijas idejām* un to īstenošanu. Līdz ar valstiskās patstāvības iegūšanu 1919. gada 8. decembrī tika pieņemts Latvijas likums par izglītības iestādēm. Tajā izvērtētas un izmantotas agrākajos gados izcīnītās un paustās skolas demokratizācijas idejas un noteikts, ka valstī realizējama vispārēja, obligāta sešklasīga izglītība dzimtajā valodā, nodrošinot trūcīgos ar apģērbu, apaviem un mācību līdzekļiem uz pašvaldības iestāžu rēķina. Cīņā par izglītības demokratizāciju aktīvi iesaistījās Latvijas skolotāju savienība, kurā apvienojās demokrātiski noskaņoti skolu un izglītības darbinieki. Savienības darbību virzīja tādi ievērojami latviešu pedagogi un demokrātiskas izglītības piekritēji kā Dēķens, Kūla, Lieknis, Grete un citi. Īpašu vietu skolas demokratizācijas ideju īstenošanā ieņem Rainis. 1926. gadā stājies izglītības ministra postenī, viņš cīnās par to, lai demokrātiskajā Latvijā izveidotu patiesi demokrātisku skolu. Šai jomā paveiktais Raini neapmierina. Viņš izveido skolu reformas komisiju, Saeimā cīnās par pabalstu palielināšanu trūcīgajiem skolēniem un aicina izveidot skolu par tādu mācību iestādi, kuru skolēni apmeklēs "priekā pilnu sirdi"².

Ideja par *cieņu pret skolēna personību* iemiesojās daudzu radoši strādājošu Latvijas skolotāju darbībā. Liela nozīme te bija Pestalocija paustajām humānajām pedagoģiskajām idejām, kas Latvijas brīvvalsts laikā izplatījās ar Dēķena, A. Duges un citu latviešu pedagogu pūliņiem.

Spilgts apliecinājums tam, ka demokrātiski noskaņotie skolotāji un izglītības darbinieki pievērsās tālaika modernajām pedagoģiskajām atziņām, ir *skolotāju izmēģinātāju kustība*. Šīs kustības piekritēji — tās ievērojamākie un rosīgākie atbalstītāji un dalībnieki — Grete, Lancmanis, Kūla, Āre, Ģirupnieks, Dēķens, Serģis, Mežsēts, Štokmanis, Taivāns un daudzi citi — centās apzināt attīstīto valstu pedagoģiskos sasniegumus un meklējumus, pārbaudīt tos praksē un ieviest Latvijas skolās, ņemot vērā vietējos apstākļus un nacionālās audzināšanas tradīcijas. Skolotāji izmēģinātāji nonāca pie atziņas, ka Latvijā izglītības pilnveides nolūkos nepieciešama skolu reforma. Liela nozīme bija tam, ka Rainis, kļūdams par izglītības ministru, atbalstīja skolotāju izmēģinātāju ieceres un darbību.

Lai gan minētā kustība neaptvēra visas Latvijas skolas (samērā maz tajā iesaistījās vidusskolu skolotāji), kā arī ne vienmēr guva cerētos panākumus,

tā bija vērsta uz skolēnu izziņas darbības aktivizēšanu mācībās, skolēnu personības brīvu izpausmi un tāpēc tai bija svarīga nozīme pedagoģiskās domas attīstībā. Liela daļa Latvijas skolotāju iepazinās ar Gaudiga brīvas garīgās darbības teoriju, Keršenšteina darba skolas un pilsoniskās audzināšanas idejām, Laja t. s. ilustrējošo metodi, Boga apvienotās mācības idejām, Daltona plāna metodēm, Djūija pedagoģiskajām idejām un citām pedagoģiskajām teorijām.

Ne mazums Latvijas skolotāju atbalstīja izmēģinātāju paustās "brīvās" audzināšanas idejas, ko viņi bija aizguvuši no Ž. Ž. Ruso, Ļ. Tolstoja u. c., aizrāvās ar M. Montesori mācību vai G. Keršenšteina prakticismu.

Pieminams arī fakts, ka gan Izglītības ministrijas vadošie darbinieki (ar dažiem izņēmumiem), gan arī latviešu pedagogi ar labējiem uzskatiem atbalstīja un veicināja ārzemju pedagogu pausto moderno pedagoģijas atziņu ieviešanu skolu praksē. Tā, piemēram, Nacionālo skolotāju savienība organizēja priekšlasījumu un diskusiju ciklu par jaunākajām pedagoģiskajām atziņām, kas tajā laikā tika apspriestas un popularizētas attīstītajās valstīs. Šajās sanāsmēs ar referātiem uzstājās Izglītības ministrijas Skolu departamenta direktors L. Adamovičs, pedagogs A. Dauge un citi pazīstami izglītības darbinieki. Sanāsmēs tika uzsvērts, ka Latvijas skolotājiem lielāka uzmanība jāpievērš skolēnu pašdarbības rosināšanai mācībās, viņu individualitātes izkopšanai, personības tikumisko īpašību veidošanai.

Kādas no tolaik paustajām atziņām būtu ņemamas vērā izglītības pilnveidē pašreizējos Latvijas apstākļos?

