

IESKATS LATVIEŠU LITERATŪRAS MĀCĪŠANAS METODIKAS ATTĪSTĪBAS VĒSTURĒ 20. GS. 20.–30. GADOS

Elita Stikute
elita.stikute@lu.lv

Atslēgas vārdi: literatūras mācīšanas metodikas vēsturiskā pieredze, literatūras mācību satura apguves problēmas

Raksts ir "LZA Vēstu" 2014. g. 1./2. numurā publicētā materiāla par literatūras mācīšanas metodikas attīstības vēsturi 20. gs. 20.–30. gados turpinājums. Publikācijā īpaša vērība veltīta dažādu literatūras veidu un žanru mācīšanas jautājumiem. Raksts izstrādāts, izmantojot LVVA pieejamos nepublicētos latviešu literatūras zinātnieku, metodiķu un skolotāju oriģināldarbu manuskriptus. Diemžēl vairumam rakstu autoru arhīva dokumentos vārdi nav minēti un tos pagaidām neizdevās noskaidrot.

Arhīva dokumentu satura izklāstā saglabāta autoru izteiksme.

Izmantota pētāmajam laika periodam raksturīgā nozares terminoloģija. Sīkāk terminu skaidrojumu sk. E. Stikutes monogrāfijā.*

20. gs. 20.–30. gados skolām tika izstrādāta dažādu literatūras veidu un žanru mācīšanas metodika. Gan zinātnieku, gan skolotāju metodiskajos rakstos tika meklētas iespējas dažādu literatūras veidu un žanru apguvē. Liela uzmanība pievērsta skolotāju izglītošanai literatūras teorijas jautājumos, un te īpaši nopelni literatūrzinātniekam Kārlim Kārklīņam.

Ievērojot vispārējās didaktikas un literatūras mācību priekšmeta specifiku, izstrādāja literatūras stundas norises secību, piedāvāja shēmas, paraugus literāru darbu analīzei stundā (atsevišķu stāstu, dzejoļu, lugu analīzes paraugu piemērus). Skolotāji dalījās pieredzē un publicēja stundas konspektus pedagoģiskajā presē, notika diskusijas par atsevišķu daiļdarbu mācīšanu. Šajā laika periodā atrodamas daudzveidīgas un interesantas metodiskas idejas par dažādu literatūras veidu un žanru mācīšanu. Par prozas darbu mācīšanu un teksta uztveres problēmām rakstījusi Marija Stanguta, tolaik Kuldīgas 2. pamatskolas skolotāja ("Literatūras stundu uzbūve tautskolā"¹), J. Dāvidsons ("Lasāmvielas izpratne pamatskolā"²), Jonāss Miesnieks (noveles "Andriksons" iztīrājums³), Ella Ābele (A. Saulieša stāsts "Purvā"⁴) Zelma Sūna (Kā iztīrāju Niedras pasaku "Zemnieka dēls"⁵), par dramaturģijas mācīšanu — skolotāja Austra Širmane ("Kā aplūkosim Antiņu?"⁶), E. Āboliņa (A. Brigaderes "Maija un Paija" pamatskolas V klasē⁷), par izteiksmīgu runu — A. Zaļā ("Izteiksmīgas runas prasme tautskolā"⁸), A. Mežaks ("Daiļlasīšana"⁹). Vislielākā uzmanība literatūras metodikā veltīta dzejas mācīšanai. Tas ļauj secināt, ka jautājumi, kā analizēt dzeju klasē, ir bijuši metodiķu un skolotāju redzeslokā un droši vien iztīrāšanas un metodisku piedāvājumu vērtā problēma,

* Stikute E. *Latviešu literatūras didaktika*. Rīga: RaKa, 2011. 8.–10. lpp.

kurai pievērsies gan ievērojamais zinātnieks K. Kārklīņš ("Lirika pamatskolā"¹⁰, "Par lirikas mācīšanu vidusskolās"¹¹), gan tolaik Latvijā pazīstami skolotāji: A. Širmane ("Ar dzejoli klasē"¹², "Pa citu ceļu"¹³), Konstantīns Karulis, tolaik Lauberes 6. klases pamatskolas skolotājs ("Kā rīkoties ar dzejoli?"¹⁴), J. Salmgrieze, tolaik Rīgas pilsētas 45. pamatskolas skolotāja ("R. Blaumaņa dzejolis "Negaidīts vakars"¹⁵, "Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela". "Elzas Stērstes "Lai ar sauli laukā ejam"¹⁶), M. Vitruna ("Kā iztīrīt klasē V. Plūdoņa dzejoli "Svešumā kļīstot?"¹⁷).

Prozas mācīšanas jautājumi

Vispirms pievērsīsimies prozas mācīšanas jautājumiem. Daiļdarbu lasīšanai un analīzei izvirzīti vairāki uzdevumi: pirmkārt, rūpīga un pamatīga daiļdarbu iepazīšana, jo, apgūstot literāros daiļdarbus, skolēni ne tikai tiek iepazīstināti ar rakstniecību un audzināti ētiski, bet arī dota aptuvena nojēga par to, kas labs un vērtīgs, kā arī par to, kas nav vērtīgs un pat ļauns. Jaunatne tiek tuvināta latviešu tautai un tās garīgā spēka avotiem. Tātad literatūrā tiek aktualizēta tautiskās atmodas laikmetā paustā Kronvalda Ata ideja par tēvu zemes un savas valodas mīlestību, jo "nav svētākas valodas par latviešu valodu un mīļākas tautas par latviešu tautu"¹⁸. Tā kā prozas mācīšana ir saistīta ar lasīšanu, 20.–30. gadu literatūras mācīšanas metodikā iezīmējas šāds dalījums: lasīšanas tehnika un apzinīgi izteiksmīga lasīšana. Lasīšanas tehnikas (metodikas) pamatus izstrādājuši tādi ievērojami metodiķi kā K. Dēķens¹⁹ un V. Ramāns²⁰, tai pievērsušies arī skolotāji M. Stanguta un H. Kreicers.

Prozas mācīšana literatūras stundās skatīta divās pakāpēs: pamatskolas zemākajās klasēs un pamatskolas vidējās un augstākajās klasēs. Pamatskolas zemākajās klasēs lielāka uzmanība pievērsta lasīšanas tehnikai. Kaut arī izstrādāta lasīšanas tehnika, šajās stundās skolotājiem daudz jādarbojas ar tekstiem, kas ievada vārda mākslā: "Un mēs zinām, lai gūtu ko no mākslas, tad ir nepieciešams pārdzīvojums. Arī mazajiem jā dod sagatavotājs brīdis tam, ko lasīsim. Viņu domas jāievirza lasāmā stāsta domu virzienā. To veic, vai nu rādot kādu gleznu, zīmējumu, dodot kādu piemērotu mīklu, tautas dziesmu

utt."²¹ Jaunās vielas izklāstā skolotājs lasa, lai bērni pilnīgāk izbaudītu lasāmās vielas skaistumu un iemīlētu grāmatas, redzēdami vērtības, ko gūst labs lasītājs. Skaidrojot jauno vielu, skolotājam jāmeģina arī izcelt satura ētisko un estētisko vērtību, lai skolēni to uztvertu ar sirdi, modinot viņos attiecīgus centienus. Tātad liela uzmanība pievērsta skolēnu sagatavošanai lasāmā teksta uztverei, ievirzei iepazīstamā daiļdarba saturā, jaunās vielas izklāsts saistīts ar ētisko un estētisko vērtību izcelšanu tajā.

Pamatskolas vidējās un augstākajās klasēs saskare ar vārda mākslu jau ir dziļāka. Lasīšanas tehnikas attīstīšanas vietā stājas izteiksmīga lasīšana un daiļdarba analīze pēc noteiktas shēmas: 1) raksturot daiļdarba rašanās laiku, vidi, apstākļus, 2) izcelt daiļdarba varoņus, īpašības pamatot ar citātiem no daiļdarba, 3) saskatīt līdzību ar citu autoru daiļdarbu tēliem un radniecīgām tēlu grupām, 4) pārrunāt un formulēt daiļdarbā izteiktās domas, atziņas, 5) noskaidrot daiļdarba pieredību konkrētam literatūras žanram, pamatot ar piemēriem, 6) stundas noslēgumā pārrunāt daiļdarba saistību ar autora personību, literāro ietekmi u.tml. Daiļdarbu analīzei šajā laikā izstrādāta shēma, pēc kuras tiek analīzēts un vērtēts mākslas darbs.

M. Stangutas rakstā "Literatūras stundu uzbūve pamatskolā"²² stundas norisē izdalīti šādi posmi: iepriekšējās vielas atprasišana, noskaņas radīšana jeb ievads jaunajai vietai, daiļdarba apskate, stundas noslēgums. Jāpiebilst, ka par stundas izdalītajiem posmiem ir vērts pārdomāt mūsdienīgā skatījumā, īpaši kombinētās literatūras stundās,

kad jānostiprina iepriekšējā viela un jāsāk jaunās vielas apguve. Īpaši atzinīgi vērtējams stundas posms, kurā domāts par noskaņas radīšanu jeb ievadu jaunajai vielai. Te varam saskatīt līdzības ar kritiskās domāšanas pieejas aktualizēšanu mācību procesā 20. gs. 90. gados, kura balstās uz trīs fāzu stundas modeli un kurā īpaša vērība veltīta tieši ierosināšanai, tā sakrīt ar noskaņas radīšanu jeb ievadu jaunajā vielā. Arī metodiskie paņēmieni ir līdzīgi: tas var būt skolotāja vai skolēnu izteiksmīgs lasījums, līdzību saskatīšana, problēmijautājumu šķetināšana, prognozēšana, atslēgas vārdu izmantošana u.tml. ar nolūku veidot pāreju uz jauno mācību vielu un skolēnu ieinteresēšanu (apercepcijas principa respektēšanu).

