



LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
ZINĀTNISKIE RAKSTI

---

ACTA UNIVERSITATIS LATVIENSIS

---

565

Estētiskā audzināšana  
sākumskolā



LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas fakultāte

ESTĒTISKĀ AUDZINĀŠANA SĀKUMSKOLĀ

Zinātniskie raksti

565. sējums

LUB

Latvijas Universitāte  
Rīga 1991

Estētiskā audzināšana sākumskolā: Zin.raksti/ Atb.red.  
J.Anspaks. - Rīga: LU, 1991. - 205 lpp.

Zinātniski metodisko rakstu krājumā ietverti LU Pedagoģijas fakultātē veiktie pētījumi par mākslas pedagoģijas attīstību, skolēnu un skolotāju estētisko audzināšanu nepārtrauktās izglītības procesā, par progresējošas, radoši atklātas estētiskās audzināšanas sistēmas izveidi. Centrālā vieta ierādīta rakstiem un izstrādājumam par dzimtās valodas un literatūras, tēlotājmākslas un muzikālās audzināšanas kvalitātes paaugstināšanu, daudzveidīgas mākslinieciski estētiskas darbības organizēšanu, latviešu tautas tradicionālās kultūras vērtību apguvi un aktīvu kopšanu.

Krājums paredzēts sākumskolas skolotājiem, studentiem un visiem tiem, kas vien interesējas par estētiskās audzināšanas teoriju un praksi.

REDAKCIJAS KOLĒGIJA:

J.Anspaks (atb.red.), V.Avotiņš, G.Bībers, A.Breidaks,  
K.Dobrājs, O.Zīds



Latvijas  
Universitāte,  
1991



## IEVADS

Šā zinātniski metodisko rakstu laidiena sagatavošana sakrīt ar dziļiem un tālejošiem pārveidojumiem Latvijas Republikas sociāli ekonomiskajā un kultūras dzīvē, ar jaunu ceļu meklējumiem skolas darbības atjaunošanā un skolotāju sagatavošanā.

Ikkatram izglītības posmam, sākot ar sākumskolu un beidzot ar profesionālās sagatavošanas visaugstākajām virsotnēm, ir noteikta vieta un noteiktas funkcijas nacionālās un kulturālās misijas piepildīšanā, savas tautas garīgo un materiālo vērtību radīšanā un uzturēšanā. Tautas izglītībā ieguldītie līdzekļi un pūliņi, izkoptās spējas un atraisītie jaunrades spēki, garīgo, ētisko un estētisko vērtību kopšanas darbs, kā to šobrīd apliecina gan pašu mājās, gan pasaulē gūtā pieredze, veido stabilu pamatu tautas garīgās un materiālās kultūras progresam, visas saimnieciskās dzīves sakārtošanai.

Šo lielo uzdevumu kontekstā estētiskā audzināšana veic ļoti būtisku gan visas tautas (sabiedrības) garīgo spēku veidotāju funkciju, gan atsevišķas personības attīstības harmonizētāju uzdevumu. Tālab pašlaik vairs nevar runāt par pilnvērtīgu izglītību un audzināšanu bez izkoptas estētiskās kultūras, bez ieaudzīnātas prasmes, vajadzības un gribības ikvienā darbības jomā ienest patiesu skaistumu un saņiegt pilnību.

Šodienas nespringtajā vispārējās izglītības krīzes situācijā izvirzās gluži likumsekarīgs jautājums: vai zināmai skolēnu daļai iezīmīgā atsvešināšanās no patiesajām mākslas vērtībām, no darba un dabas dailes un cilvēcisko attiecību skaistuma nesaistās ar nokāvēto vai nepaveikto bērnu estētiskās gaumes un garīgo vajadzību veidošanu, viņu emocionālās un jūtu sfēras attīstīšanu ģimenē, bērnudārzā, sākumskolā? Kā lai izskaidro to "lūzumu", sākot ar 4. vai 5. klasi, kad skolēni sāk attālināties no daiļliteratūras, folkloras, tēlotājmākslas? Šo klašu skolēnu ievērojamai daļai dziesmāna, tēlotājmāksla, mēži vien arī literatūra ir tikai "otrārtīgs



priekšmets", kas atvēlēts "laika pakavēšanai". Vai šos samilzumus mūsu skolā var atrisināt ar atsevišķiem, tīri ārējiem "uzlabojumiem"?

Uzskatām, ka pārkārtojumi estētiskās audzināšanas jomā risināmi ciešā kopsakarā ar lielajām un sarežģītajām problēmām, kas izvirzījušās visai mūsu tautas izglītības sistēmai kopumā. Mūsu dienās bērnu un skolēnu estētisko attīstību pamatos nosaka nevis iluzorās ieceres, bet gan reālās iespējas vispārīgai, nepārtrauktai tautas izglītībai un vispusīgai audzināšanai, garīgās un darba kultūras kopšanai, tikumisko un mākslas vērtību aktīvai un radošai apguvei.

Pirms trim gadiem uzsākot šo pētījumu, mēs skaidri apzinājāmies, ka sākumskolas audzēkņu mākslinieciski estētiskās audzināšanas ievirzei kvalitatīvi jaunā līmenī nepieciešami gan fundamentāli un konstruktīvi eksperimentāli pētījumi, gan jauni metodiski un organizatoriski risinājumi, gan arī labākās skolu pieredzes izpēte un pagātnes mantojuma jauns izvērtējums. Te paveras plašs darbalekuks perspektīviem pētījumiem visdažādāko zinātnes un mākslas nozaru speciālistiem, tautas izglītības dzīves organizatoriem un, protams, estētiskās kultūras pamatu kopējiem - skolotājiem, audzinātājiem un viņu jaunajai maīpai - studentiem.

Mēs pārliecinājāmies, ka rūpīgi jāpēti un jāliek lietā viss vērtīgais, kas savulaik uzkrāta mākslas pedagogijas jomā. Vēsturiskās pieredzes analīze palīdz arī mūsdienšu praksē radītajā izcelt gan novatoriskās tendences, gan arī uzturēt un būtiskus robus estētiskās audzināšanas uzdevumu īstenošanā.

Lai gan vairākas negatīvas tendences dziļi iesakņojušās pedagogiskajā praksē, tomēr arī pašlaik gandrīz vai katrā skolā ir skolotāji, bieži vien nepamanīti, kas iet radošu meklējumu ceļu "iekšējā cilvēka" veidošanā, daudzveidīgas mākslinieciski estētiskās darbības ierosināšanā. Katrā novadā ir arī kāda laba skola, kura veidojas par patiesu estētiskās kultūras centru, dziļi ietekmējot apkārtējo dzīvi, kopjot garīgās vērtības gimenē un sabiedrībā. Tautas atmodas gaisotnē skolotāji



un audzinātāji rod jaunus impulsus estētiskajai izaugsmei ne tikai literatūras, muzikālās audzināšanas, tēlotājmākslas un ritmiskās nodarbības, bet arī dzimtajā valodā un darbībā, apkārtnes mācībā un skolas labiekārtošanā. Katra bērnu darbības joma, kā to apstiprina daudzu jo daudzu skolotāju darbs, var kļūt par īstu estētiskā prieka un jaunrades avotu.

Taču tie ir tikai pirmie grodi, veidojot aprises bērnu dzīves un skolas darbības estetizācijai. Pašlaik šiem centieniem pietrūkst sistēmiskuma un viengabalainības, pēctecības un mērķtiecības. Estētiskā audzināšana skolās tikpat kā nesaliedējas ar garīgās un tikumiskās, fiziskās un darba kultūras pamatu veidošanu. Mākslinieciskā darbība, iegūstot pašakumu raksturu, pārvēršas tikai par epizodi - dažkārt arī spilgtu - skolās ikdienā, neatstājot dziļākas pēdas bērnu apziņā un uzvedībā. Tālab nepārtrauktas skolēnu estētiskās audzināšanas sistēmas izstrāde un tās funkcionēšanas nodrošināšana kļuvusi par aktuālu katras skolas rūpi. Attiecīgā varianta izstrādē nepieciešams ievērot bērnu vecuma un individuālās īpatnības (it īpaši darbā ar sešgadīgajiem bērniem), mākslas vai attiecīgā darba veida iespējas, skolēnu pieredzi un apkārtējās kultūrvides īpatnības, tautas tradīcijas un tradicionālo kultūras potenciālu, visas daudzveidīgās skolas un ārpusskolas nodarbības, reālās sadarbības formas ar radošās inteligences pārstāvjiem, tautas dailināta meistariem, amatniekiem un visiem zinošiem, protošiem un aizrautīgiem dzimtajā novada cilvēkiem, kuri palīdz stiprināt audzēkņu garīgos un morālos spēkus, bieži vien dodot ievirzi viņu radošo spēju un talantu attīstībai.

Sākumskolas audzēkņu mākslinieciskās izglītības mūsdienīgs teorētisks un metodoloģisks pamatojums, cerams, palīdzēs noteikt šā cikla priekšmetu patieso vietu vienotajā mācību un audzināšanas procesā. Mūsu grupas veiktie pētījumi pārlicina, ka aktīva iekļaušanās ar mākslas pasauli iezīmē kvalitatīvi jaunu līmeni bērna personības veidošanās, viņa radošo spēju atraisīšanās. Pētījuma gaitā noskaidrotas iespējas un iz-



zināti nosacījumi skolēnu iekļaušanai aktīvā radošā darbībā dzimtajā valodā un literatūrā, muzikālajā audzināšanā, tēlotājmākslā un folkloras nodarbībās - baltajās stundās. Bērnu estētiski mākslinieciskās darbības raksturs nosaka arī viņu pieredzi un nepieciešamo gatavību skaistā uztverei, estētisko vērtību ienesšanai savas apkārtnes un savas uzvedības veidošanai. Šobrīd šie mākslinieciski radošās darbības elementi vēl maz pamanāmi mūzikas, tēlotājmākslas un literatūras stundās. Diemžēl bērnu radošās darbības sfēra ir vēl gaužām šaura, bieži vien tā "pārceļta" mākslinieciskās pašdarbības pulciņos un ārpusskolas studijās, aptverot samērā nelielu audzēkņu skaitu. Estētiski mākslinieciskā audzināšana nesasniedz savus mērķus, ja skolotājs - kā tas šobrīd iegājies praksē - veic galvenokārt informatora funkcijas, bet skolēni paliek pasīvā "mākslas patērētāju" pozīcijās. Šādā situācijā skolēniem dziļākus pārdzīvojumus un emocionālas izjātas nespēj izraisīt ne mākslas šedevri, ne dabas un darba daile, ne arī apkārtējo cilvēku rīcības skaistums un tautas tradicionālās kultūras neizmējamās vērtības.

Šajā rakstu krājumā centrālā vieta ierādīta pētījumam par bērnu valodas un tēlainās domāšanas attīstību un kultūrvides apzināšanu kā estētiskās audzināšanas faktoru. Pētījuma gaitā autori (I. Bērziņa, G. Bībers, M. Kostanda, D. Markusa) analizēja lasāmo grāmatu tekstus, fiksēja un izvērtēja pirmskolas vecuma bērnu un skolēnu runu, veica skolēnu aptauju, apkopoja skolotāju pieredzi, piedalījās bērnudārza nodarbībās un mācību stundās, sastādīja metodiskas izstrādnes skolotājiem. Pamatnosacījumus normālai bērna intelektuālai un emocionālai attīstībai, autorus interesējošā dzimtās valodas apguve: aspektā, veido apkārtne dzirdama bagāta, daudzkrāsaina, skanīga un nepiesārņota latviešu valoda. Diemžēl pētījums atklāj, ka bērnībā labi sākusies dabiskā valodas attīstība vēlāk tiek ierobežota, veicinot etalondomāšanu, precīzu gramatisku shēmu atdarināšanu, tē cieš arī pašu pieaugušo nakoptās valodas ietekmē un paviršas attīksmes dēļ kā pret dzimto valodu,



tā arī pret dzimto kultūrvidi. Arī pašreizēju situācija latviešu valodas un literatūras mācīšanā sākumskolās atklāj trūkumus: skolēni pavirši uztver leksikas daudzveidīgu un skaidrumu, viņiem ir vājas valodas vēstures faktu zināšanas, nabadzīga ir skolēnu tēlainā domāšana, bieži vien netiek mācīta mākslas būtības izpratne, skolēni nepazīst savu kultūrvidi, tās vēsturi un tradīcijas. Pētījuma mērķis - atrast pamatnosa-  
cijumus bērnu valodas emocionālā un intelektuālā potenciāla līdzsvarošanai. Darbā izvirzīta hipotēze - normāla valodas un tēlainas domāšanas attīstība un kultūrvides apzināšanās ļauj bērnam apjēgt sevi kā tautas daļu, veido viņa cilvēciskās pasaules veselumu, sekmē viņa emocionālo, estētisko, intelektuālo un komunikatīvo attīstību ciešā vienotībā. Hipotēzes pārbaudei autori veica eksperimentu Rīgas 1., 4., 69.vidusskolā, Rīgas 3.pagarinātās darbadienas skolā, Jelgavas 2.vidusskolā, Svētes, Ozolnieku un Ziemeru deviņgadīgajās skolās, kā arī Jelgavas 2. bērnudārzā. Tika veikts dabisks eksperiments arī autoru ģimenēs. Autori secinājuši, ka pētījumā izvirzītā mērķa sarniegšanai nepieciešams veicināt iespējami daudzveidīgu iespaidu uzkrāšanu un to transformēšanu jūtu sfērā (sevi un pasauli izsakot tēlos, nekautrējoties no emocionalitātes), bagātināt un nostiprināt bērna personīgo pieredzi konkrētā darbībā labvēlīgā valodas kultūrvīdē, mācīt mākslas darba izpratni, izvēloties vertīgāko daļlīteratūru.

Arī tēlotājmākslas mācīšanas un audzināšanas ar mākslu mērķis ir pilnskanīgas laika un savas tautas, pasaules un cilvēku attieksmju izjūtu attīstīšana. Pakārtoti šim mērķim seko mākslas formālās valodas apgušana - neuzkrītoši, nepiespiesti, dialogā ar skolotāju tad, kad ir nobriedusi nepieciešamība pēc tās. Ja vien sākotnēji tiek izvirzīts uzdevums - iemācīt perspektīvu, proporcijas, krāsu kā dogmu, kura ir nepārkāpjama, rāmis - "kā vajag", tad bērns spiests uz pasauli raudzīties viennozīmīgi, kā "svešām acīm". Tādas mācīšanas rezultātā, kā to apliecina J.Kupčas un I.Vītolas eksperiments, zūd spēja, kas piemīt bērnam - redzēt lietu visaptveroši, no



visām pusēm, caur savu īpatnējo izjūtu un pieredzes prizmu, apkārtējās pasaules krāsas pārveidojot pēc savas, iekšējās nozīmības un vērtības. Vajadzīga dzīļa bērna un mākslas iespēju pazišana, lai skolotāja darbība zīmēt mācīšanās palīdzētu bērnam jūtīgi un visaptveroši apgūt pasauli ar krāsu, formu un līniju valodu.