Vispārīgās pedagoģijas problēmas. Latvijas skolotāju kongresā (tas notika 1924. gada martā) pieņemtajā izglītības koncepcijā uzsvērts, ka latviešu tautas likteņgaitās izglītība vienmēr ir stiprinājusi tautisko apziņu, bijusi nācijas izveides, pastāvēšanas un attīstības nosacījums. Dēķens Latvijas brīvvalsts laikā šajā sakarā izteica līdzīgas domas, proti: "Lai mēs savu pienākumu pret mūsu nākamo paaudzi izpildītu, tad mums jāatrisina jautājumi: kādi ir mūsu laiku audzināšanas mērķi, kādi līdzekļi tos sasniegt, kuri no tiem labākie utt. Atbildes uz šiem jautājumiem dodami, dabūjam *vispārīgo jeb teorētisko pedagoģiju*."³ Kā redzams, arī Dēķens uzsvēris, ka izglītības pilnveidē visnotaļ jābalstās uz teorētiskiem atzinumiem.

Vienā no minētā kongresa rezolūcijām teikts: "Neatliekami veidojama nacionālās *izglītības filozofija* un izglītības teorija, ievērojot Latvijas pedagoģiskās domas mantojumu, pašreizējo izglītības stāvokli un perspektīvu, pasaules pedagoģijas pieredzi [...]" Jautājumā par pedagoģijas sakariem ar filozofiju A. Dauge 1920. gadā rakstīja: "Pedagoģijai jābūt pildītai no filozo-

fiskas domāšanas un meklēšanas gara [...] Bez filozofijas pamata pedagoģija pārvēršas itin kā par praktisku padomu un recepšu krājumu [...]”⁴ Citā vietā: “Visai pedagoģijai jābūt filozofiski motivētai un pamatotai.”

Domājot par nākotnes perspektīvām, tiek runāts un rakstīts par izglītotu cilvēku nepieciešamību, izglītības prestiža paaugstināšanu. Šajā sakarā vērā ņemamas ir latviešu pedagogu atziņas par *izglītības ideālu*. E. Pētersons “Vispārīgajā didaktikā” raksta, ka skolēnu individuālās īpatnības jāņem vērā tāpēc, lai veicinātu “dabas doto spēku pilnīgu izveidojumu kā īpatnējo, atsevišķam individam atbilstošo izglītības ideālu”⁵.

Dēķens uzsver, ka izglītotam cilvēkam ar sapratni jāseko visiem jaunizgudrojumiem un jaunievedumiem, jāprot cienīt un baudīt mākslu, “orientēties ikkatrā lietā un vietā”, kā arī jāzina, ko mēs mantojuši no pagātnes. A. Dauge norāda, ka visaugstāk stāv tā sabiedrība, kurā ir visvairāk patiesi izglītoti cilvēki, nosvērtu raksturu, oriģinālu personību.

Izglītības demokratizācijas idejas. Jau ilgi pirms Latvijas brīvvalsts nodibināšanas, sākot ar hernhūtiešu kustību, jaunlatviešiem, Jāņa Cimzes darbību Pestalocija demokrātisko pedagoģisko atziņu izplatīšanā, krājās un kristalizējās izglītības demokratizācijas idejas, kas 1918.—1940. gadā tika liktas demokrātiskas skolas izveides pamatā. Ievēribu pelna jau pats fakts, ka līdz ar suverēnas valsts izveidošanos pirmo reizi latviešu tautas vēsturē radās ne vien nepieciešamība, bet arī reāli apstākļi veidot patiesi demokrātisku skolu. Lai gan tolaik apstākļi Latvijā bija citādi nekā mūsdienās, vairākas problēmas, kas skolas demokratizācijas jomā risināmas šodien, sasaucas ar toreiz īstenotajiem izglītības pārveidojumiem. Tāpat kā tolaik, nākas veidot tādas skolu tipus un projektēt tādu skolu tīklu, kas dotu iespēju visiem bērniem iegūt izglītību atbilstoši viņu interesēm un spējām.

Audzināšana. Daudzas no tolaik paustajām atziņām audzināšanas jomā izmantojamas arī mūsdienu skolas darba pilnveidē. A. Dauges paustā atziņa, ka audzināšana ļauj cilvēkam nodrošināt savu individuālo eksistenci, veicina viņa sagatavošanu apzinīgai un derīgai dzīvei sabiedrībā un palīdz viņam kļūt par personību, rada pareizu priekšstatu par audzināšanas lielo nozīmi un tās daudzpusīgo raksturu. Nozīmīga ir A. Dauges piebilde, ka audzināšanā svarīgākais ir veicināt personības veidošanos; šo procesu, kā viņš uzsver, “var nosaukt par ceļu uz cilvēka īstu un pilnīgu izglītību [...], uz tīri garīgo, uz garīgo kultūru un uz cilvēku ieiešanu tajā [...]”⁶ Savukārt Students norāda, ka audzināšanai jāveicina gan prāta, gan jūtu, gan gribas attīstība. Audzināšanai, pēc Studenta domām, jābūt vērstai uz to, lai cilvēks sasniegtu savu dzīves

mērķi, bet dzīves mērķis ir “savu gara dāvanu izveidošana līdz neaprobežotai pilnībai [...]”⁷

A. Dauge uzsver, ka skolai ne tikai jāgādā par to, lai audzēkņi apgūtu zināšanas, bet arī jāveicina viņu izaugsme par derīgiem sabiedrības locekļiem ar nosvērtu raksturu, attīstītu intelektu, izkoptām jūtām, par patstāvīgām, brīvām, radošām personībām. Dēķens raksta, ka skolai jāveicina labi izglītotas, garīgi bagātas, kulturālas un dziļi tikumiskas personības veidošanās. Arī Students norāda, ka veicināma garīgi bagātas personības izaugsme, taču centrālā vieta personības struktūrā ierādāma tikumībai. Students uzsver, ka skolēnos jāieaudzina pārliecība — izglītojoties tie bagātina savu garīgo pasauli, kalpo savam dzīves ideālam.