H. Kreicers²³ uzskatīja, ka skolotājam jāizstrādā konkrēti paņēmieni un izklāsta secība, tādējādi praksē veidojot sistēmu, pēc kādas analizēt rakstnieka darbu. Viņš piedāvā šādu shēmu: 1) aplūkojamā daiļdarba laiks, vide un apstākļi (noskaidro apstākļus, kādos notiek daiļdarba darbība); 2) saturs — pievērš lielu uzmanību satura un attiecīgā laikmeta noskaidrošanai. Skolēni mācās veidot sakarīgu cēloņsaturīgu stāstījumu, atšķirt svarīgāko no mazsvarīgā. Turklāt satura atstāstīšana rāda, cik pamatīgi skolēns mājās lasījis darbu un to pārdomājis, izpratis. Stāstījuma sakarību un secību atvieglo plāns. Dažos darbos saturā un uzbūvē saskatāmi īpatnēji noslēpumi, uz ko jāvērs vecāko klašu audzēkņu uzmanība; 3) zīmīgas vietas, raksturīgi sīkumi, detaļas, uz ko jāvērs skolēnu uzmanība; 4) cilvēki, viņu raksturi, vērtējums; 5) valoda (ievirze uztvert rakstnieka valodas savdabību, zīmīgus izteicienus, izlokšņu leksiku, aforismus); 6) darba uzbūve; 7) domas, atziņas un idejas.

Kā redzams, abi skolotāji piedāvā līdzīgu daiļdarba analīzes shēmu. Latvijas pirmās brīvvalsts gados izstrādātā daiļdarbu analīzes shēma nostiprinājusies turpmākajos literatūras metodikas attīstības posmos un pamatos nav mainījusies. Padomju periodā par daiļ-

darba analīzes jautājumiem rakstījusi literatūras metodiķe Helga Grase. Arī viņa skolotājiem izstrādātajos metodiskajos materiālos daiļdarbu analīzes jautājumus pamatojusi, izmantojot Latvijas brīvvalsts laika metodikā izveidotās shēmas. Arī mūsdienās literatūras metodikā skolotājam pedagoģiskajā darbībā nepārtraukti jāmeklē savs metodiskais ceļš, jāveido sistēma, jāpilnveido meistarība. Tā kā joprojām aktīvi notiek pedagoģisko ideju uzkrāšanas process, skolotājam jāzina didaktikas teorija, jābūt pārliecinātam par tās vai citas metodiskās pieejas atbilstību un lietderību vispirmām kārtām nacionālajai kultūrpolitikai, skolēnu vecumam un interesēm, kā arī mācību satura mērķiem un uzdevumiem. Mūsdienīgā mācību procesā diemžēl bieži vien mehāniski un nekritiski tiek pārņemtas Rietumeiropas un ASV metodikas idejas, nepārdomājot to atbilstību Latvijas kultūrtelpai un kultūrvidei²⁴. Šāds process didaktikā īpaši straujš bija 20. gs. 90. gados, kad Latvija aktīvi sāka apzināt ārvalstu pedagoģijas praksi. Tālākizglītības kursos, lekcijās un semināros tika apgūtas Rietumeiropas, ASV, Kanādas u.c. valstu populāras metodiskās pieejas (interaktīvās, kritiskās domāšanas, kooperatīvās u.c. mācības), tās tika izmēģinātas arī mācību procesā. Apgūtās pieredzes rezultātā veidojās atziņa, ka daudzas vērtīgas idejas jau sen radītas tepat, Latvijā, to aizmetņi meklējami jau tautiskās atmodas laikmetā 19. gs. 80. gados, bet teorētiski attīstītas un nostiprinātas Latvijā pirmās brīvvalsts gados. Padomju varas periodā literatūras didaktikā tika respektēta literatūras kā vārda mākslas specifika, diemžēl saturs tika pilnībā pakļauts totalitārā režīma un padomju ideoloģijas prasībām, jo daudzi daiļliteratūras darbi bija piemēroti tieši šim nolūkam.

Situāciju, kad nenovērtējam paši savu vērtīgo pieredzi, ko esam uzkrājuši tepat Latvijā, savā valstī, rakstniece A. Brigadere nosaukusi par pašu nevērību pret sevi, pašu netiksmi daudzīnāt to, kas mūsu. Jau 1931. g. rakstā "Par garīgo Latviju"²⁵ viņa norāda, ka

“svešas kultūras importam Latvijā ir plaši vērti vērti” un ka “mēs cenšamies, cik ātri vien iespējams, pazaudēt savu īpatnību”²⁶. Protams, integrējoties pasaules telpā, nevaram būt pilnīgi izolēti no tās procesiem. Bet mums vispirms ir jāiepazīst Latvijā uzkrātā pieredze un idejas, jāizvērtē tās un jāveido nākotnes perspektīva, balstīta nacionālajās, mūsu tautas garīgajās vērtībās. Literatūras metodikā 20. gs. 20.–30. gados tika uzkrāta milzīga pieredze un izstrādāti literatūras didaktikas teorētiskie pamati. Tas ir periods, kad Latvijas literatūras metodiķi arī aktīvi apzināja pasaules pieredzi (pamatā vācu un krievu metodikas idejas) un veidoja savu literatūras mācīšanas metodikas sistēmu. Salīdzinot Latvijas 20. gs. 20.–30. gadu un mūsdienu literatūras metodiku, jāsecina, ka Latvijas pirmās brīvvalsts gados izstrādātā mērķtiecīgā un konkrēti apsvērtā didaktiskā sistēma ir vērtīgu ideju krātuve, kas noder arī mūsdienās.

LVVA fondos pieejami metodiski raksti, no kuriem varam gūt ieskatu, kā Latvijas pirmās brīvvalsts laikā ieteica mācīt konkrētu daiļdarbu. Rakstos piedāvātās idejas pamatā uzskatāmas kā papildinājums lasāmajai grāmatai, kurā ievietots tikai attiecīgā daiļdarba fragments. Piem., Jonāss Miesnieks daļās pieredzē, kā iztirzāt R. Blaumaņa noveli “Andriksons”²⁷. Jau raksta sākumā skolotājs vērš uzmanību uz daiļdarba analīzi kopumā un uzsver, ka “lasīt un iztirzāt noveli pa daļām būtu tas pats, kas parādīt skatītājiem tikai daļu gleznas. Ar tādu lasīšanu tiktu sapestīts aistētiskais pārdzīvojums, kas ir galu galā katra mākslas darba nolūks”²⁸. Skolotājs ar skolēniem vienojušies katrs atsevišķi izlasīt noveli, tad ar jautājumu palīdzību atsaukt atmiņā noveles saturu (pirmo reizi literatūras metodikā lasām par skolotāja un skolēnu vienošanos kāda darba izpildē — E.S.). Kad tas izdarīts, sākas noveles analīze. Pirmais nolūks — noskaidrot bāzi, no kuras izaugusi novele. Tālāk skolotājs apraksta iztirzāšanas gaitu: skolēni un skolotājs mājās katrs atse-

višķi izlasa noveli. Skolotājs ar jautājumiem klasē vēl reizi sīki nostiprina noveles saturu. Seko pārrunas, kurās ietilpst dažādi jautājumi. Tiek raksturots Andriksons un barons. Izteikts secinājums, ka ikviens krietna rakstura cilvēks, ja arī maldās, spēj nokratīt no sevis sārņus un netīrumus, kas viņu aptraipījuši, un pacelties no jauna skaidro un patieso cilvēku vidū²⁹. Tātad skolotājs no metodiskā viedokļa īpaši vērīgi sagatavojis skolēnus noveles uztverei, proti, pārrunājis vēsturiskos un sociālos apstākļus, kādos risinās noveles notikumi. Tādējādi tiek ievērota starppriekšmetu saikne, skolēniem noder vēsturē gūtās zināšanas. Tiek ņemts vērā, ka atsevišķu daiļdarbu pilnvērtīga izpratne var notikt tikai tad, ja skolēni izprot laikmetu, notikumus, sociālos un vēsturiskos procesus. Tikai tādā gadījumā iespējama gan galvenās personas — Andriksona rīcības motīvu izpratne, gan arī līdzpārdzīvojuma radīšana, un tas ir skolotāja galvenais estētiskais nolūks stundā.