Mūzikas mācības uzmanības centrā atrodas ne tikai priekšmeta iemācīšana, bet vispirms - rūpes par bērna personības attīstību, viņa radošo spēju atraisīšanu, jo tā attīsta ne tikai speciālās muzikālās, bet veido arī cilvēka vispārējās spējas, harmonizē pasaules izjūtu, sociālās attieksmes. Mūzikas mācība paver iespēju katram bērnam izprast apkārtējās vides un kultūras skaņu pasauli, veido iespēju uzvert un saprast dažādas skaņu valodas, nodrošina iespējas iesaistīties mūzikas dažādās darbībās. V. Muktupāvels savā konceptuālajā publikācijā uzsver, ka muzikālās audzināšanas pamataicinājums ir katra bērna neatkarotājam cilvēciskās pasaules kopšana, uz noteiktas kultūras tradīcijas vērtību pamata atraisot viņa pašizteiksmes spēju skaņu valodā.

Jaunas ierosmes pedagoģiskajai praksei un turpmākajiem pētījumiem smelamas materiālā par tautas tradīcionālās kultūras vietu bērna garīgajā dzīvē, viņa tikumiskās un estētiskās pieredzes uzkrāšanā (M. Mellēna). Autore saskata folkloras priekšrocības tās kompleksajā raksturā, kas piedāvā bērna ievadišanu kultūras pasaulē ar dažādu valodu starpniecību. Līdz ar to dabiski veidojas bērna dzīves un darbības organizēšanas sistēma, kas apvieno sevi gan tautas tradīciju pētīšanu un apguvšanu, gan jaunrades iespēju attīstīšanu. Pētījuma rezultāti plašāk atspoguļoti balto stundu sistēmā, kur izmēģināja vairāki skolotāji dažādās republikas skolās (Rīgas 93. vidusskolas skolotāja Dz. Rijniece, Tukuma 2. vidusskolas skolotāja Z. Zviedre u.c.). Paveiktā darba svarīgākais rezultāts - bērni tradīcionālos latviešu svētkus uztver kā savus, viņi ir apguvuši gadskārtām atbilstošas rotālas, tautas dejas, pie tam īpaši strauji ir progresējusi bērnu dziedāt varēšana un dziedāt griešana. Ja eksperimenta sākumā aptuveni puse no klases skolēniem nevarēja nodziedāt melodi-



ju, tad pēc gada melodiju varēja atkārtot un nodziedāt praktiski visi bērni. Pie tam šī nodarbība izsauca visos patiesu prieku. Bērniem vairs grūtības nerada dainu atcerēšanās no galvas, jo tradicionālā dziedāšanas maniere ar saucēju un atlocītajiem atvieglo atcerēšanos. Ejot līdz gada ritējumam, pievēršot uzmanību irmaipām dabā un apgūstot darba ritmu, līdztekus dabas ritmam veidojas bērna jūtīga un iejūtīga attieksme pret dabu, bērna "zaļā domāšana" un tās izteikšana dažādās valodās (izdziedāt šo attieksmi "Ai, zaļā birztaļiņa", izjust to kustībā, ejot "Dindaru candarū").

Šajā darbošanās priekā attīstās bērnu jaunrades potenciāls. Būtībā visi bērni ir gatavi izteikt sevi visās valodās: sacerēt miklas un piedalīties to atminēšanā, stāstīt pasakas un sacerēt savējās, izdziedāt jebkuru dainu tekstu ar pašsacerētu melodiju, atbilstoši savām muzikālajām spējām. Raksturīgi, ka bērniem ar lielāku eiropeiskās muzikālās tradīcijas pieredzi ir grūtāk radīt savu melodiju, jo iedarbojas zināmie stereotipi, izdomāt savu norisi tradicionālai rotaļai vai rotaļdejai.

Ja runājam par virsuzdevumu - bērnu pasaules uzskata veidošanu - pētījums pierāda, ka kontaktēšanās ar tradicionālo kultūru, senču attieksmes pret darbu apgūšana palīdz veidot noturīgas bērnu darba iemaņas un paradumus (strādāt kārtīgi, ar prieku, katru darbu uzlūkot kā sevi apliecināšanu un attīstošu, izjust prieku par meistarīgi veiktu darbu), stiprina izpratni par to, ka viss pasaulē nav vērtējams tikai ar derīguma mērauklu. Darbu var vienkārši padarīt, bet var arī labi un skaisti padarīt.

Tautas tradicionālās kultūras vērtību apgūšana un aktīva darbošanās tās kopšanā stiprina bērnu ticību savām spējām un iespējām, viņi izjūt sevi kā tradīcijas turpinātāju, kā savas tautas daļu.

Teorijā un praksē nostiprinājusies atzīņa: skola un ģimene ir dabiskās bērnu audzinātājas, patiesās personības cilvēcisko pamatu veidotājas. Savas tautas pedagogiskajā tradīcijā balstīta atzīņa, ka tikai šo divu lielo audzināša-



nas spēku saliedējums nodrošina sekmes "iekšējā cilvēka" veidošanā. Pētiņuma gaitā mēs centāties noskaidrot iespējas gimenes audzinošā potenciāla lomas palielināšanai bērnu estētiskajā un emocionālajā attīstībā, viņu pietuvināšanā tautas darba (arī seno amatnieku meistarībai un tikumam), dailamata, muzicēšanas un dziedāšanas tradīcijām un to kopšanai. Uzskatām, ka arī mūsdienu skolā nepieciešams iesākt gimeniskumu ar gimenes lokam raksturīgo emocionalitāti, savstarpējo tuvinību un savdabīgo garīguma strāvotību.

Mēs visā pilnībā apzināties Latvijas tautskolotāja vēsturisko misiju - būt par estētiskās kultūras pamatu veidotāju. Nepieciešama īpaša gādība par tautas skolotāju jaunās mācības sagatavošanu, lai viņi sevi izkoptu spēju un gatavību ikvienā mācību priekšmetā vai integrētā kursā un nodarbību veidā ienest skaistumu, ar savas personības sugestīvo spēku prastu izmantot mākslas vareno spēku bērnu dotību, radošo spēju, viņu patstāvības un aktivitātes attīstībā. Lai skolas ikdienā saskarsme ar patiesi skaisto rosinātu skolēnu jaunradi, mākslinieciski estētisko darbību, pasaules un sevi izzināšanu. Arī šā rakstu krājuma virsuzdevums, Ineta Ziedona vārdiem runājot, ir "dot skolotājiem grūtākas vai atvieglotākas iespējas ceļā ne tikai uz lasītācīšanu un rakstītācīšanu, bet, galvenais, bērna ceļā uz pasaules izpratni un sava "es" iesaisti dabā, tautā un cilvēcībā".<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ziedonis I. Sākamgrāmata. - R., 1988. - 7.lpp.



## MĀKSLAS PEDAGOĢIJA: VĒSTURISKĀ PIERECZE UN MŪSDIENAS

Estētiskās audzināšanas jautājumu risināšanā, izmantojot mākslas līdzekļus, nozīmīgas ierosmes smelamas vēsturiskajā pieredzē - mākslas pedagogijā.

Redusies 19. gs. pēdējās gadu desmitos, mākslinieciskā audzināšana - tā tolaik dāvēja šo virzienu - 20. gs. sākumā izveidojās par nozīmīgāko pedagogiskās dzīves strāvu Eiropā. Raksturīgi, ka tās ietekmē atradās gandrīz visi ievērojamākie skolu reformu piekritēji un dažādu pedagogijas virzienu pārstāvji. Teorijā un praksē mākslas pedagogijai radās cieši saskares punkti ar darba skolas, personības pedagogijas, morālpedagogijas, sociālpedagogijas, eksperimentālās pedagogijas un vairākiem psiholoģijas virzieniem (mākslas psiholoģiju, personības psiholoģiju, pedagogisko psiholoģiju). Tolaik tik populārās jaunās skolas jeb jaunās audzināšanas strāvas pamatlicēji E. Demolēns un A. Ferjērs savā vispārīgās izglītības koncepcijā vienlīdz nozīmīgu vietu ierādīja kā mākslinieciskajai izglītībai, tā arī bērnu darbbandzināšanai.

Vēlākos gados mākslas audzināšanas strāva sazarojās daudzās tērcēs un tērcītēs, dodot vietu jauniem virzieniem, taču tās dzīvošā ietekmē saglabājās. Mūsdienā attīstītajās valstīs pedagogi, psihologi, mākslinieki velti pienācīgu uzmanību audzināšanai ar mākslas līdzekļiem, saskatot tajā iespējas attīstīt bērna personības radošo potenciālu.

Savulaik mākslas pedagogija visai spēcīgi atbalsojās arī Latvijā, ietekmējot daudzu skolotāju radošos meklējumus. Pēdējās piecos gadu desmitos saites ar mākslas pedagogiju Latvijā saira, tika noklusēti arī ievērojamā latviešu mākslas pedagoga A. Daugas apcerējumi par bērna jaunrades darbību un audzināšanu ar mākslas līdzekļiem.

Šā visai bagātā mantojuma jauns izvērtējums ir nepie-



ciešams, uzturot vēsturisko pēctecību un saglabājot labākās pedagogiskās darba tradīcijas, kopjot estētisko kultūru Latvijas skolā. Autoru vada atziņa, ka mākslas pedagogijas vēsturiskajā pieredzē atrodamas gan neizdošas vērtības, gan arī nomaldos un ilūzijās balstītas ieceres, no kurām, protams, jāatsakās.

Vispirms jānoskaidro apstākļi, kādos radās un vērsās plašumā bērnu mākslinieciskās audzināšanas strāva.

Noteiktus stimulus šai kustībai deva jaunhumānismā rastās estētikas un pedagogijas idejas, uzsverot ētisko un estētisko ideālu nozīmi personības veidošanā. Jaunhumānisma pārstāvji skolēnu estētisko un tikumisko audzināšanu bieži ierobežoja ar antikās senatnes klasiķu darbu lasīšanu un teksta iegaumēšanu. Protams, šāda mākslinieciskās izglītības ievirze un uzdevumu sašaurināšana nedeva gaidītos rezultātus personības estētiskajā un ētiskajā attīstībā un vairs neatbilda jaunajām sociālā ekonomiskajām norisēm pasaulē. 19. gs. beigās attīstītākajās valstīs (Anglijā, Vācijā, Francijā, Ziemeļeiropas zemēs, ASV) dažādu sociālo grupējumu pārstāvji un sabiedriskie darbinieki, mākslinieki un pedagogi arvien noteiktāk izteica savu neapmierinātību ar skolās valdošo vienpusīgo intelektuālistisku mācību un iekalūšanas skolas gars, cauraujot visus izglītības posmus, radīja šķēršļus gan sociāli ekonomiskajiem pārveidojumiem, gan arī garīgajam un kultūras progresam. Tika uzsvērts, ka ar mācībām vien nav iespējams atrisināt sarežģītos un daudzšķautņainos personības audzināšanas, bērna jūtu un gribas veidošanas uzdevumus. Tolaik valdošā intelektuālistiskā pedagogija nonāca arvien asāk izteiktā pretrunā ar dzīves diktētajām vajadzībām. Jaunais laiks prasīja sagatavot aktīvus un patstāvīgus cilvēkus, kuri skolā apgūtu ne vien nepieciešamās zināšanas un praktiskās iemaņas, bet arī izkoptu intelektuālos, tikumiskos un fiziskos spēkus, attīstītu estētisko gaumi un garīgās vajadzības. Šādu sagatavotību nevarēja sniegt tradicionālā mācību skola, kuras uzmanības lokā atradās tikai zināšanu krājuma



paplašināšana, atmiņas un domāšanas vingrinājumi. Plašes sabiedriskās kustības ietekmē dažādās Eiropas valstīs tika akcentēti ne tikai garīgās, bet arī morālās, estētiskās un emocionālās attīstības un darbaudzināšanas jautājumi, kurus ignorēja racionālisma gultnē ievirzītā pedagogija.

Anatomu, fiziologu, psihologu pētījumi par cilvēku radīja jaunus stimulus arī audzināšanas teorijai un praksei attīstībai. Tika pierādīts, ka, piemēram, vispusīga fiziskā izglītība paver iespējas bērna garīgajai, tikumiskajai un emocionālajai attīstībai un gribas spēku izkopšanai (P. Leshafits). Arī darba skolas vadotie teorētiski pamatoja darbaudzināšanas un darbības dziļo ietekmi uz bērna personības garīgo, tikumisko un estētisko attīstību. Vipi uzskatīja, ka darba skolas galvenais uzdevums - bērna radošās iniciatīvas veidošana un jaunrades spēju izkopšana.

Mākslinieciskās audzināšanas strāvas pārstāvji skolas galveno uzdevumu saskatīja bērna radošā potenciāla attīstīšanā un garīgo spēju izkopšanā. Šajā nolūkā bērna darbība ievirzāma dažādos mākslas novados. Audzināšana ar mākslu, kā atzinēja viens no pazīstamākajiem mākslas pedagogijas vēsturniekiem A. Hergete, sekmē bērna garīgo attīstību, sagatavojot viņu visa daļā: uztveršanai un apjēgšanai dabā un mākslas darbos. Mākslas līdzekļi palīdz bērnu vērst garā daļāku, rīcībā cēlāku un cildenāku.<sup>1</sup>

E. Zalvirks "audzināšanā ar mākslu" saskatīja iespējas ne tikai bērnu mākslinieciskās audzināšanas specifisko uzdevumu veikšanai, bet arī personības attīstības harmonizēšanai, viņa radošo spēju un dotību izkopšanai.<sup>2</sup>

Raksturīgi, ka daļa tālāka redzamāko pedagogu Vācijā (Šenkendorfs, Gece, Pabsts u.c.), Dānijā (Klauson-Kaass), Zviedrijā (Salomans), Somijā (Cigneusa), Francijā (Palmgrēns), Latvijā (Cirulis), Igaunijā (Karells), Krievijā (Kasatkins) u.c. bērnu mākslinieciskās jaunrades spēju attīstīšanai un attīstību saistīja ar fizisko darbu (skolas rokdarbiem u.c.). Turpretī citi pedagogi (Gaudigs, Gurlits,



Šarelmanis u.c.) uzsvēra, ka jaunrades spējas un spēki attīstīti dažādos garīgās darbības veidos, paverot iespēju bērnu "mākslinieciskajai pašizpaušmei".