Visai aktuālas ir tolaik paustās atziņas par *nacionālo audzināšanu, nacionālās pašapziņas veidošanos skolēnos*. A. Vičs norāda, ka skolā jāveltī uzmanība tam, lai audzēkņi iepazītu latviešu tautas likteņgaitas (tēvutēvu sūro darbu, cīņas par brīvību un neatkarību), brīvvalsts laikā gūtos sasniegumus, bagātīgo garīgo mantojumu, dziļo tikumību, glabātu un attīstītu tautas tradīcijas.

Visai nozīmīga un vērā ņemama ir Dēķena paustā atziņa, ka skolā ieviešams ētikas un pilsoņu mācības kurss. Arī O. Svenne, atsaucoties uz franču un itāļu skolu pieredzi, ieteic ieviest Latvijas skolā īpašu mācību priekšmetu, kurā aplūkotu pilsoņu tiesības un pienākumus. 1930. gadā tiek izdota Studenta “Ētika. Ģimnāzijām, skolotāju institūtiem, pašmācībai”.

Didaktiskās un metodiskās atziņas. Visai nozīmīgas mūsdienu izglītībai ir neatkarīgajā Latvijā paustās didaktiskās un metodiskās atziņas. Pedagoģiskās atziņas, kuras deviņpadsmitā gadsimta beigās un it īpaši divdesmitā gadsimta sākumā radās un izplatījās Eiropā un ASV skolu reformas laikā, pamatā bija noderīgas arī demokrātiskas izglītības izveidei neatkarīgajā Latvijā. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem šajā laikā bija pārvarēt cariskās Krievijas skolai raksturīgo dogmatisko, sastingušo mācību veidu (tas lielā mērā bija saglabājies arī Latvijas skolu praksē) un tā vietā ieviest tādas mācības, kas, ņemot vērā bērna iedzimtos dotumus, intereses un vajadzības, aktivizētu izziņas darbību, attīstītu spējas un ieaudzinātu patstāvību. Arī mūsdienu izglītības iestādes risina līdzīgu uzdevumu — atbrīvojas no padomju laikā piekoptā unificētā, politizētā mācību veida un cenšas pārkārtot mācības, lai tās veicinātu brīvas, radošas, garīgi un fiziski attīstītas, kulturālas, tikumiskas personības veidošanos.

A. Dauge raksta, ka jaunajā skolā “nepieciešams nesalīdzināmi lielāku svaru likt, nekā līdz šim, uz atziņu patstāvīgu meklēšanu [...] Tāpat jaunā

skolā liela nozīme būs radošai darbībai [...]”⁸ Tātad — 1) jāveicina skolēnu meklējumdarbība, 2) jārada apstākļi, lai viņi šo meklējumdarbību varētu veikt patstāvīgi un 3) audzēkņu izziņas darbībai jābūt radošai. Konkretizējot domu par skolēnu meklējumdarbību, to “piezemējot”, Greste saista meklējumdarbību ar zinātkāres veidošanos. Ko nozīmē pētīt, veikt meklējumdarbību? Greste atbild: “Meklēt atbildi uz to, kas nav zināms, kas nesaprotams. Ziņkārība, griba zināt, dziņa zināt [...] Šī meklēšanas, pētīšanas kāre ir vienmēr bijusi un arī tagad ir visas mācīšanās, visas skolas pamatā [...]”⁹ Viņš uzsver, ka šī dziņa meklēt, “šī lielā svētā dziņa [...] jātur augstu [...]” Šķiet, ka šī lielā, svētā meklēšanas dziņa “jātur augstu” arī mūsdienu skolā. Arī Dēķens norāda, ka skolēniem visos vecumos ir “stipra dziņa pēc produktīvas pašdarbības”; bērnam ir vēlme “pašam izpētīt, pašam izprast”. Šajā sakarā atzīmējami pētnieciska un problemātiska rakstura jautājumi un uzdevumi, kas iekļauti izveidotajos mācību līdzekļos.

Turpinot domu par skolēnu *spēju attīstību*, uzsveramas Dēķena paustās didaktiskās atziņas. Viņš centies apkopot dažādu autoru un savus uzskatus par minēto problēmu un akcentējis šādus pedagoģiskos nosacījumus, kas ņemami vērā mācībās:

- 1) attīstītājmācībām jābalstās uz bērnu aktīvu izziņas darbību;
 - 2) skolēnu izziņas darbībai jānoris dialektiski, lai izprastu sakarības starp atsevišķo un vispārīgo, cēloņiem un sekām;
 - 3) skolēnu spriestspēju attīstīšanai mācībās jālieto gan analīze, gan sintēze;
 - 4) attīstītājmācībās parādības jāaplūko dažādās situācijās “no dažādām pusēm”;
 - 5) skolēniem mācībās jādarbjas patstāvīgi, lai “tie pašdarbībā, skolotājam vadot un piepalīdzot, paši atrod pierādījumu”;
 - 6) attīstītājmācībās īpaša uzmanība jāpievērš svarīgāko jēdzienu paskaidrošanai, lai skolēni dziļāk izprastu lietu un parādību būtību (“uztvertu lietas kodolu, pierādījuma nervu”);
 - 7) mācībās “[...] katru jaunu likumu atvasinot, jāiet pakāpeniski soli pa solim uz priekšu [...]”;
 - 8) mācībām jābūt tādā grūtuma pakāpē, lai skolēni izziņas darbību veiktu ar zināmu piepūli, taču jautājumiem un uzdevumiem jābūt “ne par viegļiem, ne par grūtiem”.
- Mūsdienīga ir arī atziņa, kas pausta vairāku pedagogu darbos, ka mācībās jārada apstākļi, kuri veicinātu skolēna *prāta, jūtu, gribas un fantāzijas attīstību*.