Stundā tiek izmantota tāfele un pieraksti, kur noveles analīzes gaitā pierakstīti galvenie pārrunas posmi, lai skolēni izprastu kā Andriksona, tā barona ieņemto vietu. Galvenais jautājums, uz kuru tiek meklēta atbilde, ir — vai līgums, ko divas puses noslēgušas savā starpā (divas taisnības), jāpilda vai ne. Mērķtiecīgā sarunā skolotājs virzījis skolēnu domas par uzskatu sadursmi, kādi bija to iemesli un kādas sekas — Andriksona dvēseles pārdzīvojumu sāpes: naidis, atriebība, bailes par bērnu likteni, nožēla. “Mēs nebaidījāmie nebūt skicēt Andriksonu no viņa negatīvās puses. Tā bija Andriksona šķīstīšanas uguns. No tās kā apskaidrots pacēlās jauns un gaišs Andriksona tēls. Mēs viņu iemīlējām: tas bija dzīvs, krietns cilvēks, bet kam kļūmīgā mirklī bija paslīdējusi kāja. Tā bija arī mūsu stundas apoteoze. Pēc tam nebija arī vairs grūti skolēniem raksturot kā Andriksonu, tā baronu.”³⁰ Tātad secinām: lai noveles apguve būtu pilnvērtīga, skolotājs literatūras stundā ievērojis visus didaktiskos aspektus. Viens no būtiskiem nosacījumiem, kas parādās arī

citos metodiskajos rakstos (piem., skolotājas A. Širmanes rakstā par Raiņa lugas "Zelta zirgs" Antiņa rakstura atklāsmi), ir cenšanās atklāt daiļdarba galveno varoni pēc iespējas cilvēciskāku, dzīvāku, neaizmirstot, ka aiz katra literārā varoņa stāv autora (R. Blaumaņa) idejiskā pārliecība.

Savukārt E. Ābele apraksta savu pieredzi ar A. Saulieša stāsta "Purvā" analīzi. Līdzīgi kā M. Stanguta un H. Kreicers, arī E. Ābele izstrādājusi stāsta analīzes paraugu pēc šāda plāna: 1) lasīšana (izvērtēti raksturotas nodaļas un tajās aprakstītie notikumi); 2) personu raksturojumi: enerģiskais, uzņēmīgais ideālists Liepa, kurš pieķēries savam neauglīgam zemes stūrītim, kurā pratis atrast savas vērtības: iespējas to izkopt par skaistu saimniecību. Ļaunais, mantkārīgais kārdinātājs Sīlis. Mātes tēls, no kā Liepa mantojis gaišo dvēseles spēku. Viņa pratusi neuzbāzīgi, bet dziļi iedēstīt dēla dvēselē zināšanas par to, kas labs, kas ļauns. Klusa, gaiša, darbīga sieviete, kas grūti strādā, dzīvo vienkārši, bet nepārdod tīru sirdsapziņu par bagātību; 3) rakstnieka biogrāfijas materiāli: Saulietis pats, zemi kopdams un iztikdams no tās, tiešām varēja iepazīt lauku cilvēka dvēseli un saprast, kā var zeme valdzināt tādu cilvēku kā Liepa, cik vilinošs var būt nodoms izveidot skaistas un ienesīgas mājas un kā var nokļūt neceļos to dēļ. Skaistajam Liepas mātes tēlam par paraugu varēja būt Saulieša paša māte, ko viņš ļoti mīlēja; 4) sacerējuma uzbūves forma: neliela apmēra stāsts, kurā attēlots kāds vienkāršs gadījums no dzīves īstenības; 5) valoda: vienkārša, tīra. Minēta virkne vecvārdu, kas jāaizstāj vai jāpaskaidro, norādot, ka valoda arvien mainās, attīstās, ka senāk runāja citādi, ka nākotnē atkal runās citādi.³¹ Aplūkojot izstrādāto stāsta analīzes shēmu, secināms, ka skolotāja norādījusi galvenos orientierus, kam jāpievērš uzmanība gan stāsta tēlu raksturojumā, gan daiļdarba ētiski estētisko vērtību izpratnē. Šī raksta autore līdžšinējā prakses vadītājas pieredze rāda, ka jaunam skolotājam, kas tikko sācis

skolotāja darbu, šādi stāsta analīzes ieteikumi ir noderīgi.

Z. Sūna dalās pieredzē, kā iztīrīt A. Niedras pasaku "Zemnieka dēls"³². Ierosmei skolotāja stundu sāk ar J. Jaunsudrabiņa dzejoli "Bērnām", kas rosina skolēnus domāt par dzimtenes dabas skaistumu, savu tautu, valodu, tēvu zemes mīlestību. Īsi pastāsta A. Niedras biogrāfiju, saistot to ar "Zemnieka dēlu" atspoguļotajiem notikumiem, idejām. Tālāk noskaidro, kas ir pasaka, kāpēc tā ir aktuāla pasaka. Daiļdarba iepazīšanai atvēlētas deviņas mācību stundas. Pasaku skolēni lasa mājās, bet klasē — zīmīgākās, skaistākās vietas. Izskaidro teicienus, lasa salīdzinājumus. Raksturīgākās vietas mājās ieraksta burtnīcā. Vārdu krājuma paplašināšanai ieraksta dažādas darbības, apzīmētājus. Atprasot vielu, skolēni atbild uz skolotājas jautājumiem. Viens stāsta, citi klausās, labo, papildina. Skolēni izsaka savas domas, spriedumus par lasīto. Kopīgos secinājumus izdara visa klase skolotāja vadībā un īsumā pieraksta būtisko. Pārrunājot saskata līdzības ar citiem daiļdarbiem.

Skolotāja mudina skolēnus domāt par latviešiem raksturīgām folkloras vērtībām (Laimas pavediens — ģimenes un dzimtenes mīlestība, kas velk bērnus no svešuma atpakaļ). Tiek raksturoti tēli, izdarīti secinājumi. Pārrunāti arī netikumības jautājumi. Stundā tiek radīts pārdzīvojums. Skolēni (īpaši meitenes) mājās ar vecākiem dalās domās par pārrunāto. Skolotāja rosina skolēnus domāt par viņu pašu ceļa izvēli. Tiek aplūkotas pasaku tēmas: draudzība, slinkums, patriotisms, dzīves mērķis, nauda un naidis. Skolēniem uzdots mācīties no galvas vārdus "Es dziedāšu par tēvu zemes mīlestību". Klasē lasa un pārrunā zīmīgus dialogus. Ja skolēni nesaprot kādus izteikumus, skolotāja skaidro. Tiek ievērota starppriekšmetu saikne — ticības mācības stundā atgriežas pie jautājuma par zemnieka dēla attiecībām ar baznīcu. Daiļdarba aplūkošanā nozīmīga un emocionāla ir stunda par mātes mīlestību. Nosodīta

kaunēšanās no savas tautības, no saviem vienkāršajiem vecākiem. Pārrunāts par tautai, ģimenei zudušajiem cilvēkiem, izzināta "Pazudušo dēlu" problēma. Tiek meklēta atbilde uz jautājumu, kas bija Andrejs Jurjāns, Janis Rozentāls, Krišjānis Barons, Augusts Dombrovskis un citi slaveni mūsu tautas dēli. Noslēgumā pārrunā, ar kādām vērtībām skolēni ir iepazinušies, ko mācījušies no A. Niedras pasakas. Sarunas beigās izteikts rosinājums — nekad nepārraut saites ar ģimeni, tēva sētu, tautu, bet izmantot savas spējas, zināšanas un darbu tautas labā — tāds ir katra latvieša pienākums un dzīves uzdevums. Dzīvē visvērtīgākais — mājas, prieks, miers, laime (rosina domāt par nozīmīgām vērtībām, par dzīves jēgu, piepildījumu). Stundu beidz ar Veronikas Strēlertes dzejoļa "Arājam" vārdiem: "Jo skaists ir Dieva likums, un gudrs, kas to tur,/ Kas savā zemē paliks, tas nezudīs nekur."³³

Izvērtējot minētos rakstus, secināms, ka tajos saskatāma pārdomāta un mērķtiecīga sistēma, ka stundas balstās uz vispārējās didaktikas un mācību priekšmeta konkrētās metodikas nosacījumiem. Stundās skolēni tiek rūpīgi ievadīti daiļdarba uztverē (ar rosinošu dzejoļu lasījumu, jautājumiem u.c.), skolotāji uzdod mērķtiecīgus jautājumus, lai tuvotos daiļdarba idejiski mākslinieciskajam nolūkam, tiek ievērota starppriekšmetu saikne, radīti emocionāli un audzinoši momenti un līdzpārdzīvojums, skolēnu zināšanas tiek sistematizētas, saskatītas un pārrunātas līdzības un kopsakarības ar citiem literārajiem darbiem un tēliem. Skolotāju plānotajās stundās ir sistēma, tās ir emocionāli bagātas un intelektuāli izglītojošas, kā arī interesantas. Skolotāji centušies respektēt principu par literatūras saikni ar dzīvi, atdzīvinot literāros tēlus, padarot tos tuvus dzīvei, bet tajā pašā laikā neaizmirstot par autora ieceri un ētiski estētiskajiem nolūkiem. Arhīvā saglabātajos skolotāju metodiskajos rakstos ierosmi varētu smelties ikviens mūsdienu Latvijas skolotājs.

Dramaturģijas mācīšanas jautājumi

Bagātu metodisko ideju daudzveidību piedāvā arhīva materiālos aprakstītās dramaturģijas mācīšanas stundas. E. Āboliņas metodiskie materiāli par Annas Brigaderes lugas "Maija un Paija"³⁴ mācīšanu pamatskolas 5. klasē varētu lieliski papildināt ikvienu mūsdienu literatūras skolotāja metodisko ideju krātuvi. Rūpīgi, soli pa solim aprakstot stundas norisi, skolotāja ir izstrādājusi vienu no variantiem, kā iespējams lugu analizēt pamatskolā. Mūsdienu izpratnē šos metodiskos materiālus varētu apkopot un piedāvāt studentiem kā izvērstā stundas konspekta paraugus.