Jāatzīmē, ka savā sākotnējā mākslinieciskās audzināšanas teorijā un praksē veidojās ciešā kopsakarā ar mājamatniecības izplatīšanos un rokdarbu ieviešanu skolās. Straujais rūpniecības uzplaukums attīstītākajās Eiropas zemēs deva iznīcinošu triecieni mājrūpniecībai. Fabrikās izgatavotie priekšmeti bija krietni vien lētāki par amatnieku darinājumiem. Tāpēc mājrūpniecība strauji panīka un mākslas amatniecības nozares pilnīgi tika iznīcinātas. Sabiedrībā pacēlās balsis pret amatniecības iznīcināšanu un strādnieka pārvēršanu par moderno mašīnu piedskli - tehnisko kreatūru.

Rūpniecības progress un ražošanas intensifikācija izvirzīja prasību pēc labāk sagatavotiem un apmācītiem strādniekiem. Tāpēc skolās vajadzēja gatavot jauno strādnieku maiņu - "cilvēkus ar asu skatu un izveicīgām rokām". Uzmanības laikā izvirzījās jautājums par mākslas vaiķni ar darbu.

Dziļu iespaidu uz sabiedrību Anglijā, bet vēlāk arī visā Eiropā atstāja Dž. Raskina kaismīgā publicistika, viņa apcerējumi par mākslas un estētikas problēmām. Dž. Raskins popularizēja mākslas amatniecību un daiļamatu ēguvi skolās, tā saglabājot tautas vērtīgākās tradīcijas, radot iespējas bērņus audzināt nacionālā garā. Mākslas amatu kopšanā Dž. Raskins redzēja iespējas novērst sociālo ļaunumu un veidot personības garīgo kultūru. Viņš mēdza paskaidrot, ka pat visvienkāršākajā darbā nepieciešama iekopta darba prasme un laba mākslinieciskā gaume.

Konsekventi Dž. Raskina sekotāji Anglijā bija V. Moriss un V. Kreins. Viņu sauklis - māksla visiem un māksla visā - ieguva plašu rezonansi sabiedrībā un skolās. Viņi uzskatīja, ka istai mākslai jāaptver visi ļaužu slāņi. Bērņiem pirmo saskari ar skaisto varēja sniegt iepazīšanās ar tautas daiļamatu un darba tradīcijām. V. Moriss un V. Kreins mākslinieciskajā darbībā saskatīja reālu ceļu personības savdabības uzplaukumam un individualitātes saglabāšanai. Viņi



ticēja, ka mākslas amatniecības kopšana skolās un ģimenēs palīdzēs novērst fabriku darba radītās negatīvās sekas un saglabās mākslas izpratni un tautas daļamata tradīcijas.

Kopš 20. gs. sākuma Dž. Raskina uzskatus par mākslas pedagogiju Latvijā un Krievijā popularizēja A. Dauge.<sup>3</sup>

Ne tikai Anglijā, bet arī citās Eiropas zemēs izvirzījās kvēli mākslinieciskās audzināšanas atziņu paaudži, kuri tajās redzēja līdzekli samilzušo sociālo un ekonomisko problēmu risināšanai. Plašu ievēribu Vācijā izpelnījās komponista R. Vāgners, kurš vairākus savus radošos mūža gadus pavadīja arī Rīgā. Savos darbos - "Māksla un revolūcija" (1849), "Nākotnes mākslas darbi" (1850) - viņš uzsvēra, ka tikai brīvība un cilvēka cieņas atdošana cilvēkam stiprinās mākslas vietu sabiedrības dzīvē, katrā cilvēkā veidos dzīvi no amatniecības uz mākslinieciski pilnvērtīgu dzīvi. Mākslu viņš uzskatīja par sabiedrības un katra cilvēka dzīves un darba nepieciešamu sastāvdaļu, bet ne tikai par piedevu izglītībai. Mākslā R. Vāgners redzēja nozīmīgu pretvaru vispusīgajam intelektuālistam tālaika skolās. Izcilais skaņu mākslas diēgars loloja cerību ar mākslas iedarbīgo spēku harmonizēt dzīvi, glābt cilvēci no vienmuļās mehāniskās darbības postošās un notrulināšās ietekmes, atgriezt cilvēku pie dabas un dailes.

Mākslas un darba vienotības ideju visnotaļ centās popularizēt un īstenot dzīvē redzamākais vācu sociālpolitīķis, t. s. sociālās pedagogijas teorētiķis F. Naumanis. Pēc viņa domām mākslas audzinātājs un attīstītājspēks rakņojas personības varēšanas priekā, kuru iespējams iemantot tikai darbības procesā. Personības izaugsme darbā parādās materiālu izveidošanas formās, krāsu, līniju un originalitātes izjūtā, grūtībām pārvēršanās un jaunradē. F. Naumanis uzsvēra, ka mākslā smeltās ierosmes apgare darbu, iemiesojot darinātajās lietās personīgās izjūtas un gaumi, neatkārtamību un izdomu. Velti šādu "personiskā siltuma" dzirkstelīti meklēt standartizētajos ražojumos. Dž. Raskina ideju ietekmē F. Nau-



manis veicināja mākslas amatniecības attīstību, saskatīja iespējas darba un mākslas sintēzei. P. Naumanis izpratā lielrūpniecības attīstības objektīvās tendences, tāpēc viņš ieteica līdzās modernajai lielražošanai kopt mākslas amatniecību kā svarīgu cilvēka dzīves un darba estetizētāju faktoru.

Mākslas pedagogijas ietekmē aizsākās nozīmīgs praktiskais darbs apkārtnes vides labiekārtošanā, ēku, ielu, dārzu un parku kopšanā, skolas telpu mākslinieciskajā noformēšanā. A. Hergets atzīmē, ka šādai praktiskai rīcībai vides estētizēšanā nozīmīgu stimulus deva "izteiksmes kulta" (Ausdrucks-kultur) nostiprināšanās un izplatīšanās Vācijā, Austrijā u.c. Šā "izteiksmes kulta" iesakņošanās veicināja izcilu mākslinieku un mākslas pedagogu darbību.

Mākslinieciskās audzināšanas jomā tautas atmodu Vācijā parasti saista ar mākslas vēsturnieka un pedagoga K. Lange darbību. Savā grāmatā "Vācu jaunatnes mākslinieciskā audzināšana" ("Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend", 1893), K. Lange estētiskās kultūras kopšanu saista ne tikai ar pedagogisku, bet arī ekonomisku rakstura apsvērumiem. Viņš norāda, ka mākslas priekšmetu izgatavošana var izlidzēties ar lētiem materiāliem un par paveikto darbu saņemt augstu samaksu. Lai plauktu mākslas amatniecība, kā viņš uzsver, nepieciešams sabiedrībā kopt estētisko gaumi, rūpēties par mākslas amatnieku sagatavošanu un jaunatnes audzināšanu mākslinieciskā garā.

Nozīmīgas jaunas ierosmes mākslinieciskās audzināšanas paplašināšanā skolās ienesa A. Lihtvarka daudzpusīgā pedagogiskā un organizatoriskā darbība. Reālu ceļu mākslinieciskās audzināšanas attīstībai viņš redzēja skolotāju profesionālajā sagatavošanā, viņu estētiskās un pedagogiskās kultūras celšanā. A. Lihtvarka mēdza atgādināt: "Visas skolu reformas apstājas pie skolotāja." Pedagogiskā darba veiksmju pamatā ir skolotāja dzīvais radošais garš, kuru viņš ienes skolā un iedzīvina audzēkņu darbos un centienos. Viņa izpratnē audzināšana ir nerimtīga jaunrade. Labu, radošu skolotāju



nevar iedvesmot nedz vislabākie mācību plāni, nedz arī ierobežot vispelēcīgākās mācību grāmatas un metodiskās izstrādes. Viņu izšķir skolotāja personība, viņa erudīcija un pedagogiskā kultūra. A.Lihtvarks progresu mākslinieciskās audzināšanas jomā saistīja ar jaunrades pedagogijas attīstību un tās plašu ieviešanu skolu praksē. Skolotāja radošā darba veiksmes, kā viņš uzsvēra, nodrošina visas skolas dzīves estetizēšana. Te daudz var līdzēt gaumīgs skolas telpu (klašu, kabinetu, gaiteņu, atpūtas istabu u.c.) iekārtojums, mērķtiecīgi veidoti sionu zīmējumi, pārdomāti ilustrētas mācību grāmatas, prasīgi organizētas bērnu nodarbības. Mākslinieciskajā izglītībā A.Lihtvarks galveno vietu ierādīja daiļītei: atūrai, zīmēšanai, veidošanai, mākslas darbu uztveres vadīšanai, bērnu rokas izveicības vingrinājumiem un skolēnu mākslinieciskajai jaunradei. Būtisku trūkumu skolu praksē viņš redzēja valdošajā intelektuālistā, tāpat nacionālās mākslas un rakstniecības tradīciju nenovērtēšanā. A.Lihtvarks Hamburgā regulāri organizēja "mākslas audzināšanas dienas" un skolotāju kongresus par mākslinieciskās audzināšanas problēmām. Šajos pedagogu forumos pārsprieda skolotāju sagatavošanas un estētiskās audzināšanas jautājumus, daiļliteratūras darbu izvēles, analīzes un novērtēšanas principus, skolēnu valodas kopšanas un bērnu literārās jaunrades attīstības problēmas. Pēc A.Lihtvarka iniciatīvas Hamburgas skolotāji organizēja skolēnu darbu izstādes. Viņš ieteica rūpēties par jauno skolotāju estētiskā redzesloka paplašināšanu un viņu māksliniecisko izglītošanu skolotāju semināros un universitātēs.

Tradicionālajās "mākslas audzināšanas dienās" un mākslinieciskās audzināšanas problēmām veltītajos kongresos rosīgi piedalījās pedagogi (G.Keršēnšteiners, E.Zalvirks, H.Volgasts, L.Gece u.c.), mākslinieki un dzejnieki (G.Hauptmanis, O.Ernsts u.c.), mākslas teorētiķi (A.Lihtvarks, K.Lange u.c.). Šādas kultūras spēku konsolidācijas rezultātā Vācijā 20.g.s. sākumā izveidojās nozīmīgi centri estētiskās kultūras kopšanai skolās. Drēzdene kļuva par atbalsta-



punktu tēlotājmākslai skolā, Veimāra - dzimtās valodas un literatūras mācīšanai, Hamburgā notika muzikālās un fiziskās audzināšanas skolotāju sagatavošana.

Šajos mākslas forumos pedagogs G. Keršenšteiners pamatoja nepieciešamību estētisko audzināšanu cieši saliedēt ar personības tikumisko veidošanos, pēdējā saskatot galveno audzināšanas mērķi. Viņš uzsvēra, ka estētiskā kultūra iegūst savu patieso nozīmi tikai tad, ja tā balstīta tikumiskajos principos. Estētiskā audzināšana ir gan ļoti būtisks, bet vēl nepietiekams nosacījums viengabalainas personības izveidē. Kā pierādījumu šim apgalvojumam G. Keršenšteiners min vēsturiskos laikmetus, kad estētiskā kultūra bijusi augstā līmenī, bet ētiskā kultūra, tikumība ir bijusi uz zemas pakāpes.

Sākotnē mākslas pedagogi galveno vērību veltīja estētisko jūtu un mākslinieciskās gaumes veidošanai, tikumiskajai audzināšanai ar mākslu. Mākslinieciskajā darbībā viņi saskatīja iespējas audzēkņu tuvināšanai savas tautas un dzimtā novada dzīvei un nacionālajai kultūrai. Mākslinieciskās audzināšanas ekonomisko aspektu viņi redzēja tautas daļamata kopšanā un mājturības attīstībā.

Pakāpeniski mākslinieciskās audzināšanas (mākslas pedagogijas) ietekmes sfēra paplašinājās. Ievērojama vieta tika ierādīta valodas kultūrai, rotaļām un sportam, dabas, apkārtnes vides kopšanai, skolas estētiskā potenciāla palielināšanai. Izcili mākslas meistari, mūziķi un pedagogi lielu vērību veltīja mākslinieciskā cikla priekšmetiem skolā un to nozīmes palielināšanai bērnu estētiskajā audzināšanā. Dziedāšanā viņi saskatīja nozīmīgāko personības mākslinieciskās gaumes veidotāju faktoru. Skolotājiem ieteica mācību nodarbībās nesamierināties tikai ar dziedāšanas mācīšanu vien, bet iepazīstināt bērnus ar izcilākajiem mūzikas sasniegumiem.

Mākslas pedagogi uzsvēra, ka vingrošanai, sporta spēlēm, rotaļām jāierāda pienācīga vieta skolas dzīvē,



sekmējot bērnu attīstības harmonizāciju. It īpaši tika uzsvērtā deju un rotaļu nozīme bērnu sociālajā un emocionālajā attīstībā, kā arī akcentēta nacionālās kultūras vērtību lielā nozīme ceļā uz vispusīgu māksliniecisko izglītību.

Mākslas pedagogi plaši popularizēja ekskursijas, pārgājienus un citas novadpētniecības darba formas, iepazīstinot bērnus ar skaisto tuvākās apkārtnes dabā, dzīvē, vēstures pieminekļos, stiprinot dzimtenes mīlestības jūtas.

Plašu rezonansi pedagogu un mākslas darbinieku vidū ieguva aicinājums mākslu uzskatīt par vispārīgās izglītības sastāvdaļu. No šā aicinājuma izrietēja prasība paplašināt izglītības saturu, ieviest visās tautskolās mākslas pamatu apguvi. Metodiskajās izstrādnes un ieteikumos skolotājiem tika norādīts, kā ar mākslas līdzekļiem bērniem iemācīt saprast ne tikai dzeju, tēlotājmākslas darbus, mūziku, bet arī veidot spēju saskatīt un izjust skaistumu dabā, darbā, tautas dailamatniecībā. Mākslas pedagogijas izcilākie pārstāvji konsekventi iestājās par to, lai māksla - šie cilvēces "tīrākie prieka avoti" - būtu nevis "izredzēto pulciņa ieguvums", bet kļūtu par visu bērnu, arī trūcīgo, ieguvumu, par viņu garīgās dzīves daļu. Skolā apgūtajai "vispārējai skaistu formu, krāsu un skaņu izpratnei" jāpaver šo bērniem ceļš uz mākslu un visa daiļā apguvi un kopšanu apkārtnē dzīvē.