Ievēribu pelna atziņas par *intereses* lielo nozīmi mācībās: “Ar interesi uzņemta mācība attīsta garu, paliek cilvēkam par garīgu īpašumu uz visu mūžu, to mudinādama uz garīgās attīstības turpināšanu.”¹⁰

Visai nozīmīgas ir latviešu pedagogu atziņas par mācību *audzinošo raksturu*. “Skolas uzdevums ir,” uzsver Dēķens, “ar mācību un darbu augošo paaudzi ievest sava laika kultūras dzīvē.” Pētersons, Students, Dēķens un citi latviešu pedagogi norāda, ka mācībām jāveicina *tikumiska* rakstura veidošanās. “Zināšanas,” raksta Pētersons, “neaug paralēli ar tikumību [...] Īsta izglītība nav meklējama tikai zināšanās un prāta attīstībā, bet visa iekšējā cilvēka izkopšanā [...]”¹¹ Atsaucoties uz Herbartu, Pētersons norāda uz *intereses* lielo nozīmi tikumības izkopšanā. Intereses rosināšana un attīstīšana ir drošākais ceļš uz mācību galamērķi — tikumību, uzsver Pētersons. Domājot par tikumiskas personības veidošanos mācībās, šķiet, arī mūsdienu skolai būtu jāņem vērā šī Pētersona paustā atziņa. Tomēr viņš brīdina: ja personība pievērš uzmanību tikai savām spējām, savai attīstībai, tā nevar būt “pilnīgi brīva no egoistiskas noskaņas”, tāpēc, rūpējoties par indivīda spēju izkopšanu, viņa tikumisko izaugsmi, šis process jāsaskaņo ar “cēlajām tieksmēm, kas valda apkārtnes sabiedrībā un virza to arvien uz augstākiem mērķiem”¹². Par mācību *individualizācijas* problēmu, kas aktuāla arī mūsdienu didaktikā, raksta Dēķens, norādot, ka mācībās jāievēro vislielākā individualizācija, lai “atvieglinātu ikkatram bērnam ielāgošanu un ikkatram attīstību, cik iespējams, visus uztveršanas veidus”¹³. Arī A. Dauge aicina “modināt katrā bērņā viņa visdziļāki īpatnējo un dzīvā darbā vingrināt un norūdīt viņa gara vērtīgākos spēkus”¹⁴.

Pilnveidojot izglītības sistēmu mūsdienu Latvijā, nākas pievērsties *mācību integrācijas* problēmai. Šajā jomā visai noderīga ir Latvijas brīvvalsts pieredze. Pieminama t. s. apvienotās mācības atziņa, kuru skolotāji izmēģinātāji pārņēma no Berlīnes skolu padomnieka A. Boga un centās ieviest Latvijas skolu jaunākajās klasēs. Ievēribu pelna tādu integrēto kursu ieviešana pamatskolas klasēs kā dzimtenes mācība un apkārtnes mācība. Kā vienu no šāda veida kursiem var minēt Dēķena “Dzimtenes mācību” (izdota 1921. gadā), kurā integrēti dabaszinību, ģeogrāfijas, vēstures un sabiedrības mācības elementi.

Psiholoģija pedagogijai. Ievēribu pelna psiholoģijas atziņu izplatīšana un izmantošana Latvijas brīvvalsts laikā. Šajā sakarā atzīmējami vairāki aspekti un veikumi. Jau minēts, ka 20. un 30. gados tika sagatavoti un iespiesti nepieciešamie mācību līdzekļi un materiāli, to vidū P. Birkerta “Psiholoģija vidusskolām un pašmācībai”, viņa kapitālais darbs “Pedagoģiskā psiholo-

ģija", Studenta "Ievadījums psiholoģijā. Programma konspekts pašmācībai", "Psiholoģija. Ģimnāzijām, skolotāju institūtiem". Līdz ar to tika radīti apstākļi tam, lai psiholoģijas atziņas apgūtu gan vidusskolnieki, gan topošie un strādājošie skolotāji. Ievērojamākie pedagogi (A. Dauge, J. Students, E. Pētersons, K. Dēķens u. c.) un psihologi (P. Birkerts, M. Liepiņa, K. Velmers u. c.) savos darbos pievērsa skolotāju uzmanību psiholoģijas teorijām (veseluma psiholoģijai, struktūrp psiholoģijai, attīstības psiholoģijai, indivīda psiholoģijai, praktiskajai psiholoģijai u. c.), kuras ļauj iepazīt personības psihiskās īpatnības un psihiskās attīstības likumus. Atzinīgi vērtējams fakts, ka psiholoģijas atziņu praktiskās izmantošanas nolūkā ģimnāziju stundu plānos tika paredzēta psiholoģijas atziņu apguve.