Skolēni tiek ievadīti daiļdarba uztverē ar rūpīgi pārdomātiem jautājumiem (kas tā par lugu? Kas ir Maija, kas ir Paija? Sarunas par abiem tautas pasaku tipiēm — mātes meitu un pameitu: kā viena un otra izturas pret dabu, cilvēkiem u.c. Kā viņu darbi atalgojas. Kā rakstniece rāda pameitu un īsto meitu). Tālāk seko lugas lasījums lomās. Mājās skolēni sagatavojušies labai, izteiksmīgai lasīšanai. Pirmo cēlienu lasot, tiek uztverta un izprasta balss modulācija, un nākamajos cēlienos tā atdarināta. Lasot noskaidroti vienīgi nesaprotamie vārdi, bet domas netiek skartas. Ar zīmuli atzīmē tekstā tās domas, kas grūti uztveramas. Lasot skolēnu iztēlē rodas tēli: kā tie runā, kā tie kustas, kā tie ģērbušies. Interesanti redzēt, kā šos tēlus veido mākslinieki — aktieri.

Skolēni kopā ar skolotāju apmeklē "Maijas un Paijas" izrādi Dailes teātrī. Tad seko sarunas par izrādi: par dekorācijām, inscenējumu, iespaidiem. Visvairāk skolēniem patīk runāt par aktieru veidotiem tēliem. Interesants vērojums, ka bērnu iedomātie tēli dažkārt nesakrīt ar teātrī skatītiem, un viņi jūtas vilušies: fantāzijā tie bijuši interesantāki, skaistāki un varenāki. Pārrunā lugas tēlu darbību atsevišķos cēlienos, ainās, skatos, jo ir īstais brīdis izmantot teorijā gutās zināšanas par lugas kompozīciju un salīdzināt to

pašu citās skatītajās vai lasītajās lūgās. Šīm pārrunām der pievienot īsu paskaidrojumu par skatuves tehniku. Kad luga ir izlasīta un redzēta, tad skolēni klasē paši vingrinās dramatiskajā mākslā, sadaloties grupās, izvēloties pa skatam no "Maijas un Paijas", tos sagatavojot un nospēlējot. Tad seko deba-tes un kritika par inscenējumiem.

Skolēniem uzdots radošs un pagrūts uzdevums: lugas atstāstīšana, dialoga formu pārvēršot monologā. Pirmo cēlienu izstrādā visi kopā, bet mājās jā sagatavo katram viens no nākamajiem cēlieniem. Dažiem uzdots atstāstīt visu lugu, tātad saturu jāprot ietvert īsā un pārdomātā stāstījumā. Mutvārdu stāstījumam seko rakstu darbs: viena "Maijas un Paijas" cēliena atstāstījums.

Tikai pēc šādas nopietnas sagatavošanās sākas lugas analīze. Vispirms noskaidro, ko rosina mākslas darbs — vingrina lasītāja prātu, iespaido jūtas, veido raksturu. Lugas analīze un uztvere tiek virzīta tā, lai skolēni, iepazīstot daiļdarbu, veidotos par tādiem lasītājiem, kuri rakstnieka darbu ne vien izlasa un skatās teātrī, bet galvenais — pārdomā, analizē, izprot, kādas atziņas no tā var gūt.

Pēc aprakstītās stundas norises E. Āboliņa piedāvā metodiskas un idejiskas atziņas par "Maiju un Paiju". 1) Pretstati: Maija — čakla, laipna, vēlīga, Paija — slinka, rupja, skaudīga; Maijai stipra griba, Varim nav gri-bas; tēlu pretstatu pāri — Plaska un Ciesa; Pērkons un Laima; Elle un Debesu pļava; ļaunie gari un labie gariņi; 2) labais cīnās pret ļauno un gūst uzvaru: Maija uzvar Paiju, pamāti, Vari un velnus; Laima — Pērkonu; Varis — ļaunu sevī pašā; 3) nāve un augšāmcelšanās: klase seko Varim visos piecos cēlienos: pirmie divi — nāve, pēdējie trīs — augšāmcelšanās, sevišķi derīgs šīs do-mas analīzei sestais cēliens "Raganu silā"; 4) darba ideja: darbs — visu tikumu pamats, bezdarbība — visu netikumu pamats (Maija, Paija, Varis); 5) vienlaikus Maijas, Vara un Paijas raksturošanai mācāma atbilstoša teo-rija. Mutvārdos sagatavotos Maijas, Vara un

Paijas raksturojumus skolēni pēc tam izklās-ta rakstiski kā izvēles domrakstus.

Skolēnu ētiskā līmeņa pilnveidošanas nolūkā, iztirzājot metodiskas un idejiskas atziņas un raksturojot lugas personas, skolēni pārrunā notikumus, saistītus ar savas kla-ses dzīvi. Tādējādi kļūst labāk redzami savi tikumi un netikumi. Līdztekus iztirzājumam skolēni mācās no galvas zīmīgākos citākus. Ieinteresēti par "Maiju un Paiju" un rakstnie-ci, skolēni analizē citus viņas darbus. Katrs skolēns sagatavo viena A. Brigaderes darba vai fragmenta atstāstu. Skolotāja piedāvā ie-teicamo rakstnieces darbu sarakstu: "Dievs, Daba, Darbs", "Sprīdītis", "Lolitas brīnumputns", "Princese Gundega un karalis Bru-subārda". Klase un atsevišķi skolēni sameklē, kā lugas "Maija un Paija" analizē gūtās atzi-ņas atspoguļojas citos A. Brigaderes darbos, piemēram, labs cīnās ar ļaunu ("Lolitas brī-numputns"), nāve un augšāmcelšanās ("Prin-cese Gundega un karalis Brusubārda"), darba ideja ("Anneles ganu diena", "Tēva palīgs" u.c.). Visbeidzot seko A. Brigaderes dzīves stāsts. Arī gramatikas stundās tiek izmantots lugas "Maija un Paija" teksts.

Šāda metodiski izveidota A. Brigaderes pasaku lugas "Maija un Paija" analīze var ba-gātināt arī pieredzējušu skolotāju zināšanas metodikā, īpaši noderīga tā ir topošajiem un jaunajiem skolotājiem. Aprakstot savu meto-disko pieredzi, skolotāja E. Āboliņa mācību procesā konsekventi lieto formu "mēs", kas rosina skolotājas un skolēnu abpusēju ieinte-resētību un sadarbību.

Ne mazāk metodiski pārdomāta un inte-resanta ir skolotājas A. Širmanes izstrādātā stunda par Raiņa saulgriežu pasakas "Zelta zirgs" mācīšanu³⁵. Galvenā atziņa meto-diskajā rakstā — iepazīstinot skolēnus ar rakstnieka darbiem, mēs paplašinām viņu redzesloku, priekšstatu par pasauli, veidojam spriešanas spējas, daiļuma izjūtu, "vēlamies, lai lasītā viela ietekmētu skolēna raksturu, pa-līdzētu tam augt"³⁶. Īpaši akcentēts daiļdarba ētiskais nolūks: "[...] cenšamies rakstnieka

darbu sīkāk aplūkot — iztīrīt, pārrunāt, it īpaši galveno personu raksturus. Ko atrodam aplūkojamā personā labu, to izceļam, apgaismojam spilgti; kas mums nepatīk, no tā novēršamies, noraidām.”³⁷

Raksta autore kavējas pie Raiņa saulgriežu pasakas “Zelta zirgs”, uzsverot, ka lugas mācīšanās (daiļdarbs ilgus gadus ir skolas programmā) skolotājiem izveidojušies konkrēti metodiski paņēmieni. Autore pievēršas diviem stereotipiem galvenā varoņa Antiņa tēla izpratnē.

Pirmais stereotips. Galvenā persona Antiņš tiek pacelts simboliska varoņa augstumā — viņš visu var un spēj, visi šķēršļi sabrūk viņa priekšā, pats Liktenis vada viņu izvīrītajā uzdevumā, un viņš tad arī to veic. Vajag tikai Baltajam tēvam pateikt: “Kurš tik stiprs būs kā saule!” un Antiņš tad arī ir tik stiprs. Kas iznācis no labi domātā interpretējuma? Esam Antiņu pacēlušī jau sākumā pārāk augstu, no cilvēciskās varēšanas un nevarēšanas viedokļa varam tikai viņu apbrīnot un sevī nopūsties: “Nu jā, tā jau ir tikai simboliskās pasakās!” Autores secinājums: audzinātāja ietekme maza, jo sirds neizjuta radniecību, kopību.