Tālaika viedokli par mākslas nozīmi personības attīstības harmonizāšanā un izglītībā izteica pazīstamais vācu pedagogs V.Reins: "Var būt ļoti augsti attīstīts intelekts, vissmalkāk attīstītas reliģiskās un tikumiskās jūtas, bet kur trūkst mīlestības uz mākslu, tur ir robs, kas gan nav nekāds noziegums, bet tomēr vienpusība un mazvērtīgums." V.Reins atzīst, ka par īsti izglītotu var uzskatīt tikai tādu cilvēku, kuram arī mākslas pasaule nav palikusi sveša, kas ar izpratni un mīlestību tiecas pēc mākslas darbiem. Sava laika skolu V.Reins nosauc par pusizglītotu cilvēku sagatavotāju, jo tās audzēkņi "mēmā nesaprašana pāriet garām lielajiem mākslas darbiem". Pusizglītoti ir arī zinātnieki,



kura pasaule nesniedzas tālāk par savu specialitāti. Pusizglītots ir katrs, kam nav tuvi mākslinieciski centieni un spējas smelties mākslas darbos estētisko baudījumu un prieku.

Aizstātot skolu reformu nepieciešamību, mākslinieciskās audzināšanas piekritēji daudz darija, lai tautskolā pienācīgu vietu iegūtu tēlotājmāksla (zīmēšana), literatūra, muzikālā audzināšana. Viņi cerēja ar mākslas līdzekļiem veidot skolēnos vajadzību pēc skaistā, attīstīt spēju uztvert, vērst savu dzīvi pilnskanīgāku, saturīgāku. Kas jau skolā būs spējis priecāties par patiesu skaistumu, tas arī savā turpmākajā dzīvē rūpēsies par sava dzīvokļa un apģērba sakopšanu, pēc darba dienas meklēs atspirdzinājumu pie dabas jaukumiem, literatūrā, mākslas izstādēs. Tikai mākslinieciski izglītots cilvēks savā dzīvē un darbā spēs atrast bagātus neizsīketošus skaistuma avotus. Māksla - tā ir kā acu gaisma, ko nedrīkst atņemt nevienam bērnam.

Arī mūsu dienas neapšaubāmu interesi izraisa pazīstamā mākslas pedagogijas teorētiķa E. Zalvirka atziņas par bērnu estētisko audzināšanu ar mākslas līdzekļiem. Mākslinieciskās audzināšanas nepieciešamību viņš aplūko dažādos aspektos.

Mākslinieciskās darbības pamatā ir cilvēka dabiskā tieksme pēc kustībām. Rotaļā meklējami bērna mākslinieciskās darbības pirmsākumi. Rotaļa nodrošina bērna fizisko un garīgo spēku attīstību, atraisa iztēli un fantāziju, rošina viņa radošo darbību. Mērķtiecīgi virzīta rotaļa - "pasaules spogulis".

Nākot saskarē ar dažādām mākslas formām, bērnam tiek izkopta jūtu pasaule, atbrīvojot viņu no zemākajām tieksmēm. Māksla rada īpaši pacilātu noskaņu, izraisa noteiktu jūtu stāvokli, kas tik ļoti nepieciešams jebkuras personības darbības rosināšanai.

Mākslinieciskā darbība spēcīgi ietekmē gribas attīstību. Jānodē bērna spēkiem piemēroti uzdevumi, jāpanāk uzsāktā darba izpilde no radošas ieceres līdz gatava rezultāta iegūšanai.



To izstrādē bērns iegūst gandarījumu par paveikto darbu un smeļas dziļu emocionālu pārdzīvojumu. Gūtais panākums izraisa jaunu spēku pieplūdumu, mudinot uz jauniem veikumiem un iespējami lielāku patstāvību.

Garīgā un fiziskā aktivitāte, kādu izraisa mākslinieciskā darbība, veido miansētas jūtas, attīsta spēju iekusties, smalkjutību un pieklājību, stiprina personības tikumiskos un garīgos spēkus un sargā to no mežonības.

Māksla palīdz izkopt fizisko izveicību un domāšanas asumu. Mākslinieciskā darbība balstās skaidrā un precīzā mērķa izpratnē un apzinātā ieceres īstenošanā noteiktā formā, kā arī saprātīgā attiekmē pret materiāliem un darba rīkiem, kas nepieciešami, lai sasniegtu gaidāmos rezultātus.

Māksla ir pateicīgākais līdzeklis cildenāko domu izteikšanai, kuras tā ietērpj pienācīgā skaistumā un pievērš cilvēku uzmanību augstākām garīgajām interesēm. Atsaucoties uz I. Kantu, E. Zalvirks atzīst, ka cilvēks, kas spēj sajūsmīnāties par dabas daili un mākslu, potenciāli jāuzlūko par tikumīgu.

Mākslinieciskajā izglītībā E. Zalvirks saskata nozīmīgu reliģiskās audzināšanas līdzekli. Viņš norāda, ka, "pateicoties mākslai, mēs nonākam pie pārlicības, ka brī mūsu jutekliskās dzīves pastāv vēl cita, kuru mēs nespējam nedz rokām pataustīt, neiz izskaidrot pat ar vispilnīgāko logikas mākslu".

Māksla izaug no jutekliskās uztveres, taču mākslas darbā skaistā forma ir tikai ārējais ietērps, zem kura palēpts ārkārtīgi bagāts garīgais saturs, kas mākslā ir noteicošais. Iegūtā spēja un gatavība iedziļināties mākslas darbā būtībā vērs cilvēku pilnīgāku un cildenāku, paceļot viņu pāri jutekliskajam garīgajam pasaulē.

Māksla ir varenākais līdzeklis fantāzijas attīstīšanai, kas kā "mūsu apziņas sintēze" veido to lielo garīgo spēku, bez kura neviens savā darbībā nevar iztikt - ne zinātnieks, ne mākslinieks, ne amatnieks.<sup>4</sup>



Mākslinieciskā audzināšana vai "audzināšana ar mākslas līdzekļiem", kā šo jēdzienu precizēja E.Zalvirks, neaprobežojas tikai ar bērnu estētiskās audzināšanas uzdevumiem vien. Saskarsmē ar mākslu viņš redzēja iespējas bērnu tikumiskajai audzināšanai un garīguma kopšanai. Viņš uzsvēra, ka patstāvīgas radošas darbības izvēšana palīdz bērnos ieaudzināt stipru gribu, attīstīt fantāziju, bez kuras nav iespējams cilvēces progress nevienā darbības jomā. E.Zalvirka formulētās prasības rosināja paplašināt mākslinieciskās audzināšanas sfēru. Viņš mudināja attīstīt bērnu aktivitāti, novērtēt rotaļas un darba nozīmi estētiskajā audzināšanā. E.Zalvirka atziņām bija praktiska nozīme t.s. "jaunās skolas" principu nostiprināšanā.

20. gs. pirmajos gadu desmitos uzkrājās nozīmīga pieredze mākslinieciskās audzināšanas teorijā un praksē. Šo meklējumu rezultātā bagātinājās mākslas pedagogijas priekšmeta saturs, arvien daudzveidīgāks kļuva mākslinieciskās audzināšanas līdzekļu klāsts, tika meklēti jauni ceļi skolēnu aktivitātes paaugstināšanai mākslas vērtību apguvē un bērnu radošās darbības rosināšanā. Šajā laika posmā sagatavoja un publicēja daudzus vērtīgus gleznu reprodukciju krājumus skolu vajadzībām. Skolotāju darbu atviegloja samērā plašā literatūra par dažādām mākslas nozarēm un daiļamatniecību, pētījumu publikācijas par mākslas tēlu uztveri un analīzi. Plašu popularitāti ieguva mākslinieku, mākslas pedagogu un dažādu biedrību rīkotie priekšlasījumi un vakara kursi skolotāju - mākslas cienītāju un lietpratēju sagatavošanai. Mākslas pedagogijas izcilākie pārstāvji labi saprata pašu galveno: mākslinieciskās audzināšanas tālākā attīstība ir pilnīgi atkarīga no skolotāja personības viņa sagatavotības. Šajā darbības jomā skolotājiem jānodrošina vispusīga profesionālā un mākslinieciski estētiskā izglītība. Estētiskās audzināšanas uzdevumu īstenošanai vajadzīgi skolotāji, kuri būtu patiesa "mākslas gara iedvesmoti un pārgemti".

Pazīstamais mākslas teorētiķis un mākslas pedagogi-



jas vēsturnieks A. Hergets vispārīna sasniegumus mākslas pedagogijas attīstībā 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā. Pēc A. Hergeta domām, bērnu mākslinieciskās audzināšanas pamatuzdevums - modināt interesi un prieku par mākslu un veikt tās darbu izpratni, t. i., sekmēt mākslas veidu valodas apguvi. Vēl arī parāda galvenos nosacījumus un faktorus bērnu mākslinieciskās audzināšanas sekmēšanai skolā.<sup>5</sup>

Skolas ēkas un tās apkārtnes estētiskais iekārtojums kļuva par nozīmīgu bērnu audzinātāju faktoru, pievērsa viņus patiesām mākslas vērtībām. Skolā bija jāatrod vieta gleznām, skulptūram, bērnu zīmējumiem. Tika izvirzītas prasības skolu celtniecībā ievērot apkārtnes īpatnības un nacionālo stilu, atbilstošu telpu funkcionālo izmantojumu, bērnu nodarbību raksturu un vecuma īpatnības. Mākslas pedagogi uzsvēra, ka bērnus audzina sakopta vide. Turpretī neizveidota un nesakopta skola, tās apkārtnē patīkamas emocionālas un estētiskas izjūtas bērnos nevarēja izraisīt. Skolas - "kazarmveidīgie milzeņi" - jau ar savu ārējo veidolu vien nomāc bērnus jebkuru vēlēšanos tuvoties šādam "gara templim". Jāatzīmē, ka 20. gs. sākumā skolas iekārtošanas un tās apkārtnes kopšanas jautājumus dzīvi iztirzāja latviešu pedagogiskajā presē. Arī Latvijā 20.-30. gados samērā daudz dzirdēja skolas telpu un tās apkārtnes kopšanu un izdaļošana.

Dzīvē valoda un literatūra veidoja pamatu bērnu mākslinieciskajai audzināšanai. Pazīstami rakstnieki un mākslas pedagogi ieteica lasāmgrāmatās ietvert pilnvērtīgus daiļliteratūras darbus, atteikties no dzejas stundu pārlietas racionalizēšanas un moralizējošām tendencēm un galveno uzmanību veltīt iztēlei un jūtu kopšanai. Dzīvās valodas un literatūras skolotāju galvenais pienākums - atklāt dzīvās valodas burvīgumu, ar daiļdarbu sagādāt bērniem estētisku prieku. Lielas iespējas valodas estētiskā potenciāla vairošanai mākslas pedagogi meklēja, ieviešot skolā brīvo domrakstu. Tie radās kā reakcija pret dogmatiskā garā ieturētajiem stilistiskajiem vingrinājumiem. Domrakstos bērni varēja paust



savu pasaules redzējumu, vērtēt, izkopt stilu, appliecināt savdabību. Pazīstami mākslas pedagogi un metodiķi (Fišers, Šareļmanis, Vēbers u.c.) ieteica skolēniem ilustrēt savus domrakstus un brīvos sacerējumus, ieviešot burtu izdaiļojumus un vinjetes, kā arī darba raksturam atbilstošus zīmējumus. Šo pieredzi izmantoja savos darbos arī latviešu metodiķis A. Laīmiņš.<sup>6</sup> It īpaši tika uzsvērtā skolas bibliotēku, literāro sarīkojumu un bērnu teātra lielā nozīme valodas bagātināšanā.

Tēlotājmākla paver iespējas paplašināt bērnu māksliniecisko redzesloku, kā arī izraisīt dziļu estētisko pārdomājumu un prieku. Savās izstrādņēs mākslas pedagogi pamatojās uz eksperimentālās psiholoģijas un pedagogijas pētījumiem (Millers-Freienfelss, Meimanis, Vunts, Šterns, Šulce u.c.). Šajos pētījumos tika smelta atziņa, ka arī jaunāko klašu skolēni, ja vien tiek ievērotas viņu vecuma īpatnības un intereses, spēj uztvert un saprast mākslas darbus un pievērsties mākslinieciskajai jaunradei. Nozīmīgas ierosmes tēlotājdarbībai bērni smeļas dabas skaistumā, līniju un krāsu saskaņā. Mākslas pedagogi un psihologi uzsvēra, ka dažādi mākslas veidi - tēlotājmākla, mūzika un dzeja - pēc savas būtības ir savstarpēji saistīti, bet ar savu atšķirību viens otru papildina un bagātina. Domu par dažādu mākslas veidu sintēzi atbalstīja daudzi pedagogi un mākslinieki (Vēbers u.c.).

Pedagogi uzsvēra, ka zīmēšanai bērnu vispārīgajā mākslinieciskajā audzināšanā ir vislielākā nozīme. Atsakoties no tolaik tik izplatītās nozīmēšanas prakses, mākslas pedagogi plaši ieviesa zīmēšanu no dabas, veidošanu, izgriešanu un citu tehnisku papēmienu apguvi. Dažādi metodiski jauninājumi pamatojās klasiskās pedagogijas pamatlicēju - J.A. Komenskā, Ž.Ž. Ruso un J.H. Pestalocija - nostādņēs, akcentējot nepieciešamību zīmēšanas mācīšanā izkopt acs un rokas veiklību, vingrināt spējas un attīstīt garīgos spēkus, t.i., sekmēt vispārīgo garīgo izaugsmi. Vienlaikus mākslas peda-



gogi jaunas atziņas smēlās eksperimentālajos pētījumos par bērnu māksliniecisko spēju attīstību un zīmēšanas procesu. G. Keršēnšteīnera, E. Vēbers, O. Zeinīgs u.c. pierādīja, ka zīmēšana skolās jāuzlūko ne tikai par atsevišķu priekšmetu, bet arī par skolas vispārēju mācību principu. Zīmēšana ar savām specifiskajām iespējām palīdz dziļāk un pamatīgāk apgūt jebkuru mācību priekšmetu, sekmējot bērnu radošo spēju un emocionālās sfēras attīstību.

Par nozīmīgu bērnu mākslinieciskās audzināšanas līdzekli uzskatīja glitrakstīšanu, kam pienācīgu vietu ierādīja arī Latvijas skolās.

Dziedāšanā nozīmīgu vietu ieņēma nošu apguve ("dziedāšana pēc notīm") un tautaudziesmu mācīšana. Līdz ar tautaudziesmu skolā ienāca arī tautas mūzika un tautas dejas. Radās cerība, ka šīs zaudētās vērtības ar skolas starpniecību atkal varētu atgriezties tautā. Muzikālās audzināšanas nodarbības bērnos veicināja vēlēšanos sākt "mūzikas iekšējai būtībai", paust savas izjūtas un izteikt gūtos iespaidus māzikas tēlu valodā.