Skolotāja personība. Izglītības pilnveidē sevišķi svarīga loma ir skolotājam. Šajā sakarā visai nozīmīgas ir arī atziņas, kas par skolotāja personību paustas Latvijas brīvvalsts laikā. Dažas no tām: skolotājam jābūt apveltītam ar *vispārcilvēciskām tikumiskām īpašībām* (taisnīgumu, iecietību, izpalīdzību, atsaucību uz audzēkņa vajadzībām u. c.); cieņu pret bērna personību skolotājs savieno ar rūpēm par viņa individualitātes veidošanos, veicinot iedzimto dotumu attīstību; t. s. sentimentāli romantiskās bērnu lutinošās mīlestības vietā skolotājs liek pedagoģisko mīlestību, radinot bērnu pārvarēt grūtības un rūpējoties par to, lai viņš "labs un arvien labāks kļūtu, lai viņš garā un dvēselē kļūtu stiprs un arvien stiprāks [...] (A. Dauge); skolotājam jābūt apveltītam ar īpašām, dabas dotām pedagoga īpašībām, kā arī jāiegūst plaša vispārējā un pedagoģiskā izglītība, "allaž jāstrādā pašam pie savu zinību atjaunošanas un papildināšanas [...] (Dēķens), jābūt pārņemtam ar "pētīšanas drudzi" (Greste); skolotājam jācenšas "modināt katrā bērņā viņa visdziļāki īpatnējo", izkopt "viņa gara vērtīgākos spēkus" (A. Dauge), veicināt tikumības veidošanos; lai iepazītu audzēkņa dvēseli un veicinātu tās izkopšanu, skolotājam jāapgūst psiholoģija, īpaši struktūrp psiholoģija, attīstības psiholoģija un personības psiholoģija; skolēna personības izveidi spēj ietekmēt spilgti oriģināla skolotāja personība (A. Dauge) ar iedzimtām pedagoga dotībām (Dēķens), plašu izglītību "vistrākās, istākās cilvēcības garā" (A. Dauge); skolotājam nemitīgi jāizkopj sevī t. s. pedagoģiskā smalkjūtība, pedagoģiskā sirdsapziņa, dzīves izjūta, aizrautība, pašaiizliedzība savā darbā (A. Dauge, Pētersons), balstoties uz bērna pozitīvajām īpašībām, ievērojot un atzinīgi novērtējot viņa labi paveikto darbu; skolotājam labi jāpārzina pedagoģijas teorija, savs mācībspriekšmets, didaktika un mācību metodika, jāizkopj "tehniskā izveicība" (Pētersons), spēja "izveidot savu personisko metodiku" (Dēķens); skolotājam jāizkopj prasme ieinteresēt audzēkņus, tos "iesildīt", veicināt viņos darboties-

gribu, kā arī jaunā (inovāciju) izjūta, jo tikai tāds audzinātājs, kas “pats mūžam jauns, spēj saprast visu jauno un sekot visam jaunam [...]” (Dēķens).

*

Nobeigumā jāuzsver, ka pedagoģiskā doma neatkarīgajā Latvijā veidojusies dažādu pedagoģisko atziņu un ideju ietekmē. No iepriekšējā pedagoģisko atziņu apskata redzams, ka latviešu pedagogu darbos aplūkotas gan klasiskās un demokrātiskās pedagoģijas pārstāvju idejas, gan arī tālaika modernās pedagoģijas atziņas, tomēr būtiskākā vieta ierādīta pēdējām. Kā jau minēts (sk. 1. nodaļu), tolaik izplatījās dažādi pedagoģiskie uzskati, radās atšķirīgi pedagoģiskie strāvojumi un virzieni “no galēji kreisā līdz galēji labam spārnam” (A. Dauge). Atzīmējot šo uzskatu dažādību, A. Dauge darbā “Audzināšanas ideāls un īstenība” jautā: “Vai ir noskaidrotas kaut kādas vispārīgas idejas par audzināšanu, uz kurām varētu atsaukties, pēc kurām rīkoties, uz kurām droši pamatot savu audzināšanas darbu katrs pedagogs?” Atbildot uz šo jautājumu, viņš norāda, ka šādas vispārīgas, “kopējas”, vienojošas idejas ir izveidojušās. Pirmā šāda “par absolūti pareizu atzīta ideja ir tā, ka katrā audzināšanas un skološanas darbā arvienu jātur acu priekšā viss veselais cilvēks”¹⁵. A. Dauge piebilst, ka šo ideju izvirzījis un realizējis Pestalocijs, un nosauc to par humanitātes principu, kas audzināšanas centrā izvirza pašu cilvēku. Otra ideja, kuru atzīst dažādu pedagoģisko virzienu pārstāvji, ir, pēc A. Dauges apzīmējuma, aktivitātes jeb pašdarbības princips. Saskaņā ar šo principu, mācībās “jālūko audzēkņiem nevis visu gatavu vien dot rokā, bet ieradināt un iemācīt tos pēc iespējas arī patstāvīgi meklēt un atrast vajadzīgās atziņas”¹⁶. Trešā ideja (A. Dauge to nosauc par individualizācijas principu) nozīmē, ka “gan katra indivīda, gan visas sabiedrības, gan subjektīvās, gan objektīvās kultūras celšanas labā”¹⁷ jāņem vērā katra audzēkņa iedzimtās īpatnības un dotības. “Tādu pedagogu,” uzsver A. Dauge, “kas šos trīs principus apstrīdētu vai noliegtu, nemaz nav.”¹⁸ Šie principi un no tiem izrietošās idejas atstājušas paliekošu ietekmi arī uz pedagoģiskās domas attīstību neatkarīgajā Latvijā. Minētie principi vērā ņemami arī mūsdienā skolā.

Piezīmes

¹ Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. — 46. lpp.

² IMM. — 1927. — 1. nr. — 58. lpp.

- ³ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 3. lpp.
- ⁴ IMM. — 1920. — 5. nr. — 105. lpp.
- ⁵ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 19. lpp.
- ⁶ IMM. — 1932. — 5./6. nr. — 399. lpp.
- ⁷ *Students J.* Vispārīgā pedagoģija. — 179. lpp.
- ⁸ IMM. — 1920. — 2. nr. — 97., 98. lpp.
- ⁹ *Greste J.* Krist un celties. — 260. lpp.
- ¹⁰ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 116. lpp.
- ¹¹ *Pētersons E.* Vispārīgā didaktika. — 15. lpp.
- ¹² Turpat. — 16. lpp.
- ¹³ *Dēķens K.* Rokas grāmata pedagoģijā. — 114., 119. lpp.
- ¹⁴ IMM. — 1920. — 2. nr. — 101. lpp.
- ¹⁵ *Dauge A.* Audzināšanas ideāls un īstenība. — R., 1928. — 5. lpp.
- ¹⁶ Turpat.
- ¹⁷ Turpat. — 6. lpp.
- ¹⁸ Turpat.