Otrais stereotips. Vēl biežāk sastopams pretējs iztīrījums: uzsvērts Antiņa raudulīgums, šķietamais nevarīgums un, ignorējot faktu, ka Antiņš tomēr Saulcerīti nones no Stikla kalna, tātad — izdara to, ko neviens cits nevar. Šajā gadījumā viņš novērtēts stingri, nesaudzīgi un nelabvēlīgi. “Izglītības Mēnešrakstā” par Antiņu lasām: “Viņš gan ir labu tikumu iemiesojums, gatavs visu atdot, ziedoties, bet galīgi nevarīgs, trausls, neticami raudulīgs; vairāk veca sieviņa nekā jauns puisis. Nesasniedzis mērķi pirmā jājienu, viņš, tikai Baltā tēva pierunāts, atkārtu jāšanu. Viņš vēlas mirt! — Tā pavisam objektīvi viņu varam ierindot bālo zēnu un šķīstīrīšu ļaužu kategorijā kā vienu no nevarīgākajiem.” Autore rosina paraudzīties, kā skolēni uztver šādi interpretētu Antiņa tēlu: tur taču var būt tikai viena attieksme — nicīga novēršanās no tāda

rauduļa. “Gaidīsim tikai, ka skolas kādā stūrī piemērotā brīdī atskanēs: “Antiņš! Antiņš!” un tad vēl konstatēt, ka viņš ir labu tikumu iemiesojums, būs par vēlu un vēltīgi. Antiņš būs noraidīts galīgi un pavisam. Bet kam tad bija vērts par viņu lasīt? Vai nebūsim paši sevi apzaguši ar šādu pieeju? Mēs atkal esam atgrūduši Antiņu no sevis nost, atkal mums nav no viņa ko ņemt un ko paturēt. Mēs esam to jau iepriekš nonievājuši.”³⁸

Raugoties uz stereotipiem, kas izveidojušies Antiņa tēla interpretācijā, A. Širmane iesaka sastapties ar Antiņu gluži mierīgi — bez patosa un lielas stingrības, pavērot viņa gaitas, izjūtas, novērtēt viņa domas un darbus. Varbūt Antiņš nemaz nav mums tik tāls? A. Širmane piedāvā savu variantu, kā skolotājam “palīdzēt atklāt un izjust Antiņa tapšanas gaitu kā cilvēcīgu, radniecīgu, arī mums iespējamu un tuvu cilvēka garīgās dzīves procesu. Ja arī varonis drīkst raudāt, būt izmisis, mocīties šaubās un neziņā, lai pēc tam paceltos tam visam pāri, tad varbūt arī mūsu šaubas, mazdūšība, neziņa un asaras ir dotas, lai mēs cīnītos un uzvarētu. Un Antiņš būs mums daudz devis un palīdzējis”³⁹. Skolotāja norāda, ka pēc šādas pieejas viegli var paplašināt lugas idejisko pusi simboliskā vai citā vēlamā plāksnē.

Skolotājas aprakstītā pieredze ir interesanta gan no saturiskā, gan metodiskā viedokļa. Uzteicama A. Širmanes drosme palūkoties uz tradicionāli aplūkotu daiļdarba tēlu jaunā skatījumā. Tā kā šajā laikā metodikā arvien vairāk parādās vērsšanās pret šablonisku mācīšanu (V. Ramāns, E. Aistars), tad A. Širmanes piedāvātā metodiskā sistēma ir apliecinājums jaunu ceļu meklēšanā. Jaunie metodiskie meklējumi vispirms, kā var noprast no rakstiem, tiek aprobēti skolas darbā un tikai tad atspoguļoti pedagoģiskajā presē. Literatūras metodikā iezīmējamā tendence atdzīvināt literāros tēlus, padarīt tos skolēniem tuvākus un saprotamākus. Protams, piedāvātās idejas ir tikai viens no variantiem, metodikā joprojām tiek uzsvērts, ka katram

skolotājam nepieciešams meklēt un veidot savu sistēmu, jo nav divu skolotāju, kas piedāvāto ideju skolas darbā var izpildīt vienādi.

Dzejas mācīšanas jautājumi

Pagājušā gadsimta 20.–30. gadu metodiķu uzmanības lokā visvairāk ir bijuši dzejas apguves jautājumi, jo “dzeja pievērš skolēnu dvēseles dzīvei, māca labāk novērtēt sevi pašu, ved pasaulē, kas slēpj neizsmeļamas bagātības”⁴⁰, dzejai ir garīgas apskaidrošanas, pat šķīstījoša funkcija, “dzeja vispārīgi mūs paceļ augstākā, svētākā sfairā”⁴¹. Dzejas mācīšana sagādā arī skolotājam visvairāk raīžu un grūtību. Metodiķus un skolotājus uztrauc problēma, kāpēc skolēni dod priekšroku daiļprozas, nevis dzejas grāmatām. Atbildot uz šo jautājumu, Rīgas pilsētas 45. pamatskolas skolotāja J. Salmgrieze norāda: “Augstākie dzejas veidi līdzīgi instrumentālai mūzikai un glezniecībai tautā nav tik populāri kā vokālā mūzika un viegli saprotamā proza.”⁴² Metodikas speciālisti ir vienisprātis — latviešu valodas skolotāja uzdevums ir atvērt vārtus uz šo daiļuma pasauli, rādīt dzejoļos pausto skaistumu un tādējādi padarīt tos tuvus un mīļus. Gan zinātnieki (K. Kārklīšs, L. Bērziņš), gan pedagogi (J. Salmgrieze, A. Širmane, M. Vitrunga, K. Karulis) cenšas rast atbildi, kā sekmēt dzejas mācīšanu. Dzejas forma un saturs, lirikas īpatnības, kas parādās daudznozīmīgā vārdu izvēlē, sinonīmu, harmonisku vārdu sakopojumā, valodas vijīgumā, semantiskos kontrastos, kompozīcijas paņēmienos, visbeidzot lirikas radniecība ar mūziku, — to visu docents K. Kārklīšs iztirzā, analizējot atziņas par dzejas specifiku un tās mācīšanas īpatnībām pamatskolā un vidusskolā⁴³ un norādot, ka skolēni pamatskolā vēl maz interesējas par dvēseles dzīvi, nemēdz tajā gremdēties dziļāk, parasti pievēršoties ārējai pasaulei, kas vairāk saista viņu uzmanību. Pamatskolā vairāk analizējami tādi dzejoļi, kas tēlo ārpusaules priekšmetus un parādības. Pēc zinātnieka domām, tikai vecākajās klasēs (15 līdz 18 gadu vecumā)

pamostas interese par iekšējo pasauli, par dvēseliskumu un jūtām. Šo laika sprīdi skolēnu dzīvē var saukt par lirikas periodu, un latviešu valodas skolotāja uzdevums tad izkopt un nostiprināt interesi par liriku. Izglītojot skolotājus par dzejas jautājumiem, K. Kārklīšs pievēršas dzejas raksturīgām pazīmēm: lirikas subjektīvajam raksturam, noskaņu un emociju mākslai, saistībai ar mūziku, satura un formas vienībai, kā arī lirikas iedalījumam jūtu, domu un jauktajā lirikā, tāpēc, “aplūkojot liriskus dzejoļus, skolēni pēc iespējas jāiepazīstina arī ar formas savādībām. Tā kā liriskiem dzejoļiem trūkst sižeta, tad tos nevar likt skolēniem atstāstīt. Dzejoļus nedrīkst atstāstīt ne vārdos, ne rakstos”.⁴⁴

Tā kā skola parasti, pēc K. Kārklīņa domām, vairāk attīsta skolēnu intelektu, bet mazāk izkopt jūtas, tad lirikai ir jo īpaša nozīme skolēna jūtu pilnveidošanā: “Lirikas tiešais uzdevums ir skaidrot skolēnu jūtu dzīvi, kas prasa rūpīgu audzināšanu. Lirika izlīdzina dvēseles nesaskaņas un modina saskaņu. Tā apklusina afektus un kaislības. Tā pārņemierīgo dvēseles jūru lej nomierinātāju tēju. Tāpēc par liriku skolēnos jāmodina nopietna interese.”⁴⁵ Aplūkojot kādu dzejoli klasē, K. Kārklīšs norāda, ka skolēnā jāmodina dziļš pārdzīvojums. “Dzejoļa vārdiem jāmodina skolēnos ar tiem saistītās jūtas. Dzejolis uzņemams tā, lai skolēni pēc iespējas dziļāk pārdzīvotu dzejoli ieliktais jūtas. Tomēr jāievēro arī dzejoļa intelektuālā puse. Jāizskaidro nepazīstami vārdi un teicieni, jāpārrunā dzejoļa gleznas.”⁴⁶ Dzejoļu iztirzāšanā zinātnieks piedāvā ievērot šādu kārtību: 1) stundas ievadā jāmodina attiecīga dvēseles noskaņa, lai skolēni dzejoli pamatīgāk iejustos, 2) izteiksmīgi jāizlasa dzejolis skolēniem priekšā, 3) dzejolis nopietni jāpārrunā un 4) nobeigumā jānostiprina dzejoļa vispārīgā noskaņa. Zinātnieks piedāvā dzejas stundas metodisko apdari⁴⁷, un tā ir šāda:

Stundas sākumā ietilpst noskaņas modināšana skolēnos, lai tie labāk varētu dzejoli uztvert. Bez attiecīgas noskaņas

dzejolis būs veltīgi lasīts un pārrunāts. Pirmajam stundas posmam nevajag būt garam. Pietiek ar to, ka skolēni ir sagatavoti dzejoļa uztverei (uzņemšanai). To var panākt ar īsu tēlojumu, ko sniedz pats skolotājs, var parādīt kādu gleznu, norunāt piemērotu tautas dziesmu, var nospēlēt atbilstošu mūzikas skaņdarbu vai tā fragmentu. Var arī nolasīt dzejoļa virsrakstu un rosināt skolēnus iejusties notēlotajā ainā. Tāda iejušanās dzejoļa saturā modina dzīvu interesi par dzejoli. Zinātnieks norāda, ka plaši stiept ievadu nav nekāda pamata, šāda rīcība mazina, nevis vairo skolēnu interesi. Aplūkojamā satura skaidrošanai nav vajadzīgs citēt citus dzejoļus, jo tad var zust noskaņas vienība. Tāpēc ievadā dodama koncentrēta glezna, kas modina interesi par dzejoli.