Vingrošanā mākslas pedagogi zaskatīja efektīvu līdzekli ne vien bērnu fiziskās attīstības nodrošināšanā, bet arī ķermeņa formu un kustību harmonizēšanā un parei ar stājas veidošanā. Mākslas līdzekli (mūzika, tautas rotaļas un dejas u.c.) palīdz ja bērnos izkopt izteiksmes kultūru, kuru tolaik dēvēja par "ritmisko gimnastiku". Pasaulē lielu popularitāti izpelnījās E. Dalkroza metode ritmiskās vingrošanas, improvizācijas un dzirdes kopšanai. Uzskatīja, ka ritmiskā vingrošana, dziedāšana un dejas ir "no īsta ritma dzimušas mākslas" un ka tādas (protams, iespēju robežās) ieviešamas arī vingrošanas nodarbībās, lai attīstītu ķermeņa "iekšējā kustīguma izteiksmes spēju". Mākslas pedagogi ieteica vingrošanas stundās, skolas sariņojumos un bērnu svētkos pievērsties tautas dejām un rotaļām kā personības estētiskās kultūras svarīgam nosacījumam.

Nokdarbi bērnu mākslinieciskajā audzināšanā ieņēma īpašu vietu. Šai darbības jomā pievērsās gandrīz visi māks-



slas pedagogi. Tā laika redzamākie rokdarbu popularizētāji - manuālisti - bērnu darbā saskatīja nozīmīgu estētisko aspektu.

Mākslas pedagogi dažādās zemēs popularizēja bērnu darba estetizēšanu. Viņi ieteica darba estētisko aspektu saskatīt gan materiālu un instrumentu izvēlē, gan darba norisē (tehniskā un tehnoloģijā), gan arī darba rezultātu izvērtējumā. Rokdarbos bērni ieguva izpratni par formu, krāsu, samēru (mēru), simetriju, harmoniju, disharmoniju u.c.<sup>7</sup>

20.gs. sākumā mākslinieciskās audzināšanas strāva kļuva par savdabīgu pedagogiskās jaunrades tribīni. No tās progresīvie sabiedrības darbinieki - mākslinieki, pedagogi, skolotāji, rakstnieki - vērsās pret rutīnu un garīgo pelēcību, pret morālo panikumu un šauro prakticismu. Izcilākie šīs strāvas parstāvji aizstāvēja demokrātisma un humānisma ideālus audzināšanā un izglītībā. Šajā laikā estētiskās audzināšanas problemātika ieguva sociāli norimīgu skarbījumu.

Mākslas pedagogu darbības rezultātā skolās savu vietu sāka ieņemt mākslinieciski estētiskā cikla disciplīnas. Nereti tās dēvēja par radošajām disciplīnām, mēģinot rast tajās līdzekli visa mācību procesa radikālai pārvērtēšanai.

Bērnu jaunradi pētīja vācu pedagogs G.Keršēnštēiners ("Bērnu mākslinieciskās jaunrades attīstība"), Itāļu mākslas zinātnieks K.Riči ("Bērnu mākslinieki"), angļu psihologs E.Kirkpatriks ("Pedoloģijas pamati"), rakstlinieks O.Vulfs ("Bērnu māksla") u.c.

Mākslinieciskās audzināšanas un izglītības jautājumiem veltīts Dž.Džūija darbs "Skola un sabiedrība," P.Nātorp - "Sociālā pedagoģija," L.Gurlita - "Par radošo audzināšanu," F.Gansberga - "Radošie darbi skolā," M.Braunšveiga "Māksla un bērni." Visus šos dažādo autoru darbus vienoja kopēja iezīme - trīves un vispusīgi attīstītas bērna personības veidošana un tās attiecību harmonizēšana ar sociālo apkārtni. Šie mākslas pedagogu centieni ne vienmēr



rada atbalstu un izpratni. H. Šarelmanis savā apcerē sapņi "Sauls skola" loloja cerību visas Austrijas skolas vērst par istu gaismas un radoša gara piestrāvotu templi, kuru piepildītu ziedi un saules gaisma. Iecere par bērnu radošo spēju attīstību augstākajai priekšniecībai tikās nepieņemama un pārdoša, tāpēc pedagogam H. Šarelmanim no skolas nācās aiziet.

20. gs. sākumā mākslas pedagogijā sāka iezīmēties savas skolas - vācu, angļu, amerikāņu, krievu u.c. . Katrā no šīm skolām iezīmējās savs pedagogiskais stils. Piemēram, vācu mākslas pedagogija G. Keršēnšteintera darbu ietekmē centrālo vietu ierādīja brīvai, radošai bērnu pašizteiksmi, viņu emocionalitātes atvēršanai. Amerikāņu skola Dž. Džūija darbu ietekmē bērnu mākslinieciskajā audzināšanā praktiskais un analītiskais aspekts dominēja pāri emocionālajam. Turpretī krievu mākslas pedagogijā organiski apvienoja abas iepriekšējās tendences.

Krievijā izvirzījās lietpratīgi bērnu jaunrades vērtētāji - N. Bakušinskis, V. Behterevs, E. Gorbunovs, K. Lepilovs. Pievēršanās bērnu daiļrades analīzei saistīta ar skolēnu savdabīgās iekšējās pasaules izpēti, domāšanas, iztēles, novērošanas savdabības atklāsmi. A. Bakušins is savā darbā "Mākslinieciskā audzināšana un jaunrade" aicināja skolotājus saskaņot bērnu visdārgāko - cilvēcisko materiālu, lai no viņiem veidotu jaunās sabiedrības "viengabalainās kultūras nesējus". Viņa uzmanība pievērsta bērnu iekšējai dzīvei - garīgās pasaules attīstībai un viņu darbības radošajām izpausmēm, it īpaši mākslinieciskajā jaunradē. Viņš brīdināja, ka pieļautās kļūdas bērnu audzināšanā, jebkura vienpusība, personības attīstības mākslīgā forsēšana kādā viena darbības jomā, vienmēr sola nepārredzamas neļaimes un neveiksmes. Mākslinieciskās audzināšanas procesā skolotājam labi jāpārzina bērnu vecuma īpatnības un individuālā savdabība, nepieciešama iekšējais un "liels iekšējais takts", jāizprot audzināšanas procesa viengabalainība. Ne



audzināšanas (mākslinieciskās) teorijā, ne praksē nav pieļaujama viengabalainā garīgā procesa sadalīšana atsevišķos elementos, jo "atomizētā dvēsele" nespēj uztvert viengabalainā mākslas tēla niansēto būtību.

Mākslinieciskās audzināšanas ideju izplatība Krievijā 19.gs. beigās un 20.gs. sākumā cieši savijās ar plašu un sazarotu sabiedriski pedagogisko kustību. Dažādu sabiedrības slāņu pārstāvji kritizēja tālaika skolu, kura piesātināta ar dogmatismu un piespiešanu, bet audzināšana reducēta līdz dresūrai. Mākslas pedagogi un psihologi Krievijā pamatoja nepieciešamību nodrošināt brīvu un vispusīgu bērnu radošo spēju attīstību, formālisma pārvarēšanu, psihisko īpatnību ievērošanu. Saasinātā interese par bērnu iekšējās pasaules izziņāšanu, vispusīgu garīgo attīstību un skolēnu jaunrades spēku atraisīšanu rosināja pedagogisko domu un skolotāju darbību. Liela interese par bērnu māksliniecisko audzināšanu izpaudās arī skolotāju kongresu un kursu rīkošanā, metodiskās jaunrades attīstībā. Krievijā, Rietumeiropā un Amerikas Savienotajās Valstīs gūtā pieredze bērnu mākslinieciski estētiskajā audzināšanā rada visai nozīmīgus atspulgus un jaunu izvērtējumu P.Blonska, S.Šacka, N.Krupskajas, A.Lunačarska, K.Brjusova darbos.

Nozīmīgus un jaunus impulsus bērnu mākslinieciskās audzināšanas teorijā un praksē ienesa Ļ.Vigotska fundamentālais pētījums "Mākslas psiholoģija". Pētot daiļdarba tapšanas "anatomiju" un daiļrades procesu, raksturojot bērnu mākslas un jaunrades savdabību un tuvību rotaļai, Ļ.Vigotskis saskatīja mākslā veidu personības attīstības harmonizēšanai, tās līdzsvarošanai ar pasauli pašos kritiskākajos un atbildīgajos dzīves mirkļos. Ļ.Vigotskis mākslu dēvēja par "jūtu tehniku". Šajā mākslas funkcijā vispilgtāk izpaužas tās audzinošā iedarbība uz personību kopumā.<sup>8</sup>

Bērnu mākslinieciskajā audzināšanā, viņu ievirzīšanā dialogā ar mākslu vērtīgi atzinumi gūti B.Anaņjeva, M.Bahtina, P.Jakobsona, A.Kovaļova, A.Makarenko, V.Mjasiščeva, B.Če-



menska, V. Suhomlinska, B. Topleva, D. Uznadzov u.c. pētījumos.

Te minēto autoru darbi un pasaulē uzkrātā pieredze bērnu mākslinieciskajā audzināšanā laikmetu lokos tā vai citādi atbalsojās arī Latvijā.

Kopš nacionālās pedagogiskās domas sākotnes Latvijā estētiskās audzināšanas un mākslinieciskās izglītības problematika ieguva sociāli nozīmīgu skanējumu. Tās pamatu veidošana saaužas ar latviešu tautas pirmo un otro atmodu. Tas ir laiks, kad tautas garīgajai aktivitātei spēkus dod nacionālās tradicionālās kultūras vērtību apzināšanās un godā celšana. Tautas gudrībā tiek rasts nozīmīgākais avots bērnu izglītībai, mācībām un audzināšanai.

Otrs jaunu atziņu avots meklējams pasaules kultūrā. Šajos gados sabiedrības progresīvie spēki atstāja atgūt gadsimtos nokavēto tautas garīgās un estētiskās kultūras kopšanā, profesionālās mākslas un zinātnes attīstībā.

19.gs. vidū rosīgu pedagogisko un muzikālās kultūras kopšanas darbību Vidzemē izvērsa J. Cimze. Viņš augstu novērtēja bērnu muzikālo audzināšanu, uzsvēra emocionālā un estētiskā faktora nozīmi personības attīstības harmonizēšanā un jauno skolotāju sagatavošanā.<sup>9</sup>

Plašākam mākslinieciskās audzināšanas jautājumam lokam pievērsās jaunlatvieši. J. Alunāns, K. Barons, K. Biezbārdis, A. Kronvalds, A. Spāģis, K. Valdemārs kvēli aizstāvēja latviešu tautas tiesības kopt savu nacionālo kultūru, iegūt vispusīgu izglītību, attīstīt dzimto valodu un literatūru, smelties citu tautu zinātnes un mākslas avotos. Mākslinieciskās audzināšanas uzdevumus viņi saistīja ar aktīvas un patstāvīgas personības izveidi. "Pēterburgas Avīzēs" viņi uzsvēra, ka sociālā nevienlīdzība, garīgā un nacionālā apspiestība nomāc skais-to cilvēkā. Jaunlatvieši tiecās pārvarēt šo daļā atrautību no cilvēku garīgā dzīves, loloja cerības arī latviešu "zemnieku tautas" jaunajai paaudzei attīstīt visas cilvēciskās spējas un dotības, izkopt estētiskās vajadzības un gaumi.

A. Kronvalds savās kvēlajās runās un rakstos uzsvēra,



ka mācībām tautas skolās jābalstās uz skolēnu garīgo pašdarbību, jāizraisa viņu izziņas, darba, fiziskā un mākslinieciskā aktivitāte, jāizkopj tikumiskās un estētiskās jūtas, jārosina iztēle. Viņš atzina, ka viens no skolas galvenajiem uzdevumiem ir cilvēka "apgaismošana" un "izdailēšana". Šie uzdevumi ir savstarpēji saistīti un risināmi vienotā audzināšanas procesā. Savā "Vēstule latviešu tautas skolotājiem un audzinātājiem" A.Kronvalds atgādināja: "Īsi sakot, latviešu skolu darbs ir arī: savus mācekļus mācot un audzinot, tā izdailēt pēc tikumiem, zināšanām un mākslām, ka latviešu tauta ar laiku mācītos pilnīgi atzīt, kādas tiesības cilvēku bērniem piešķirtas un kādi pienākumi ikkatram jāizpilda, kas vēlas, lai to par apgaismotas jeb miesīgi un garīgi izdailētas tautas locekli uzskata."<sup>10</sup>

Rakstā "Cilvēka iekšējs un ārīgs veids" A.Kronvalds psiholoģiski pamatoja mākslas lomu bērna personības attīstībā, norādot, ka daile pauž cilvēka iekšējo būtību, harmonizē attīstības procesu.

Arī Auseklis atgādināja, ka skolēnu "mākslas un dailes iespējas kopjamas tautas skolās". Katram bērnam kopjama un mācāma skaistā uztveršana un saprašana. Šai jomā varens mākslinieciskās audzināšanas līdzeklis ir literatūra, daiļlasīšana, glitrakstīšana un zīmēšana. Tomēr visdaiļāko iespaidu uz bērnu atstāj dziedāšana - dailes un tikumu kopēja. Auseklis raksta: "Estētiskais nolūks ir viens no lielākajiem, kas panākams caur tautas dziesmu kopšanu skolās." Tautskolotājam - "estētikas zinātnījam un dailes cienītājam" - pieder galvenā loma bērnu estētiskās dzīves organizēšanā. "Ikkatra garīgi dzīvošana cilvēka augstākais mērķis ir ideāls ... Daļu ideālā modināt un audzināt skolēnos ir katra tautas skolotāja svets pienākums. Pie tā lai viņam palīdz tautas dziesmas."<sup>11</sup>

Jaunstrēvnieki laikrakstā "Dienas Lapa" vispusīgu māksliniecisko audzināšanu saistīja ar cilvēka atbrīvošanu no vienpusības, apspiestības un "izdeļotās dzīves" ierakstiem, kas aizkavē personības un tautas spēju un talantu attīstību. Vienlaikus viņi nemitājās uzvērt, ka cilvēks ir aktīva apstākļu un seviis pati veidotāja spēka.