Personu rādītājs

- Ābele 257
Abrenietis 248
Adamovičs F. 57
Adamovičs L. 48, 184, 201, 217, 257,
276, 292, 294
Ādamsons K. 245
Aivars P. 48
Akuraters J. 7, 183
Ālers V. 260
Alunāns J. 155, 201
Anspaks J. 4
Arabažins K. 104
Āre K. 249, 257, 293
Aristotelis 174, 177
Ārmstrongs H. 167
Arnis E. 275
Asars J. 155
Aspazija (īst. v. Elza Rozenberga) 247,
251, 252
Ausējs L. 184, 186, 218, 229, 239, 247,
257, 276
Auseklis (īst. v. Krogzemju Mikus) 155
Auškaps J. 83
- Balodis E. 119
Barons K. 155
Barts K. 179
Bastjānis V. 183
Bāzedovs J. 176
Bebris J. 7, 201, 234, 235, 240
Behterevs V. 163
Bēkons F. 174, 176, 179, 216
Beķere M. 62
Beldavs K. 188
Bergsons A. 275
Bērziņš L. 115, 200, 201, 205
Biezbārdis K. 155
- Bilmanis R. 183
Binē A. 274, 276
Birkerts A. 112, 188, 252, 254, 257, 291
Birkerts P. 157, 194, 199, 204, 205,
265, 266, 270–272, 277, 281, 282,
292, 298
Blanks E. 9
Blaumanis R. 276
Bobertāgs 276
Bogens A. 113, 211, 241, 247, 250, 294,
298, 299
Bormanis 227
Brencēns K. 119
Brigadere A. 260
Brods A. 203, 275
Broka J. 170, 206, 211, 246, 250, 257
Bunakovs N. 226
Bundulis J. 119, 285
- Celms T. 119
Cillers T. 223, 235
Cimze J. 155, 183, 206, 264, 295
Cīrulis K. 167
- Čakste J. 7
- Dante A. 284
Dauge A. 3, 6, 156, 157, 159–162, 164,
166, 167, 170, 173, 174, 178, 180–
184, 189–191, 194, 195, 199, 204,
206, 210, 211, 217, 218, 226, 242,
247, 256, 257, 266, 267, 277–286,
288, 289, 291–293, 296, 298, 299,
301
Dekarts R. 179
Dekrolī 250

- Dēķens K. 3, 4, 6, 52, 102, 115, 119,
156, 158, 159, 161, 164–167, 169–
176, 180–189, 191, 193, 195–200,
203–211, 214–217, 219, 223–228,
230, 236–239, 241, 242, 246, 247,
254, 257, 258, 262–264, 266, 267,
270, 276–284, 286–289, 291–301
- Demolēns 240
- Dērings O. 286, 287
- Dinsbergs E. 225
- Distervēgs F. Ā. 155, 206, 227
- Djūijs Dž. 167, 241, 250, 294
- Done F. 225
- Draudziņa N. 62
- Dravnieks A. 200, 201, 205
- Dreimanis P. 201, 277
- Drillis R. 249, 251
- Dzeivers A. 249, 251
- Dziļleja K. 226
- Džeimss V. 269
- Fehners G. T. 177
- Fenelons F. 179
- Ferjērs 240
- Fihte J. 176, 179
- Flugins J. 119
- Folkelts J. 273
- Forsters F. 203, 275
- Franke A. 175
- Frēbels F. 156, 160, 177, 206
- Freimanis 259
- Furjē F. M. Š. 155
- Galenieks P. 257
- Gansbergs F. 206
- Gaudīgs H. 167–169, 177, 179, 180,
206, 207, 209, 211, 213, 221, 222,
225, 232, 241, 243, 246, 247, 250,
260, 294
- Gaups R. 269, 275
- Gēte J. V. 284
- Goltens F. 164
- Graubiņš J. 235
- Greste J. 112, 119, 184, 187, 206, 211,
218, 219, 237, 238, 241, 242, 243–
250, 252, 257, 259–263, 270, 278,
279, 286, 292, 293, 297, 301
- Grīzinde 235
- Gulbis F. 48
- Hēgelis G. V. F. 159, 176
- Herbarts J. 156, 159–161, 176, 206,
207, 212, 213, 221, 222, 264, 270,
298
- Herders J. 103, 148
- Hervāgens L. 225
- Hofmanis V. 273
- Holls 273
- Ivanovskis J. 48
- Jākobsone I. 233–235
- Jansons F. 256, 257
- Jupatovs I. 22
- Jurevičs G. 171
- Jurgens R. 273, 274
- Kalniņa I. 248
- Kants I. 168, 176
- Kapterevs P. 155
- Karlivāns A. 260
- Karule A. 4
- Kasparsons K. 7
- Keiss J. 113
- Kempinska H. 229
- Keršenšteiners G. 156, 167–169, 177,
206, 221, 232, 241, 246, 280, 281,
294
- Klepers R. 183
- Komenskis J. A. 155, 172, 175, 176,
179, 206, 209, 211, 231, 243
- Konts O. 160