Dzejolis jānolasa tūlīt pēc ievada. Skolotājam ar skolēniem nav ieteicams vispirms iztēloties saturu un pēc tam tikai dzejoli nolasīt. Nevis skolotāja tēlojums svarīgs, bet gan dzejnieka pārdzīvojums, kuru vajag uztvert. Ar dzejoli jāsaista asociācijas, lai tās dziļāk iespiestos atmiņā. Katrs dzejolis ir īpaša pasaule. Ja dzejoli izskaidro pirms tā lasīšanas, tad skolēnu uzmanību nesaista pats dzejolis, bet gan skolotāja tēlojums. Tomēr stundas pamatā jābūt sarunai par dzejoli, nevis pārrunām bez dzejoļa. Lai pastiprinātu iespaidu, dzejoli vienkārši, dabiski, izteiksmīgi, vairoties no uzspēlētiem paņēmieniem, lasa pats skolotājs. Mūsdienu literatūras didaktikā metodīķis J. Rudzītis šādu paņēmieni nosaucis par dzejas lasīšanu ar intonācijas izjūtu balsī⁴⁸. Izvērtējot piedāvāto materiālu no mūsdienu literatūras didaktikas viedokļa, pārliecināties, ka savā laikā docents K. Kārklīšs dzejas apguvē skolotāju uzmanību pievērsis tādiem svarīgiem aspektiem kā ievadīšana dzejoļa pasaulē, noskaņas modināšana skolēnos, emociju atraisīšana.

Pēc lasīšanas sākas pārrunas, kuru uzdevums ir noskaidrot dzejolī izteiktās jūtas, raksturot gleznas un valodu. Tas pa daļai atvērta skolēnu interesi, pavairojot intelek-

ta darbību. Ja to dara nelielā mērā, tad tas nekait. Bet pārlieku sīks, plašs izskaidrojums nāk par ļaunu, jo skrupuloza iztirzāšana var radīt nepatiku. K. Kārklīšs min piemēru, ka arī viņam pēc skolas pagājis ilgs laiks, kamēr pārvarēta nepatika pret A. Puškina dzejoļiem un viņš tos iemīlējis.

Zinātnieks uzskata, ka vispareizāk dzejoli izskaidrot, to sadalot ainās. Parasti noteiktas ainas sakrīt ar pantiem. Ainas var iztēlot diezgan sīki, papildinot dažu labu vietu ar skolēnu fantāzijas palīdzību. Tāda ainu iztēlošana modina interesi, un skolēni dzīvi piedalās darbā. Dažreiz var vairāk noskaidrot dzejolī izteiktās jūtas. Tas iespējams arī tādā gadījumā, ja rakstnieka izteiktās jūtas dzejolī mainās. Piem., F. Bārdas dzejolis "Zemes dēls" sākumā tēlo dienas procesu, kas beigās pāriet nakts sāpēs.

Jāpievērš uzmanība arī dzejoļa formai. Pamatskolas vecāko klašu skolēnus jāiepazīstina ar pantmēru, atskaņām, vienkāršajiem tropiem, pazīstamākām figūrām. Dzejolī katrs vārds ir svarīgs, katrs teiciens nozīmīgs, katrs trops vērtīgs, katra figūra vajadzīga. Kā piemērs tiek minēts V. Plūdoņa dzejolis "Pēc gadiem tēva mājās", kura sākumā atgriešanās prieks izteikts izsaukmes vārdiņā "ai", kas atkārtojas vairāk reižu. Dzejoļa beigās minētā vārdiņa vairs nav. Zaudējuma sāpes izpaužas divkāršojuma figūrā "māte, māte". Zinātnieks rakstā minējis gan veiksmīgus, gan neveiksmīgus dzejoļu analīzes izskaidrojumu piemērus, norādījis, ka dzejoļa analīze nedrīkst pārvērsties par apkārtnes mācības stundu. Skolotājam mērķtiecīgi un nepārspilējot jāizmanto sasaiste ar apkārtni — tā, lai dzejolis nezaudētu savu noskaņu⁴⁹. Pēc šādiem vispārīgiem ieteikumiem dzejoļa apguves metodikā zinātnieks paraugam piedāvā savu R. Blaumaņa dzejoļa "Ziema" analīzi⁵⁰.

Zinātnieks K. Kārklīšs atzīst, ka dzejolis ir īpaša pasaule, kas skolēniem jāatver. Jāliek runāt pašam rakstniekam, skolēniem jāklausa viņa burvīgajos vārdos. Tiem jācenšas iedziļināties dzejolī un ņemt tajos atrastos

dārgumus līdzī dzīvē. Dzeja dzīvi dara skaistu. Tā "tīra dvēseli no ikdienas putekļiem un paceļ miesu drošajos mākslas augstumos, kur var "viegli elpot, brīvi justies"⁵¹. K. Kārklīšs aicina skolotājus mācīt skolēnus no bērnības dienām mīlēt mākslas pasauli un dzīvot skaistumā.

Jautājums, uz kuru tiek meklēta atbilde, ir šāds: ar ko dzejas mācīšana ir īpaša un atšķiras no citu literatūras veidu mācīšanas? Atbilde pavisam vienkārša: dzejas pamatietīme ir noskaņa, bet noskaņa necieš iztīrīšanu, analizēšanu. A. Širmane atzīst, "ka dzejoļa nolasišanai būtu jābūt augstākajam attiecīgās stundas kāpinājumam. Iepriekšējais darbs — klases sagatavošana dzejoļa satura izprašanai un iejūtai. Tātad nevis dzejolis un tā iztīrījums, bet lasītāja uztveres sagatavošana un dzejoļa uzņemšana"⁵². Atsevišķas idejas, ar kādām domām sākt darbu, varētu būt nozīmīgas arī mūsdienu literatūras mācību kontekstā: 1) dzejoli uzlūkot par kaut ko izcilu, svinīgu, par latviešu valodas mācību svētdienu. (Arī mūsdienu skolā ne vienmēr pienācīga uzmanība tiek veltīta skolēnu sagatavošanai un ievirzei dzejas apgūvē, bieži aprobežojoties ar sausu analīzi. Labākajā gadījumā dzejolis tiek izlasīts, pārrunāti mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, pantmērs, stils, nemaz nedomājot par īpašas noskaņas radīšanu un skolēnu sagatavošanu dzejoļa uztverei. Protams, noskaņas radīšana prasa no skolotāja radošu pieeju, izdomu, papildlīdzekļu meklēšanu, un tas ir papildu darbs. — E.S.) 2) Ieteicams dzejoli mācīt tādā dienā, kad skolotājs pats jūtas labi. Dzejoļa mācīšana klasē ir radošs darbs. (Var piekrist raksta autorei: nereti no skolēniem nākas dzirdēt, ka konkrētajā stundā vai dienā, kad paredzētas dzejas stundas, viņi nav gatavi dzejas lasīšanai un uztverei, nav atbilstīgā noskaņojuma. Kas atliek? Vai nu radīt noskaņojumu, vai varbūt ieklausīties savos skolēnos un dzejas stundas pārcelt uz citu dienu. — E.S.) 3) Pirms sākt aplūkot dzeju, klasē jāpanāk pozitīva, labvēlīga, nepiespiesta gaisotne,

lai visi ar iekšēju gatavību piedalītos mērķa sasniegšanā. Raksta nobeigumā A. Širmane atzīst, ka nav divu skolotāju, kas vienu un to pašu dzejoli mācīs vienādi, tādēļ nevar teikt: dari tā. Katram skolotājam jāmeklē savas metodiskās iespējas.

Kaut arī 20.–30. gadu literatūras metodikā ir izstrādāta shēma, kā analizēt dzejoļus gan pamatskolā, gan vidusskolā, tomēr būtiska ir savas jomas speciālistu atziņa, ka ne visi dzejoli mācāmi vienādi, katram ir sava atslēga, sava īpatnēja pieeja: "Nekas tā nenomāc interesi kā šablons, bet nekas arī tā nespārno bērna meklētāja garu kā jaunas tekas saprātīgas rokas vadībā. Ja skolotājam izdodas uz visām bērna dvēseles stīgām spēlēt, tad mērķis pilnīgi sasniegts, bet nav jānolaiž rokas arī tad, ja paspēj kaut mazu savīļņojumu radīt."⁵³ Skolēnu dvēseles atmodināšanai un pārdzīvojuma radīšanai tiek ieteikts izmantot apvienotās mācības principu (vienu tēmu skata dažādos mācību priekšmetos: folkloras, ticības mācības, zīmēšanas stundās), jo "tādējādi ar izteiksmi lasītais, dziedātais, zīmējumā un kustībās izteiktais kļūst par bērna neatņemamu sastāvdaļu"⁵⁴.