Īpaši augstu mākslas lomu personības attīstībā vērtēja Rainis. Pievērsties māksliniecisko spēju attīstībai, Rainis norāda, ka "talanti nekrit no debesīm", bet to attīstību nodrošina uz patiesi demokrātiskiem pamatiem veidota sabiedrība un skola, visiem pieejama ārpuskolas izglītība, vispusīga audzināšana un pašaudzināšana. Rainis uzsver, ka "mūzika jūtām stāv vistuvāk no visām mākslām", tāpēc tās kopšanai skolā un ģimenē veltāma vislielākā uzmanība. Lai bērnu tuvīnātu skaņu tēlu pasaulei un jau radei, viņš ieteica muzikālajā audzināšanā plašāk ieviest bērniem zināmās tautasdziesmas un tautas mūzikas instrumentus.

Rainis mākslinieciskās audzināšanas jautājumus aplūkoja ciešā kopsakarā ar radikālu kultūras demokratizēšanu, ar skolas dzīves pārkārtojumiem. Rainis mudināja katru uzņemt sevi cilvēces kultūras bagātības. "No kultūras visuma uzņemšanas vien tik var izaugt kas jauns un liels."<sup>12</sup>

Rainis uzsvēra, ka mākslai jāizkopj "iekšējs cilvēks". Māksla ir tas faktors, kas ļauj vispusīgi attīstīties bērna personības spējām un spēkam, "darboties un izaugt visā lielumā," saka Rainis savās "Atmodās."

Nākotnes cilvēkam jābūt ne tikai "ar plašu un asu prātu", viņam jābūt "dziļām jūtām", kas savu apkārtni un visu savu spēju sevi "uzņemt, labāki iz sevis radīt; jūtas ir pirmavots prātam," secina Rainis.<sup>13</sup>

Rainis izaucas: "Kāda laime ir skaistumu redzēt!" Šī spēja redzēt (aktīvi uztvert) skaisto, kopt un radīt daili ir jāveido skolā. Daudzi Latvijas skolotāji Raina ietekmē meklēja jaunus ceļus bērnu mākslinieciskajā audzināšanā, dzejnieka iezīmētā "iekšējā cilvēka" veidošanā. Viņi atcerējās Raina brīdinājumu: "Skola nedrīkst pārvērsties par nedzīvu iemācīšanās mehānismu."<sup>14</sup> Stils, kas dibinās uz aklu pakļaušanos un dresūru, ne vien sagandē bērnu nervu sistēmu un raksturu, bet arī iznīdē ticību un pašvērtību visam patiesi cilvēciskajam, labajam un skaistajam. Rainis "Refleksijās" noraida oficiālo, autoritāro stilu pieaugušo un bērnu, savstarpējās attiecībās. Arī skolotājam audzēkņi jāprot ietekmēt



loti taktiski, saudzīgi, it kā nemanot. Dzejnieks noraida augstprātīgu, pārspīlētu toni, ar kādu skolotājs izceļ savu pārākumu pār mācīto. Pret skolēnu jāizturas "maigi saudzīgi", kā pret cilvēku, "kurš tiecas pēc patiesības. Ne aizskarošu pārākumu, bet arī ne aplamu pieticību". Atrast pareizo mēru savstarpējās attiecībās - viena no svarīgākajām audzināšanas mākslas prasībām.

Rainis skola - tautas kultūras pamatu veidotāja un kopēja, bet skolotājs - tautas audzinātājs. Rainis vadītā "Dienas Lapa" aicināja tautskolotājus par spīti nelabvēlīgajiem laikiem apstākļiem un reakcijas uzbrukumiem saistīt savu darbību ar tautas centieniem un cīņu, kopēju pārlieku rezultātā padarīt skolu par patiesu gaismas pili, bet skolotāju par galveno saimnieku tautas skolā - šajā ziņā, dažādu mākslu un darba centrā.

20.g.s. sākumā arī Latvijā radās savi mākslas pedagogijas problēmu risinātāji. Izcilākie no viņiem - K.Cirulis un A.Dauge, Smeloties no pasaules pedagogiskās kultūras avotiem, viņi izkopa savu individualitāti, izveidoja savdabīgas atziņu sistēmas.

K.Cirulis izstrādāja originālu bērnu rokdarbu sistēmu, tajā nozīmīgu vietu ierāda bērnu māksliniecisko spēju izkopšanai un vispusīgai audzināšanai. Darba un mākslas sintēzē izcilais latviešu pedagogs un tautskolotājs no Dundagas redzēja iespējas bērnu dzīves un darbības estetizēšanai.

Viņš vispusīgi izvērtēja rokdarbu nozīmi bērnu mākslinieciskajā audzināšanā un estētiskās gaumes veidošanā. Protams, rokdarbu galvenais uzdevums - veicināt darba kultūras pamatu veidošanu. Bērnu iepazīstināšana ar savdabīgo "darba ābeci" ietver ne vien zināšanu un prasību apguvi, bet arī darba estētikas apjaušanu un sagatavošanu praktiskajai dzīvei.

K.Cirulis savā apcerējumā "Rokdarbi kā mākslinieciskās audzināšanas līdzeklis" uzsvēra, ka mākslinieciski grafiskā izglītība ir cieši saistīta ar darbinaudzināšanu. Mākslinieciski estētiskās un grafiskās izglītības saistībā ar au-



dzināšanu darbam K. Cirulis redzēja reālu ceļu "nākotnes skolas" modeļa izveidei un būtisku trūkumu novēršanai tradicionālajā mācību un audzināšanas sistēmā. Šās skolas būtiskais trūkums - mācību vārdiskais raksturs un atrautība no dzīves - nelāva izpaustie skolēnu aktivitātei zināšanu apgūvē, ierobežoja viņu radošo darbību, atsvešināja audzēkņus no dzīves un darba reālajām norisēm.

K. Cirulis uzvēra, ka bērnu māksliniecisko attīstību veicina rokdarbu nodarbības, ja vien to organizēšanā tiek ievēroti vairāki nosacījumi.

1. Mīlestību un vēlēšanos strādāt nostiprina interese un sasniegtā pilnība darbā, proporciju un formu ieviešana, vienkāršu rotājumu ieviešana priekšmetu apdarē.

2. Patstāvības un pašdarbības attīstība (darba uzdevumu noteikšana, materiālu, darba rīku, ornamentu u.c. izvēle, priekšmetu konstrukcijas un formas precizēšana un grafiska attēlošana) sekmē skolēnu jaunradi, norūda zribu, audzina disciplinētību, veido estētisko gaumi.

3. Kārtības, sakoptības un precizitātes paraduma ieaudzinašana rokdarbu nodarbībās veido pamatu skolēnu mākslinieciskajai darbībai un estētiskajai audzināšanai.

4. Acumēra, formas un skaistā izjūta, roku veiklības vingrinājumi (darbs pēc rasējumiem un zīmējumiem, rokdarbu saistība ar rasēšanu, zīmēšanu, geometriju, materiālu tehnoloģijas apguvi u.c.) nodrošina bērnu māksliniecisko spēju attīstību.

5. Harmoniska fizisko spēku attīstība jāveic ciešā vienotībā ar cieņas ieaudzinašanu pret darba darītājiem, akcentējot fiziskā darba nozīmi veiklības, grācības, ritma izkopšanā, kustību koordinācijas spējas, acumēra, precizitātes un skaistā izjūtas kopšanā.

K. Cirulis izteica ciešu pārliecību, ka mākslas un darba elementu saliedēšana paver ceļu pilnīgai un harmoniskai spēku un spēju attīstībai un bērnu sagatavošanai pilnska-



nīgai dzīvei un profesionālajai darbībai.

Šos uzdevumus mākslas un darba saliedēšanā var veikt profesionāli sagatavoti skolotāji. K. Cirulis savā 30 gadu pieredzē nonāca pie secinājuma, ka rokdarbu skolotājam nepieciešams nodrošināt vienlīdz labu pedagogisko, tehnisko (tehnologisko) un mākslinieciski estētisko sagatavotību<sup>15</sup>

K. Cirulis un viņa sekotāji ieteica rokdarbu saturu izvēlē ievērot sānu un meiteņu intereses un turpmāko darbības raksturu. Piemēram, meiteņu rokdarbi bija ievirzīti mājas dzīves kultūras (mājturības) kopšanas gultnē.

Latvijas skolās samērā liela uzmanība tika veltīta rokdarbiem kā atsevišķam priekšmetam un vispārējam mācību principam, sekmējot darba kultūras apguvi. Sadzīves kultūras kopšanai audzēknes sagatavoja mājturības skolas jeb īpašās nodaļas, kā arī Latvijas mājturības institūta (agrākajā Kaučmindes mājturības seminārā). Šo skolu absolventes kopa ne tikai savu māju un ģimenes pavardu, bet viņas arī mācīja rokdarbus skolās, rūpējās par darba un mākslas saistību un organisku vienotību. Fakti ļauj secināt, ka šādas darbaudzināšanas rezultātā arī ģimenes lokā plauka rokdarbi, attīstījās daļamatniecība, nostiprinājās mājas, tuvākās un tālākās apkārtnes kopšanas tradīcijas. Jau mājas solī iedudzīnātā kārtības un sakoptības izjūta palīdzēja skolai ievirzīt bērnus pilnskanīgā darba un dailes pasaulē.

Mākslas un jaunrades pedagogijas ideju redzamākais pārstāvis Latvijā bija A. Dauge. Pēc savas ievirzes un dzīves skatījuma - dzejnieks un mākslinieks, erudīts Eiropas kultūras un pedagogijas strāvu pārzinātājs. Plaša humanitārā izglītība un sagatavotība vēsturē, filozofijā, psiholoģijā, literatūrā un dažādās mākslas jomās, pamatīgā skolas dzīves pazīšanās ļāva viņam vispusīgi izvērtēt personības tapšanas procesu, iedzīvoties bērnu dzīves neatkarīgā, saskatīt skolotāja un audzētāja darba galveno vadlīniju - cik vien iespējams augstu pacelt "ģēnisko un ētisko cilvēka kvalitāti".



A. Dauge savas praktiskās pedagogiskās darbības sākumā pamatīgi iepazīnās ar Eiropas mākslas dzīvi un pedagogijas dažādaļiem virzieniem, rūpīgi izvērtēja praktisko pieredzi bērnu mākslinieciskajā audzināšanā. It īpaši auglīga izvērtās pedagoga iepazīšanās ar Hamburgas skolotāju un vācu radošās inteligences pieredzi, izveidojot noteiktu bērnu mākslas audzināšanas sistēmu. Centrālo vietu mākslinieciski estētiskajā audzināšanā Hamburgas pedagogi ierādīja dzimtajai valodai, dailīliteratūrai, zīmēšanai un dziedāšanai, bet ārpusskolas darbībā - bērnu mākslinieciskajai darbībai, bērnu jaunrades izstādēm, bērnu māksliniecisko spēju kopšanai skolā un ģimenes lokā. A. Dauge šīs pieredzes analizē pārlicinājās, ka mākslinieciskā cikla priekšmetu aktīvā apguvē bērni mācās novērot un izvērtēt mākslas parādības un apkārtējo īstenību, izprast dzīvi un tās atspulgus mākslā, izteikt savas domas un izjūtas vārdos, skaņās, krāsās. Pieredzējuši skolotāji savu galveno metodisko uzdevumu iaskatīja bērnu emocionālās sfēras attīstībā, nodrošinot zināšanu apguvi un prasmju veidošanu caur jūtu prizmu. A. Dauge savā pedagogiskajā pieredzē Tērbatā, Varšavā, Maskavā, kā arī Latvijas skolu praksē pārlicinājās, ka mācības, dziļi savilgojot visus prāta spēkus un jūtas, stiprinot gribu un iztēli, atstāj noturīgu iespaidu uz bērna garīgo, tikumisko, emocionālo un estētisko attīstību, līdz ar to paplašinot ne tikai personības izziņas un saskarsmes sfēru, bet arī, kā uzsver A. Dauge, izkopjot visus bērna personības "dvēseles spēkus".

A. Dauge rakstījis plašas apceres par Šekspīru un Goeti, Ibsenu un Niči, kopā ar Plūdori sagatavojis mācību grāmatu "Mūsu lasāmā grāmata". A. Dauges nozīmīgākais devums mākslas pedagogijā un bērnu jaunrades spēju izkopšanā izklāstīts darbos: "Kultūra un māksla", "Veidošanas spēju attīstība bērniem", "Džona Reskina mākslas pedagogija", "Māksla un audzināšana", "Audzināšanas ideāls un īstenība", "Kultūras ceļi" u.c. A. Dauge uzsvēra, ka skolas uzdevumu lokā ir ne-



tikai noteikta zināšanu apjoma apguves nodrošināšana, bet arī personības audzināšā potenciāla veidošana. Vīpš norādīja, kā ar audzināšanu iespējams vispusīgi ietekmēt "visu veselo cilvēku", nodrošināt vīpa fizisko, sociālo un garīgo dvēseles spēku izkopšanu. Šajā personības veidošanās procesā Ipašu vietu ieņem māksla. A. Dauge paskaidroja, ka māksla ar savām daudzveidīgajām izpausmēm noskaidro, sakārto un izdalo jūtu dzīvi, atbrīvo un disciplinē fantāziju un izkopj gaumi; savdabīgā veidā rosina prāta spējas un stiprina gribu. Mākslas pedagogs atgādinājis, ka māksla māca novērot un intuitīvi saprast dzīvi, dabu, cilvēkus un pašam sevi. Šo mākslas ietekmi uz cilvēku nespēj aizstāt dažādās zinātnes un to apguve skolā un pašizglītības ceļā.

Ar mākslas dzīvinošo spēku - atraisīto skaistuma izjūtu - skola aizšķērso ceļu neīstās mākslas iespaidiem. Tas, kas skaistumu uztver, to saprot un mīl, neaptraipa rokas ar to, kas ētiski neskaists, netīrs, zems. Uzsverot mākslas harmonizētāju funkciju personības audzināšanā, A. Dauge brīdināja, ka estētiskais elements skolas dzīvē nedrīkstētu "pārāk izcelties uz citu rēķina". Vienpusīga ievirze audzināšanā, lai arī labi iecerēta, izraisa "nevēlamu ārišķīgu estētismu", nodarot neatvairāmu ļaunumu bērnu personības veidošanai.<sup>16</sup>

Izcilais pedagogs nemitējās atgādināt, ka īsts skolotājs audzinātājs "savā dvēselē ir mākslinieks", jo arī viņam ir raksturīga jaunradīšanas tieksme. Nozīmīgus orientierus šai jaunradīšanas darbībai skolotājs smēlas mākslinieciskās audzināšanas principos. A. Dauge uzsvēra, ka mākslas priekšmetu (literārā lasīšana un literatūra, zīmēšana, dziedāšana, veidošana) apguvē nepieciešams

- ievirzīt bērnus mākslinieciskajā darbībā, izraisīt radošo aktivitāti (jaunradi),

- ievērot bērnu spējas, nodrošināt iespaidu daudzveidību un neatkārtojamību (emocionalitāte, tiekšanās uz radošu darbību, rotaļas un darba iespējas u.c.),



- nodrošināt bērnu tiešu un patstāvīgu saskarsmi ar  
Istu mākslu,

- saskāpot bērnu estētiski māksliniecisko darbību ar  
citām zināšanu un darbības jomām,

- sagatavot skolotājus mākslinieciskās izglītības is-  
tenošanai (mākslas veidu valodas apguvei u.c.) un daudzvei-  
dīgo estētiskās audzināšanas uzdevumu veikšanai skolā, ap-  
kārtējā sabiedrībā un ģimenē.