- Korfs N. 155
Krauklis J. 225
Krauze 235
Kriģers F. 273
Kronlins J. 4, 5
Kronvalds A. 155
Kūla P. 184, 241, 242, 246–248, 286, 292, 293
Kundziņš F. 224
Kundziņš K. 193, 217, 269, 270
Kupčs P. 232, 233
- Ķeniņš A. 183
Ķīka P. 68
Ķūnēls 229
- Laicens L. 183, 231
Lajs A. 156, 167, 170, 206, 207, 209, 211, 225, 232, 241, 250, 294
Lamberts K. 246
Lancmanis Z. 187, 245, 248, 249, 252, 257, 259, 260, 286, 293
Lange N. 156, 167
Laudāms J. 7
Lazurskis A. 156
Leshafis P. 155, 206, 231
Lieknis J. 183, 184, 218, 232, 286, 293
Liepa M. 48, 187, 250, 252
Liepiņa M. 272, 273, 299
Liepiņš R. 150, 187, 243, 250, 252–255, 261, 273, 286
Loks Dž. 175, 217
Lubāniete Z. 119
- Lišina O. 22
- Maldonis V. 139
Markss K. 160
Martinelli M. 119, 249, 251
Mazvērsītis J. 119
Mediņš J. 235
- Meiers 177
Meimanis E. 156, 159–161, 170, 176, 241, 266
Melnalksnis K. 183, 206, 241, 242, 246, 250, 255, 286
Mendeļevs D. 177
Mežsēts J. 245, 248, 249, 257, 293
Millere 247
Millers G. 177
Miltons Dž. 176
Montēns M. 216
Montesori M. 156, 206, 294
Morgans T. 272
Mors T. 179
- Nātorps P. 177, 202
Neimanis 206, 246
- Nečajevs A. 156
- Obšteins K. 157, 178–180, 182, 199, 281, 282, 285, 287, 291
Odiņš Ģ. 118–120, 241, 242, 286
Okolo-Kulaks N. 95
Ozoliņš E. 246
Ozoliņš K. 9, 238
- Pābsts A. 167
Paegle L. 4, 183, 231, 232
Paleviča-Bulāne M. 274, 275
Paļevičs I. 233, 235, 240
Pavlovs I. 163
Pestalocijs J. 155, 156, 172–174, 177–179, 182, 206, 207, 209, 211, 228, 233, 243, 264, 279, 280, 287, 292, 293, 300
Pētersons A. 183, 249, 251
Pētersons E. 3, 116, 157, 165–169, 175, 181, 211–214, 218–223, 231, 237, 238, 266–268, 270, 276, 281, 283,

- 284, 286, 288, 289, 291, 292, 295,
298, 299, 301
- Plāķis J. 184, 186
- Platons 174, 176
- Plūdonis V. 113, 201
- Poruks J. 113
- Preiers V. 273
- Priedītis O. 228, 239
- Rablē F. 176, 179, 216
- Rainis (ist. v. Jānis Pliekšāns), 22, 23,
36, 113, 118, 120, 133, 135, 187–
189, 201, 218, 245, 247, 251–254,
256, 258, 261, 263, 287, 291, 293
- Ramāns V. 169, 228
- Ratke V. 175, 176, 179
- Reiziņš L. 257
- Rinka M. 249, 251
- Ritiņa E. 183
- Ritiņš I. 48, 183, 247
- Rollens Š. 179
- Rorbahs 276
- Rosolimo G. 276
- Rote R. 113, 247, 257
- Rozenfelds P. 248, 249, 251
- Rozītis J. 235
- Ruberts J. 4
- Ruso Ž. Ž. 155, 160, 170–173, 176,
179, 206, 211, 217, 231, 243, 279,
294
- Salaks A. 233, 235, 240
- Salmiņš J. 4
- Seile V. 117
- Sēja L. 189, 275
- Serģis C. 247, 249–251, 293
- Siliņš J. 259
- Simons T. 274, 275
- Skalbe K. 113
- Skuja 227
- Sokrats 174, 176, 222
- Spāģis A. 155
- Spensers H. 159
- Staris A. 5, 30, 245
- Straubergs J. 48, 146, 245, 247, 261
- Straubergs K. 48
- Students J. 3, 156, 157, 161, 164, 166,
170, 174, 176–178
- Svenne O. 12, 19, 127, 133, 171, 199,
255, 296
- Šarelmanis H. 167, 206, 226
- Šeibners 246
- Šekspīrs V. 284
- Šellings F. V. J. 176
- Šēnihens 246
- Šenkendorfs E. 167
- Šeremetjevskis V. 226
- Šerers G. 167
- Šillers A. 233–235
- Šleiermahers F. E. D. 177
- Šneiders 248
- Šopenhauers A. 159
- Šprangers E. 177, 266, 273
- Šrēders E. 225
- Štāls M. 118, 157, 167, 169, 173, 174,
189–191, 193, 199, 204, 205, 217,
221, 222, 229, 259, 268, 277, 281,
285, 289
- Štokmanis J. 246, 260, 293
- Štumpfs 273
- Šteins A. 48
- Taivāns L. 244–246, 248–251, 256,
286, 293
- Tentelis A. 69, 120, 218, 219, 261
- Tihomirovs D. 226
- Tolstojs Ļ. 155, 156, 170, 171, 206,
211, 231, 294
- Torndaiks F. 241, 272
- Ulmanis K. 7, 14