Piedāvājot idejas dzejas mācīšanā, metodiķi izvēlas latviešu klasiskās literatūras zelta fonda autorus. Īpaši populārs bijis R. Blaumaņa dzejolis "Ziemā", kas iekļauts skolas mācību programmā. Šā dzejoļa analīzi piedāvā gan zinātnieks K. Kārklīšs, gan skolotāja A. Širmane. Tādējādi literatūras metodikā iezīmējas tendence skatīt kādu jautājumu no zinātnieka un skolotāja praktiķa viedokļa. Salīdzinot abu metodiku, secināms, ka īpašu vēribu viņi veltījuši noskaņas radīšanai, izteiksmīgai dzejoļa nolasišanai, ziemas skaistuma un dažādības atklāšanai. Abi autori savā izstrādātajā metodiskajā materiālā minējuši piemērus, kurus skolotājs var izmantot ierosmei. Ziemas skaistumu metodiķi iesaka atklāt šādi: skaisti ir, kad lēni snieg, tikko uzsnidzis sniedzīšs, skaisti sarmota diena, skaisti ziemā dziļi piesnigušā mežā, ziema ir balta un klusa — baltums ir tās krāsa, un

klusums, miers ir ziemas skaņa laukos ziemas novakarē. Šādas noskaņas radīšanai ieteikts izmantot latviešu dzejnieku darbus, kuros atklājas ziemas dažādība, piemēri rodami Ata Ķeniņa, Kārļa Skalbes, Antona Austrīņa, Elīnas Zālītes dzejā. Ierosmei var izmantot tautu meitas vainagu (vislabāk Nīcas), labu ziemas vakara gleznu, skolotājs var spēlēt klavieres. Skolēni rosināti izjust ziemas skaistumu kopā ar R. Blaumani varbūt iemīļotā vietā mežmalā, varbūt ceļā uz mājām, varbūt Braku istabā pie loga vai pagalmā raudzīties brītiņu kopā ar viņu baltajā, miera pilnajā ziemas ainā, lasot viņa dzejoli "Ziema". Kā norāda metodiķi, ar dzejoļa nolasišanu tiek sasniegts stundas intereses un izjūtu (iejūtas) augstākais kāpinājums, jālasa pavisam vienkārši, paklusi, sirsnīgi, bez steigas. Smaidošas acis un klausītāju uzelpošana pēc sasprindzinājuma norāda uz saprašanos un iejušanos. Pēc tam dzejolis tiek lasīts klusām, pārrunāti nesaprotamie vārdi un teikumi. Tad dzejoli var lasīt kāds no klases labākajiem deklamētājiem. Tiek pārrunāts, kā dzejolis deklamējams nākamajā stundā: vienkārši, sirsnīgi, bez steigas, ziemas ainas it kā skatot acu priekšā. Vērtējot metodiskos materiālus no mūsdienu literatūras didaktikas viedokļa, secināms, ka tajos ir pilnīgi izstrādāta dzejas mācīšanas metodika, paņēmieni, kā strādāt ar dzejoli klasē, soli pa solim parādītas stundas galvenās mācībsituācijas, paraugam doti un analizēti piemēri no dzejoļa, ko skolotājs var izmantot ierosmei.

Atsevišķu literatūras jautājumu mācīšanā 20. gs. 20.–30. gados iezīmējas dažādi viedokļi un diskusija. Daudzveidīgas metodiskas idejas tiek plaši apspriestas un vērtētas žurnālā "Izglītības Ministrijas Mēnešraksts". Tā, piem., Konstantīns Karulis (tolaik Lauberes pamatskolas 6. klases skolotājs) piebilda A. Širmanes rakstam žurnālā piekūrīt, ka pirms dzejoļa aplūkošanas klasē nepieciešams radīt attiecīgu noskaņu, ievirzīt skolēnu domas tā, lai tieši un bez kādām grūtībām varētu iejusties pašā dzejolī. Taču viņš aizrā-

da, ka nepareiza šķiet A. Širmanes praktiskā pieeja darbam, proti, dzejolis ir ļoti komplicēta glezna, un, radot priekšstatu par šīs gleznas atsevišķiem elementiem, ar vienkāršiem vārdiem jāpanāk, lai bērni savā garā paši jau ieskatās tai ainā, tais elementos, kas drīz parādīsies viņu priekšā dzejiskā izteiksmē un mākslinieciskā koplēmumā. Ja šie pamata elementi būs neskaidri, nesaprasts paliks arī viss dzejolis. K. Karulis iebilst pret jaunu gleznu (veselu sešu, turklāt sarežģītu, ņemtu no citiem dzejniekiem) izmantošanu, tas neatbilst skolēnu vecumam un uztveres īpatnībām (4. klase, skolēnu vecums 11–12 gadu!) un novirza skolēnu domas uz citām dzejas gleznām. Beigās K. Karulis secina: noskaņa jārada vienkāršiem prozas vārdiem vai ar pāris tautas dziesmām, kuru izteiksme ir tik vienkārša, ka bērns tās tūlīt uztver un izjūt. Skolotājs to var sniegt arī saviem vārdiem, paturot prātā divus galvenos uzdevumus — noskaņas radīšanu un gleznas elementu parādīšanu: "Jo vienkāršāki būs skolotāja vārdi, jo mazāk dzejas gleznu viņš sniegs ievadam, jo lielāks būs jūtu pārdzīvojums, lasot pašu aplūkojamo dzejoli."⁵⁵

Skolotāju sanāsmēs tiek spriests par mācību grāmatās ievietoto daiļdarbu atbilstību skolēnu vecumposmam un uztveres īpatnībām. Piem., divi pretēji uzskati radušies par R. Blaumaņa dzejoļa "Negaidīts vakars" mācīšanu tautskolas 6. klasē. Skolotāja A. Širmane izteikusi domas, ka minētais dzejolis ne visai labi iederoties sava humora dēļ. Skolotāja I. Salmgrieze piekūrīt grāmatas sastādītājam, ka dzejolī nebūt nav humora, bet tas sava vērtīgā satura dēļ skolā pat nepieciešams. "Negaidīts vakars" ir reti sastopama dzejas pērle ar dziļu, filozofisku saturu.

Aplūkojot 20. gs. 20.–30. gadu dzejas mācīšanas metodikas teorētiskās un praktiskās atziņas, tāpat kā prozas mācīšanā var izveidot šādu shēmu: vispirms jārada vajadzīgā noskaņa (piemērota apkārtnē, attiecīgie uzskates līdzekļi, sarunas, tēlojums), tad dzejolis jādeklamē, izceļot tā galvenās

domas un idejas. Pēc tam, nezaudējot radīto noskaņu, to var apskatīt no dažādiem viedokļiem. Spēcīgāka iespaids radīšanai dzejoļa mācīšanās akcentēta dzejas saikne ar citiem mākslas veidiem, īpaši jau ar mūziku un glezniecību. Skolā iespējams sarīkot lirkas vakarus, kur dzied, deklamē, spēlē, dejo. Vakaram jābūt noskaņotam, izjustam, dzīvam. Literatūzinātnieka K. Kārklīņa vārdiem runājot, lai skolēni "lirisko sacerējumu piesavinātos pilnīgi"⁵⁶, skolās tiek rīkotas rakstnieku stundas un vakari. Par to liecina skolotājas A. Širmanes atmiņas par rakstnieka K. Skalbes viesošanās Rīgas pilsētas 47. pamatskolā, kurā pēc apvienoto mācību principa tiek ievērots paradums iekārtot darbus tā, lai kāda izcilāka rakstnieka darbus aplūko visas klases vienlaicīgi, saprotams, katra savu attiecīgo daļu. Darba noslēgumā tiek izveidota kopīga programma — dziesmu, deklamāciju, referātu, uzvedumu u. tml. veidā. Izpildītāji ir no vismazākajiem līdz vecākajiem skolēniem: "Tādā veidā klasēs iztīrātais un pārdzīvotais vēlreiz atdzīvojas iespējami mākslinieciskā un svētku noskaņā, apvienojot visas klases kopējā draudzībā pret aplūkoto rakstnieku. Svinīga un uztraukuma pilna noskaņa, skolēnu priekšnesumi, dzejnieka rokas spiedienu un laipnie vārdi, paša dzejnieka pasakas lasījums dod tiesību teikt, ka šī stunda jaunatnei bija patiesi vajadzīga, bagāta un neaizmirstama."⁵⁷

Nobeigums

Divdesmitā gadsimta 20.–30. gadi skolu vēsturē, tai skaitā arī latviešu literatūras mācīšanas metodikā, ir strauju pedagoģisku reformu laiks, ļoti ražīgs un idejām bagāts. Latviešu literatūras metodiķi ietekmējas no krievu un vācu atzītiem profesionāļiem, studē viņu pieredzi un popularizē idejas. Literatūras mācīšanas metodiķi, literatūrzinātnieki, literatūras teorētiķi — E. Aistars, L. Bērziņš, A. Dauge, K. Dēķens, K. Kārklīņš, V. Ramāns, O. Svenne, V. Ziemeļis — izstrādā un formulē teorētiskās pamatatziņas.

Skolotāji praktiķi (daudzu metodisko ideju un rakstu autori) — E. Ābele, J. Dāvidsons, M. Gaide, K. Karulis, H. Kreicers, J. Miesnieks, A. Plaubs, Z. Sūna, J. Salmgrieze, A. Širmane, M. Vitruna, A. Zaļā — daļas savā metodiskajā pieredzē, izklāsta metodiskās idejas stundas norisē un veido stundu konspektus. Gan vieni, gan otri publisko savu viedokli presē. Divu viedokļu saskarsmē veidojas diskusija, kurā izkristalizējas būtiskas literatūras mācīšanas metodikas atziņas. Metodikas teorija attīstās kopsolī ar praksi, metodiskajos rakstos izklāstītas galvenās teorētiskās atziņas konkrētajā jautājumā, ieskicēta problēma, kā arī parādīts tās pedagoģiskais risinājums praksē.