A.Dauge savā koncepcijā lielu vērību veltīja skolotē-  
ju sagatavošanai un profesionālajai darbībai, izpratnes un  
izjūtas veidošanai par patiesām kultūras vērtībām, pedagogis-  
kās smalkjutības un pedagogiskās sirdsapziņas atmodināšanai  
un kopšanai. Skolotāja jaunrades darbība sākas vispārējā  
un profesionālā kultūrā, dziļā saistībā ar savu laikmetu,  
spēcīgā dzīves izjūtā, bez kuras ne izkoptais talants, ne  
tehniski izveiksme nekā nedos. A.Dauge uzsvēra, ka "neviens  
liels mākslas vai pedagogiskā vērtība vēl nekad nav radīta  
no cilvēka ..., kura dvēsele nebūtu zinājusi siltas, cilvē-  
ciskas simpātijas, siltas sajūsmas un degošas aizrautības..."<sup>17</sup>

Kādas pamatprasības izvirzīja A.Dauge mākslinieciskā  
cikla priekšmetu skolotājiem?

A.Dauge uzsvēra, ka mākslas vērtību apguvi skolā nodro-  
šina mērķtiecīgi organizēta mākslinieciskā izglītība un vis-  
pusīga bērnu audzināšana. Šo godpilno uzdevumu spēj veikt  
tāds skolotājs, kas ne tikai teicami pārziņa savu priekšmetu  
un noteiktu profesionālās darbības jomu, bet arī pats ir  
"mākslinieks savā dvēselē"<sup>18</sup>. Mākslinieciski estētiskās kul-  
tūras kopējiem pamatskolās un vidusskolās nedrīkstētu trūkt  
ne smalkas mākslas izjūtas un sapratnes par mākslinieciskās  
audzināšanas specifiskajiem uzdevumiem, ne arī pietiekami  
plašas vispārīgās un pedagogiskās kultūras. Arī pats A.Dauge  
savu pedagoga un audzinātāja talantu kaldināja nemitīgās cil-  
vēka un mākslas studijās, bērnu pasaules nemitīgā iepazīšanā,  
jaunas ierosmes savai jaunradei. smēlās daudzajos mūsu kul-  
tūras apcirkņos. Par māža draugiem viņš izraudzījās Gēti, vis-



harmoniskāk attīstītu personību, un Šekspīru, viscilvēcīgāk plašo, visgatavāko mākslinieku.<sup>19</sup>

A. Dauge - "viens no visgaišākajiem latviešu cilvēkiem" - mākslas priekšmetu skolotājus centās vērst par patiesiem estētiskās kultūras pamatu kopējiem. A. Dauge nemitīgi atgādināja, ka katra skolotāja un audzinātāja galvenais virsuzdevums - augstāk pacelt cilvēka garīgo un ētisko kvalitāti, katrā cilvēkā kopt maksimāli cilvēku dzīves un savas darbības sapratni.<sup>20</sup>

Lai īstenotu šo uzdevumu, mākslas priekšmetu skolotājam savā darbībā jāatsakās no tādas skolas izglītības ievirzes, kura orientē skolēnus jau no pirmās klases iet tikai citu iemītās takas, runāt citu priekšā teiktus vārdus, izteikt citu izdomātas domas, simēt citu iecerētās ainas. Un tā nepārtraukti no dienas dienā - tikai atkārtoti, kopē, atdarina, bet it nekad nekā pašī nerada, nekad neizteic to, ko pašī novērojuši, sapratuši, izjutuši. Šāda skola iznīdē bērni patstāvības dzirkstis, noslēpē jaunrades garu. A. Dauge uzsvēra, ka jaunā laikmeta mākslas skolotājs, pārvarot novērojušos stereotipus, aicināts izkopt bērniem prasmi un gatavību izteikt vai attēlot to, ko pašī redzējuši un sapratuši, attīstīt bērnu patstāvību un novērošanas spēju, pieradināt viņus patiesi un pareizi izteikt gūtos iespaidus dažādās mākslas valodās.

A. Dauge jau 20. gados spilgtās krāsās iezīmēja vecā dogmatizētā mācību veida un jaunā radošā mācību stila pretmetus. Kāda atšķirība skolotāja darbības virzībā! Vecā tipa dziedāšanas skolotājs māca bērniem kādu dziesmas melodiņu tik ilgi, mehāniski atkārtodams, kamēr bērni var nodziedāt pietiekami "gludi", tad mērķi uzskatīja par sasniegtu. Turpretī jauna tipa dziedāšanas skolotājs vispirms lasa dziesmas tekstu un lasa tā, lai bērns uztvertu isto dzejas saturu, izceļot sevišķi dzejisko un skaisto, mudina bērnus pašus to atrast. Tad skolotājs dziesmu spēlē tā, lai audzēkņi iedzīvotos dzejas saturā, izjustu mūzikas atbilstību tekstam. Skolotājs atsevišķas vietas spēlē vairākas reizes, bērniem uzdod dažādus



jautājums, tā ievadot viņus mūzikas tēlu pasaulē. Kad bērni iekšēji izjūt to, ko izteic dziesmas vārdi un tās mūzika, tad viņi apjauš arī saturu un formas dziļo vienotību, tie dziesmu pavasarā citādi dzied, nekā kad tā viņiem tikai mehāniski iemācīta. Šo mākslas sapratni padziļina mūzikas teorētiskie paskaidrojumi, kadus skolotājs sniedz pēc vajadzības katrā stundā, vēlāk mūzikas teorijai veltīdams pat atsevišķas nodarbības. Līdztekus visnopietnākā vērība tiek pievērsta balsis izkopšanai, pareizai izpaušanai un citiem tehniskajiem rakstura jautājumiem.

Tāpat kā katru darbu darot, arī rakstu darbus skolēns var izpildīt mehāniski, bez paša domas, paša novērojumiem un pierdzīvojumiem. Nemitīgi atkārtojot svešas domas un citu pasaules redzējumu, bērns zaudē jebkādu patstāvību spriedumos, vērtējumos un rīcībā. A.Dauge mudināja skolās ieviest domrakstus - "domu rakstus" - jau pašā skolas mācību sākumā. Pirmajos domu rakstos ieteica bērniem apcerēt pašu redzēto un izjusto, viņiem vien nozīmīgo un skaisto. Sākumā uz skolēnu pieļautajām valodas kļūdām un citādām formas nepilnībām nepiegrīz sevišķi lielu vērību, tāpat kā uz bērnu pirmo zīmējumu trūkumiem. Lasot un pārrunājot domu rakstus, īpaši uzsver katru spilgtu tēlojumu, katru patstāvīgu novērojumu; pie nepilnībām apstājas, lai uzmundrinātu rakstītāju pašu vēl padomāt un pavērot, pameklēt trāpīgāku vārdu, zīmīgāku izteicienu. Domu rakstus vai nu visus, vai arī dažus klasē lasa, kopīgi pārrunā un apspriež gluži tāpat kā bērna zīmējums. Tā bērni radinās brīvi uzstāties, vērtēt, savas domas izteikt un aizstāvēt. Līdzās šai bērnu pašizteiksmes attīstībai skolotāja pakāpeniski arvien lielāku uzmanību veltī tīri valodnieciskiem un stilistiskiem vingrinājumiem, izteiksmes tehnikas kopšanai un valodas estētikai.

A.Dauge mudināja skolotājus lasīt un iztirzāt mākslas un literatūras darbus tā, lai tajos attēlotie cilvēki un viņu dzīve visā pilnībā atainotos skolēnu acu priekšā, lai bērni "gara acīm" skatītu šo cilvēku sejas, dzirdētu viņu balsis, sajustu viņu karsto dzīvības elpu. Tikai pēc tam, kad



daļdarbs uztverts un saprasts kā mākslas darbs, kad dzeja uztverta un pārdzīvota visā savā niansētajā daudzveidībā, var šos sacerējumus vērtēt no vēsturiskā, filozofiskā vai kāda cita viedokļa. Iztirzājot daļi literatūras darbus, liela vērtība jāvelti formai, izteiksmei, dzejnieka vai rakstnieka valodas bagātībai un savdabībai. Jau literārās lasīšanas stundās skolotājs cenšas izkopt saviem audzēkņiem spējas un gatavību no rakstnieka viedokļa, mākslinieka acīm skatīties uz apkārtējo pasauli, iedzīvoties viņa pasaules un dzīves izjūtā un izpratnē. Lidz ar to daļi literatūra palīdz bērniem iepazīt dzīvi, apjaukt cilvēka dvēseles sarežģītās norises un sākt izzināt pašam sevi. Tādējādi literatūra un māksla kļūst par varenu personības pašizziņas un bērna pašaudzināšanas stimulētāju faktoru.

Talotājmākslas (zīmēšanas) mērķis, kā uzsvēra A. Dauge, ir: pakāpeniski pieradināt bērnus patstāvīgi un apzinīgi novērot apkārtējos priekšmetus un parādības, uztvert tajos pašu raksturīgāko līnijās, krāsās un formās un savus iespaidus vienkārši un pareizi attēlot, bet spilgtās ainas, dzīvos tēlus un bagāto priekšmetu klāstu saglabāt atmiņā. Tā ievirzīta zīmēšanas mācība pakāpeniski padziļina un vērs bagātāku māksliniecisko dzīves sapratni. A. Dauge, izvērtējot Vācijas mākslas pedagogu pieredzi, atzina, ka mākslinieciskās audzināšanas procesā jā rūpējas par iespaidu dziļu izjūtu un daudzveidību, patstāvīgiem novērojumiem un to patiesu izteiksmi, attēlojumu vai atveidojumu zīmējumos, rakstu dārtos, mūzikas skaņās, roku darinājumos.

A. Dauge uzskatīja, ka arī zēnu un meiteņu rokdarbu mācībā jāievieš vairāk mākslas gara, jāsalauž skolas stingrālais racionālisms un mehāniskums. Darba skolas kustības ietekmē bieži vien centrā izvirzījās šauri praktiskie, tīri utilitārie uzdevumi, uzeverot mehānisko darbu kā galveno, bet novārtā atstājot darba estētisko aspektu. Tā savulaik tika deformēta darba skolas ideja, kura sākotnē savai attīstībai pašus spēcīgākos impulsus smēlās mākslas pedagogijas kustībā. Zīmēšanas skolotāji un mākslas pedagogi daudz darija, lai rok-



darbu mācīšanās pārvarētu tīri mehānisku darbu, gatavu šablonu kopēšanu, bet vairāk ieviestu brīvu un radošu darbību. A. Dauge uzsvēra, ka rokdarbu stundās jāatbrīvojas no gauži sastingušā pārmērīgā prakticisma un utilitārisma gara. Lai rokdarbu stundās sekmētu bērnu jaunrades spēju attīstību, tām jābūt mākslinieciskā garā vadītām. Tad rokdarbu nodarbības daudz vairāk attīstītu garīgās un estētiskās spējas, to audzinošās iespējas un izglītojošā vērtība būtu krietni vien nozīmīgāka. Tālab par rokdarbu skolotājiem varētu strādāt arī kvalificēti zīmēšanas skolotāji. Viņi vislabāk prastu atklāt un izmantot estētisko potenciālu un neļautu šīm nodarbībām izvērsties par vienkāršu zāgēšanu, ēvelēšanu un darbošanos ap klistera podiem, kā tas nereti notiek tur, kur rokdarbu nodarbības vada pedagogiski neizglītoti un estētiski neskoloti mehāniķi - amatnieki. Protams, nedrīkst uzticēt rokdarbu stundas tam, kas nepārzina "darba ābeci", rokdarbu tehniku. Bet, ja kāds ir labs meistars amatā, krietns tehniķis un apzinīgs un akurāts vissīkākie mehāniskā darba darītājs, un bez tam arī vēl mākslinieciski un pedagogiski izglītoti, tad tas būs īstais rokdarbu skolotājs. Šim A. Dauges secinājumam visā pilnībā jāpiekrīt arī pašlaik.

Panākumi darbmācībā un estētiskās kultūras pamatu veidošanā ir atkarīgi no skolotāja darba prasmes, pedagogiskās meistarības. A. Dauge lielu uzmanību veltīja skolotāja izglītībai, saskatot tajā pamatu pedagogiskās kultūras veidošanai.<sup>21</sup>

Katr skolotāja darbība balstīta psiholoģiskajā un pedagogiskajā izglītībā. Tikai ar pedagogiskās un psiholoģiskās sagatavotības trūkumu izskaidrojama vienpusība un ierobežotība skolas vai skolotāja darbībā, bērnu dzīves un mākslinieciski estētiskās darbības organizēšanā. A. Dauge rakstīja, ka daudzi skolotāji pārāk un ver kādu vienu skolēnu darbības jomu (piemēram, tikai zīmēšanu!) vai atsevišķu mācību priekšmetu, pārāk daudz sagaida no kādas vienas mācību vai audzināšanas metodes, cer ar atsevišķu līdzekli (piemēram, mākslu vai darbu) atrisināt visas samilzušās pedagogiskās



prakses problēmas. A. Dauge bridināja skolotājus, ka, kultivējot kādu vienu darbības jomu, akcentējot atsevišķu audzināšanas līdzekli, kaut arī vislabāko (piemēram, mākslu vai darbu), nevar sasniegt labus rezultātus. A. Dauge redzēja audzināšanas procesa viengabalaību un daudzšķautņainību, prasīja respektēt bērna personības veidošanās likumsakarības.<sup>22</sup>

Izkopta pedagogiskā kultūra palīdz skolotājam pacelties līdz bērna savdabīgo īpašību pasaulei, pārvarēt un nepieļaut autoritārās izpausmes savstarpējās attiecībās. Jaunrades process vieno skolotāju un bērnu kopējās darbības un kopīgo mērķu īstenošanai. Šajā darbībā arī skolotājs mācās līdzīgi just un līdzīgi dzīvot bērnu priekiem un jaunrades prasmei. Šajā kopējā radoši ievirzītā darbībā arī pats skolotājs ir kā jaunu ceļu meklētājs, kas kopā ar bērniem dodas vēl neizzinātu un neapjaustu parādību pasaulē. Un šajā ceļā skolotājs kļūst par savu audzēkņu dvēseles spēku un prātu darbības ierosinātāju un kopēju. Skolotājs ar savu dvēselisko stārojumu un garīgo spēku modina un kāpina bērnos snaudošos spēkus un atraisa viņu radošās spējas un talantus.<sup>23</sup>

Beidzot jāatzīmē A. Dauges personības suģestējošais spēks un dziļā ietekme Latvijas pedagogiskajā dzīvē un tautas audzināšanā. Viņš piederēja to pedagogu un audzinātāju plejādei, kas, Z. Mauriņas vārdiem runājot, sakraini leauguši kultūrā, spēja savu audzēkņu plašajai saimei sniegt ne tikai plašas un vispusīgas zināšanas, bet arī sirds siltumu un garīgo atbalstu. "Aristokrāts savā ārējā izskatā, viņš nepārstām runas dāvanām apbalvots, cēliem vārdiem savos klausītājos modināja cēlākās jūtas. Un tādēļ jaunatne viņu dievināja, jo jaunatne instinktīvi jūt, kas to augšup ceļ."<sup>24</sup> Zenta Mauriņa savu iecienīto Latvijas Universitātes profesoru A. Dangi nosauca par "geniālo pedagogu un lielāko latviešu tautas audzinātāju ..."<sup>25</sup>

Mākslas pedagogijas strāva, jāsecina, devusi izziņīgas ierosmes bērnu estētiskās audzināšanas teorijā un



praksē. Sevišķu ievēribu izpelnījās dažādu viedokļu krust-ugunis izkaldinātā atziņa par mākslinieciskās audzināšanas nepieciešamību bērnu vispārīgajā izglītībā un estētiskās kultūras kopšanā.