Ūšiņš V. 4, 5

Ušinskis K. 155, 156, 206, 209, 225,
226

Vabala-Gudaitis J. 113, 247

Vahterovs V. 206, 211

Valdemārs K. 155

Valters 260

Velmers K. 274, 299

Ventcels K. 156, 170

Vičs A. 48, 155, 184, 200, 205, 279,
292

Videnieks V. 48, 250, 262

Vigners E. 235

Viksniņš N. 173

Vipers R. 232

Vitoliņš J. 233–235

Votsons Dž. 272

Vunts V. 273, 275

Zalcmanis H. 176

Zālītis F. 166, 193

Zālītis P. 184

Zancerevičs P. 155

Zeinigs O. 112, 113, 167, 243, 247, 257,
260

Ziemeļis E. 118, 245

Zommers R. 164

Žakoto K. 224

Saturs

Ievads	4
I daļa. Skolu attīstība Latvijā neatkarības gados	7
1. Latvijas brīvvalsts nodibināšanās un skolu pārvaldes izveidošana	7
2. Obligātās izglītības realizēšana	9
3. Skolas un izglītība Latvijā dzīvojošām minoritātēm	20
4. Pamatizglītības iestāžu materiālais nodrošinājums	26
5. Mācību un audzināšanas saturs pamatizglītības iestādēs	30
6. Vispārīzglītojošās vidējās izglītības sistēmas izveidošana	46
7. Vispārīzglītojošo vidējo mācību iestāžu tīkla un audzēkņu skaita izmaiņas	52
8. Vispārīzglītojošo vidējo mācību iestāžu materiālais nodrošinājums	58
9. Mācību un audzināšanas saturs vispārīzglītojošajās vidējās mācību iestādēs	63
10. Arodizglītība	87
Zemākā arodizglītība	89
Vidējā arodizglītība	94
11. Pamatskolu skolotāju gatavošana	111
12. Pamatskolu skolotāju vēlēšanas, viņu tiesiskais un materiālais stāvoklis	130
13. Vidusskolu skolotāju sagatavošanas sistēma neatkarības gados	144
II daļa. Pedagoģiskā doma neatkarīgajā Latvijā	154
1. Ievirze	154
2. Pedagoģijas zinātnes vispārīgās problēmas	158
3. Skolas demokratizācijas idejas un to īstenošana	183
4. Audzināšanas problēmas	189
5. Vispārīgās un mācībspriekšmetu didaktiskās atziņas	206
6. Skolotāju izmēģinātāju kustība	
7. Psiholoģija pedagoģijai	264
8. Skolotāja personība	278
9. Rezumējums	290
Personu rādītājs	302

Alfrēds Staris, Vladimirs Ūsiņš

**Izglītības un pedagogijas zinātnes
attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts
laikā**

Redaktore *Vija Stabulniece*

Mākslinieciskā redaktore *Ināra Jēgere*

Tehniskā redaktore *Gaļina Šļepkova*

Korektore *Brigita Vārpa*

Formāts 60x84/16. 19,94 izdevn. l. Izdev-
niecība "Zinātne", Akadēmijas laukums 1,
Rīga, LV-1050. Reģistrācijas apliecība
Nr. 2-0250. Iespiesta SIA tipogrāfija
"Pērse", Aizkraukles ielā 21, Rīga,
LV-1006

Alfred Smith, 1894-1900
Lester Smith, 1894-1900
William Smith, 1894-1900
John Smith, 1894-1900
Robert Smith, 1894-1900
Michael Smith, 1894-1900
Thomas Smith, 1894-1900
Katherine Smith, 1894-1900

James Smith, 1894-1900
Nancy Smith, 1894-1900
Mary Smith, 1894-1900
Elizabeth Smith, 1894-1900
John Smith, 1894-1900
Lester Smith, 1894-1900
William Smith, 1894-1900
John Smith, 1894-1900
Robert Smith, 1894-1900
Michael Smith, 1894-1900
Thomas Smith, 1894-1900
Katherine Smith, 1894-1900

Staris A., Ūšiņš V.

St 148 Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā. — R.: Zinātne, 2000. — 307 lpp.

ISBN 5-7966-1273-5

Darbs veidots pēc problēmprincipa un sastāv no divām radniecīgām pedagoģiska satura daļām, kur pirmajā daļā aplūkota tautas izglītības attīstība Latvijā brīvvalsts laikā, bet otrā daļa veltīta pedagoģiskās domas attīstībai minētajā laikposmā.

Monogrāfija domāta galvenokārt tautas izglītības darbiniekiem. Kā izziņas avotu monogrāfiju varēs izmantot kultūrvēstures pētnieki, bet kā mācību palīg līdzekli — arī humanitāro augstskolu mācībspēki un studenti.

UDK 371(091)(474.3)

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTĒKA



0300015194

OBLIGĀTAIS
EKSEMPĻĀRS

2-

2000-3

-600

Monogrāfijas "Izglītības un pedagoģiskās domas attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā" pirmā daļa ir demokrātiskas izglītības sistēmas izveides un darbības vēsture, kas aptver izglītības un audzināšanas iestādes, sākot ar bērnudārziem un beidzot ar speciālajiem institūtiem. Pētniecības darbā plaši izmantoti IM dokumenti par minēto laikposmu, kuri glabājas Latvijas Valsts vēstures arhīvā, kā arī publicētie izglītības resora pārskatu ziņojumi un statistikas materiāls.

Monogrāfijas otrajā daļā izsekota nacionālās pedagoģiskās domas attīstība, parādīts tās devums mācību un audzināšanas darba uzlabošanā. Pētījumā izmantoti L. Bērziņa, E. Pētersona, A. Dauges, J. Studenta, K. Dēķena, J. Grestes un citu autoru pedagoģiska un psiholoģiska satura sacerējumi, kuros bieži vien atspoguļotas Rietumeiropas un ASV modernās pedagoģiskās mācības.



ZINATNE