Bez arhīva dokumentu pazīšanas nav iespējama pedagoģiskās domas attīstīšana. Arhīva dokumenti ir kā dziļa aka, no kuras mūsdienās vērtīgu informāciju var smelties latviešu valodas un literatūras didaktikas speciālisti. Te atrodamas idejas gan praktiskai darbībai, gan nozīmīgas teorētiskas atziņas, ko lieti varētu izmantot literatūras metodikas speciālisti, izstrādājot mācību saturu, mācību programmas, bet mācību komplektizdevumu autori, veidojot mācību un metodiskos līdzekļus, skolotāji — savā pedagoģiskajā darbā klasē, augstskolu docētāji — topošo skolotāju sagatavošanā, studenti — literatūras stundu plānu un konspektu izveidē. Daudzas atziņas ir oriģinālas, svaigas, rosinošas, tāpēc, pirms pārņemt citu valstu idejas, vispirms vajadzētu novērtēt to bagātību, ko uzkrājušas iepriekšējās paaudzes, un lietpratīgi izmantot tās mūsdienīga izglītības procesa organizēšanā. Metodiskos centienus vajag apkopot un izdot, tie ir vērtīgs papildinājums skolotāju darbā.

Kopumā jāteic, ka 20. gs. 20.–30. gadu literatūras mācīšanas metodikā izveidoti tās teorētiskie principi. Daļu no šā laika pedagoģiskā mantojuma esam sākuši apzināt kopš 20. gs. 90. gadiem, kad Latvija atguva neatkarību. Atliek vien priecāties, cik daudz savas tautas labā veikuši pedagogi jau vairāk nekā pirms 90 gadiem.

Avoti un piezīmes

- ¹ LVVA, 1632. f. (Vispārīgā daļa (1918–1944). Izglītības ministrija). 2. apr., 1362. l., 47.–49. lp. (Stanguta M. Literatūras stundu uzbūve tautskolā (pamatskolā).)
- ² LVVA, 1362. f. 2. apr., 1363. l., 1.–12. lp. (Dāvidsons J. Lasāmvielas izpratne pamatskolā.)
- ³ LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 44.–46. lp. (Miesnieks J. Tāda bija mūsu stunda. Noveles “Andriksons” iztīrājums.)
- ⁴ Turpat, 75.–79. lp. (Ābele E. A. Saulieša “Purvā”.)
- ⁵ Turpat, 87.–108. lp. (Sūna Z. Kā iztīrāju Niedras pasaku “Zemnieka dēls”.)
- ⁶ Turpat, 33.–43. lp. (Širmane A. Kā aplūkosim Antiņu?)
- ⁷ Turpat, 28.–32. lp. (Āboliņa E. Annas Brigadieres “Maija un Paija” pamatskolas 5. klasē.)
- ⁸ LVVA, 1362. f. 2. apr., 1363. l., 84.–99. lp. (Zaļā A. Izteismīgas runas prakse tautskolā.)
- ⁹ Turpat, 100.–110. lp. (Mežaks A. Daiļlasīšana.)
- ¹⁰ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 4.–20. lp. (Kārkliņš K. Lirika pamatskolā.)
- ¹¹ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1364. l., 31.–52. lp. (Kārkliņš K. Par lirikas mācīšanu vidusskolās.)
- ¹² LVVA, 1632. f., 2. apr., 1363. l., 1.–16. lp. (Širmane A. Ar dzejoli klasē.)
- ¹³ Turpat, 40.–46. lp. (Širmanis A. Pa citu ceļu.)
- ¹⁴ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 18.–21. lp. (Karulis K. Kā rīkoties ar dzejoli? Piebildums A. Širmanes rakstam IM 3.numurā.)
- ¹⁵ LVVA, 1362. f., 2. apr., 1363. l., 19.–27. lp. (Salmgrieze J. R. Blaumaņa dzejolis “Negaidīts vakars”.)
- ¹⁶ Turpat, 28.–35. lp. (Salmgrieze J. Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela. Elzas Stērstes “Lai ar sauli laukā ejam”.)
- ¹⁷ LVVA, 1362. f., 2. apr., 1363. l., 36.–39. lp. (Vitrunga M. Kā iztīrāt klasē V. Plūdoņa dzejoli “Svešumā kļīstot?”)
- ¹⁸ Kronvalda Atis. *Tautiskie centieni*. Rīga: Valtera un Rapas akc.sab.izdevums, 1935. 27.lpp.
- ¹⁹ Dēķens K. *Latviešu valodas mācības metodika pamatskolām*. Rīga: Valters un Rapa, 1922. 18.–136. lpp.
- ²⁰ Ramāns V. *Latviešu valodas metodika pamatskolām*. Rīga: Latvijas Vidusskolu Skolotāju Kooperatīva izdevums, 1938. 108.–152. lpp.
- ²¹ LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 47.lp. (Stanguta M. Literatūras stundu uzbūve tautskolā (pamatskolā).)
- ²² Turpat.
- ²³ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1363. l., 69.–83. lp. (Kreicers H. Lasāmvielas iztīrāšana.)
- ²⁴ Stikute E. *Latviešu literatūras didaktika*. Rīga: RaKa, 2011. 281 lpp.
- ²⁵ Brigadere A. Ciņa par garīgo Latviju. *Latviešu rakstnieku portreti. Pozitīvisti*. Rīga: Zinātne, 2002. 5.–31. lpp.
- ²⁶ Turpat, 24. lpp.
- ²⁷ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 44.–46. lp. (Miesnieks J. Tāda bija mūsu stunda. Noveles “Andriksons” iztīrājums.)
- ²⁸ Turpat, 44. lp.
- ²⁹ Turpat, 45. lp.
- ³⁰ Turpat.
- ³¹ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 75.–79. lp. (Ābele E. A. Saulieša “Purvā”.)
- ³² Turpat, 87.–108. lp. (Sūna Z. Kā iztīrāju Niedras pasaku “Zemnieka dēls”.)
- ³³ Turpat, 108. lp.
- ³⁴ Turpat, 28.–32. lp. (Āboliņa E. Annas Brigaderes “Maija un Paija” pamatskolas 5. klasē.)
- ³⁵ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l. 33.–43. lp. (Širmane A. Kā aplūkosim Antiņu?)
- ³⁶ Turpat, 33.lp.
- ³⁷ Turpat.
- ³⁸ Turpat, 35. lp.
- ³⁹ Turpat, 43. lp.
- ⁴⁰ Turpat, 4. lp. (Kārkliņš K. Lirika pamatskolā.)

- ⁴¹ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1363. l., 54. lp. (Bērziņš L. Garīgā dzeja skolas darbā.)
- ⁴² Turpat, 28. lp. (Salmgrieze J. Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela. Elzas Stērstes "Lai ar sauli laukā ejam".)
- ⁴³ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1364. l., 37. lp. (Kārklīņš K. Par lirikas mācīšanu vidusskolās.)
- ⁴⁴ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 5. lp. (Kārklīņš K. Lirika pamatskolā.)
- ⁴⁵ Turpat, 7. lp.
- ⁴⁶ Turpat.
- ⁴⁷ Turpat, 8., 9. lp.
- ⁴⁸ Rudzītis J. *Literatūras mācības skolā*. Rīga: RaKa, 2000. 329 lpp.
- ⁴⁹ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 14. lp. (Kārklīņš K. Lirika pamatskolā.)
- ⁵⁰ Turpat, 14.–19. lp.
- ⁵¹ Turpat, 19. lp.
- ⁵² LVVA, 1632. f., 2. apr., 1363. l., 1. lp. (Šīrmane A. Ar dzejoli klasē.)
- ⁵³ Turpat, 29. lp. (Salmgrieze J. Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela. Elzas Stērstes "Lai ar sauli laukā ejam".)
- ⁵⁴ Turpat, 35. lp.
- ⁵⁵ LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 18. lp. (Karulis K. Kā rīkoties ar dzejoli? Piebildums A. Šīrmanes rakstam IM 3. numurā.)
- ⁵⁶ Turpat, 18. lp. (Kārklīņš K. Lirika pamatskolā.)
- ⁵⁷ Turpat, 1.–3. lp. (Šīrmanis A. Kārļa Skalbes stunda Rīgas pilsētas 47. pamatskolā.)

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

Elita Stikute

Summary

Key words: *historical experience of the methodology of teaching literature, problems of acquisition of the literature study content*

The paper is a continuation of the material published in *LZA Vēstis*, 2014, No. 1/2, about the history of development of the methodology of teaching literature in the 1920s–1930s. Special attention is devoted to issues of teaching various literature types and genres. The paper has been elaborated basing on unpublished manuscripts – original works by Latvian literary scientists, methodologists and teachers.

The 1920s–1930s in school history, including in the methodology of teaching Latvian literature, was a time of rapid pedagogical reforms, very productive and abounding in ideas. Methodologists of Latvian literature are influenced by acknowledged Russian and German professionals, study their experience and popularise their ideas. During this time period the theoretical basis of methodology for teaching literature was laid which was approbated in practice. In the methodology of teaching literature of the 1920s–1930s its theoretical principles have been set up, and it is an inexhaustible source for further studies and practical ideas. We have started to study a part of the pedagogical heritage of that time since the 1990s, when Latvia restored her independence. Conclusions elaborated during the first independent State of Latvia are also at the basis of contemporary literary didactics, and there is nothing to it but rejoicing about how much the pedagogues have accomplished for the sake of their nation already more than 90 years ago, and decline one's head admiringly in front of their knowledge and experience.