Šajā laikā padziļinājās izpratne par mākslas nozīmi personības attīstības harmonizēšanā, it īpaši "ieکشējā cilvēka" kopšanā un garīguma stiprināšanā. Mākslas līdzekļos pedagogi saskatīja reālas iespējas bērnu izziņas un darba aktivitātes atraisīšanai, vienpusīgā intelektuālisma pārvarēšanai, samilzušo trūkumu izskausšanai visā tālāka izglītības sistēmā.

Savu aktualitāti nav zaudējuši centieni pamatot darba un mākslas, mākslas un tikumības, mākslas un zinātnes savstarpējo saistību un mijiedarbību audzināšanas procesā. Mākslas pedagogi rūpējās par nacionālās kultūras un tautas mākslas, tautas dailamata un amatniecības saglabāšanu un kopšanu skolās un ģimenes audzināšanā. Vairāki pievērsa lielu vērību mākslas elementu iekļaušanai mācību un audzināšanas procesā. Īpaši atzīmējami vācu mākslas pedagogi E. Vēbera un latviešu pedagoga A. Dauges nopelni visa pedagogiskā procesa estētizēšanā.

Veidojot bērnu estētiskās kultūras pamatu, centrālo vietu mākslas pedagogi ierādīja tēlotājmākslai (zīmēšanai), muzikālajai audzināšanai, literatūrai un valodai, rokdarbiem. Ievēribu izpelnījās lietpratīgi norādījumi par telpu un apkārtnes estētisko iekārtošanu, par bērnu jaunrades izvērtēšanu (rotas, lomraksti, bērnu mākslinieciskā sadarbība, mākslinieciskā jaunrade, bērnu radošo darbu izstādes u.c.).

Liela mērā pedagogijas spēks sakņojas pirmajos mēģinājumos integrēt eksperimentālos un mākslas pedagogijas un psiholoģijas sasniegumus. Mākslinieci kā audzināšanas pārstāvji visumā veiksmīgi izmantoja tālāka estētikas un mākslas zinātnu atziņas. Šīs atziņas nodērēja, pētot bērnu



uztvērē un mākslinieciskās jaunrades spējas, skolēnu vecuma un individuālās īpatnības, kā arī organizējot bērnu māksliniecisko darbību. Mākslas pedagogu darbos (E. Zalvirks, A. Hergets, E. Vēbers, A. Dauge u.c.) iezīmēta noteikta sistēma bērnu estētiski mākslinieciskajai audzināšanai un skolotāju sagatavošanai.

Mākslas pedagogi daudz darīja, lai pārvarētu vecajā skolā iesīkstējušo dogmatisma garu un vienpusīgo intelektuālistisko ievirzi mācībā. Akcenti uz bērnu māksliniecisko audzināšanu atbilda tieksmei pēc patstāvības un iniciatīvas izpausmēm un jaunrades darbības. Pašlaik aktualitāti iegūst daudzas mākslas pedagogu izstrādnes un izvirzītās atziņas bērnu radošo spēju un iztēles veidošanā, personības īpašību - stbīdības, precizitātes, disciplinētības, gribas noturības - audzināšanā. Te rodas daudzas lietpratīgas pieredzes mākslinieciskā cikla disciplīnu satura konstruēšanā un metodikas izstrādē, mākslas elementu ieviešanā citu disciplīnu apgūvē, bērnu mākslinieciskās darbības organizēšanā un jaunrades stimulēšanā. Tālāk visnotaļ kopjamas mākslas pedagogu izvirzītās atziņas:

- vērst mākslu par vispārējās izglītības un visas tautas garīgās kultūras neatņemamu sastāvdaļu, par tautas tuvinātāju un starptautisko kultūru vienotāju faktoru,

- izmantot mākslu (tās iespējas skolā, ģimenē, ārpuskolas izglītības sistēmā) par apkārtējās pasaules un sevis izpātes faktoru, par savu spēju un dotību izziņas (diagnostiskās) un sevis veidošanas (pašaudzināšanas un pašizglītības) līdzekli.

Jāatzīst, ka bērnu mākslinieciskās audzināšanas jautājumu plašais spektrs bija tikai ieskicēts. Tas sakāms par nacionālās tradicionālās kultūras nozīmes vērtējumu, bērnu literāro un muzikālo jaunradi, dažādu mākslas veidu sintēzi skolā, attiecīga mākslas veida valodas apguvi. Šie un daudzi



citi jautājumi arī mūsu dienās gaida tālāku izstrādi un praktisku īstenojumu.

Būtiskākais trūkums bija tas, ka bērnu mākslinieciskā izglītība un audzināšana ievirzījās tradicionālajā mācību skolas gultnē. Vispusīgais intelektuālais nerosināja māksliniecisko darbību, netuvināja bērnus skaistā apjaušam apkārtējā dabā, dzīvē, darbā un saskarsmē. Rezultātā skolās, sēdā pierimt uzbangotā jūsmā par mākslas iespējām personības audzināšanā.

Vislielākās grūtības radīja sagatavotu skolotāju trūkums. A. Hergota secināja, ka tas, kas pats savā izglītošanās un profesionālās sagatavošanās laikā nav baudījis mākslas dzīvinošo iespaidu, nevar novērtēt mākslas nozīmi un audzinošās iespējas bērna personības veidošanā. Vēl mazāk šāds skolotājs spēs bērniem ievirzīt mākslinieciskajā darbībā.

Masū skolu praksē, kā savulaik secināja E. Zolvirks, skolotāji un izglītības organizatori bieži meta skatus arī uz mākslu. Vārdos viņi atzina tās nozīmi bērna personības veidošanā, taču praksē ne vienmēr to pienācīgi novērtēja. Tolaik uzskatīja, ka audzināšana ar mākslas līdzekļiem ir "tikai skaista blakus lieta", pieļaujams vai pat vēlams papildinājums skolas izglītībai. Augstāk stāvošās instances "ar patīkamu labvēlību" atļāva skolās ieviest nodarbināt mākslinieciskā cikla priekšmetos, ja vien mācību plānos "atlika pāri kāda brīva stunda".

Beidzot šo apceri, rodas vairāki jautājumi. Kāpēc mākslinieciskās audzināšanas strāva nekļuva par reālu pamatu skolēnu estētiskās kultūras veidošanai?

Kāpēc nevainagojās ar panākumiem tik daudzu pedagogu un mākslinieku pulcī?

Kāpēc mūsdienu skolās būtiskie trūkumi tik ļoti saucas ar gadsimtu mijā samilzušajām problēmām bērnu estētiskajā audzināšanā un personības veidošanā?

Uz šiem daudzajiem "kāpēc" atbildi var rast arī mākslas pedagogijas pieredzē. Vispirms jāņem vērā, ka daudzu



gadu ritumā saglabājusies tā pati audzināšanas sistēma ar savu mācību skolas garu un tradīcijām. Arī mūsu dienās šis mācību skolas modelis ir saglabāts, tiesa mazliet modernizēts, taču tā būtība nostiprināta izglītības mērķos un uzdevumos, mācību un audzināšanas saturā un organizācijas formās, mācību metodēs un gaidāmajos rezultātos (noteiktas zināšanu summas apgušanā). Šī sistēma, kura ir jau izmēlusi tālākās augāmes iespējas mūsdienu skolā, uztur to pašu autoritāro savstarpējo attiecību veidu skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecībās, nīdējot jebkādu radošās domas dzirkstelīti. Tradicionālais mācību skolas stils vasaistīja mākslas pedagogu jaunradi, izmantojot estētisko faktoru skolas darbības estetizēšanā un bērna personības attīstības harmonizēšanā.

Vēsturiskās pieredzes analīze pārliecinoši pierāda, ka sekmes nodrošina nevis izklīdēti pasākumi, bet gan sava laikmeta prasībām un bērna ierobežām mērķtiecīgi izveidota estētiskās audzināšanas sistēma. Atsevišķu audzināšanas līdzekļu (mākslas) hipertrofija, par ko iestājās arī mākslas pedagogi, nevarēja nodrošināt iecerētos rezultātus bērnu mākslinieciski estētiskajā attīstībā. Mākslas līdzekļi iegūst patiesu audzinātāju un attīstītāju spēku tikai viengabalainā estētiskās audzināšanas sistēmā.

Tomēr mākslas pedagogija ienesa daudzas dzīvinošas dzirkstis un jaunas ierosmes skolotāju jaunradē. Mākslas pedagogijas apcirkņos smeltās vērtīgās atziņas jāpārnem šodienas darbam, veidojot bērnu estētiskās audzināšanas sistēmu, uz principiāli jauniem pamatiem.



L I T E R A T Ū R A

- 1 Hergets A. Galvenās strāvas tagadnes pedagogiskā dzīvē. - R., 1927.-3.- 47.lpp.
- 2 Sallwörk E. Erziehung durch die Kunst. - Leipzig und München, 1918. - 182 S.
- 3 Dauge A. Maksla un audzināšana. - R., 1925. - 168 lpp.;  
Друге А. Искусство и творчество в воспитании. - Москва, 1911. - 201 с.
- 4 Sallwörk E. Erziehung durch die Kunst. - S.82.
- 5 Hergets A. Galvenās strāvas tagadnes pedagogiskā dzīvē. - 20. - 47.lpp.
- 6 Laimiņš A. Domu raksti. - R., 1894.
- 7 Skat.: Hergets A. Galvenās strāvas tagadnes pedagogiskā dzīvē. - 48. - 90.lpp.; Цируль К.В. Ручной труд в общеобразовательной школе. Педагогическое значение и польза ручного труда, его история, современное развитие, состояние, практическая постановка и литература. - Спб., 1894.-246 с.
- 8 Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1965.-С.332.
- 9 Kelnīšs J. Janis Cimze, Vidzemes draudzes skolotāju semināra pirmais direktors. - R., 1914.
- 10 Kronvalda Atis. Kopoti raksti. - R., 1936. - I sēj. - 399. lpp.
- 11 Auseklis. Izlase. - R., 1955. - 214. - 215.lpp.
- 12 Literārais mantojums. - R., 1961. - II d. - 249.lpp.
- 13 Literārais mantojums. - R., 1957. - I d. - 320.lpp.
- 14 Mūsu nākotne. - R., 1927. - Nr.1. - 25.lpp.
- 15 Цируль К.В. Педагогический ручной труд как средство художественного воспитания. - Спб., 1912.



16. Dauge A. Makslā un audzināšana.-R., 1927.
- 17 Turpat.
- 18 Dauge A. Par pedagogisko kultūru//Izglītības Ministrijas Mēnešraksts /IMM/.-1920.-Nr.7.
- 19 A.Dauges uzskati par audzinātāju personību un skolotāju sagatavošanu smēlami rakstos: Dauge A. Par skolotāju izglītību// IMM. - 1920.- Nr. 2,3,4,5,6.; Dauge A. Audzināšana kā profesija// Audzinātājs. - 1926. - Nr.7/8.; Dauge A. Audzinātāja jēdziens un būtība// Audzinātājs.- 1927. - Nr. I - 2.
- 20 Mauriņa Z. Harmoniskais cilvēks - Aleksandrs Dauge // Esejas. - R., 1990.
- 21 Dauge A. Manā jaunības somē. - R., 1929. - 137.lpp.
- 22 Dauge A. Par skolotāju izglītību// IMM. - 1920.- Nr.2., 3., 4., 5., 6.
- 23 Dauge A. Pedagogija un psihologija// Audzinātājs - 1929.- Nr. 4.
- 24 Mauriņa Z. Harmoniskais cilvēks - Aleksandrs Dauge// Esejas. - R., 1990. - 21.lpp.
- 25 Turpat. - 22.lpp.



Oskars Zīds

## SKOLĒNU UN STUDENTU ĒSTĒTISKĀS AUDZINĀŠANAS IESPĒJAS NEPĀRTRAUKTĀS IZGLĪTĪBAS PROCESĀ

Tautas izglītības pašreizējā attīstība, kuru izraisījuši revolucionāri pārkārtojumi Latvijā un PSRS visās sociālās, politiskās un ekonomiskās darbības jomās, izvirzījusi prasību būtiski mainīt līdz šim pastāvošo mācību un audzināšanas darba organizāciju un saturu, pārskatīt izmantojamo formu un līdzekļu efektivitāti, radikāli veikt pāreju no administrēšanas, centralizācijas, pārlieku formalizācijas, unifikācijas un standartizācijas uz reāli funkcionējošu patstāvīgu, suverēnu un autonomu izglītības sistēmu Republikā. Vienlaikus, veidojot šo sistēmu uz demokrātiskiem pamatiem, ir jāpārvērtē esošās sistēmas virzība humānas, radošas, ar iniciatīvu apveltītas personības veidošanai, pie tam mērķa sasniegšana nevar tikt īstenota, sagraujot visu līdz šim pastāvošo un praksē izmantoto, kas ir laika pārbaudi izturējies un devis vēlamos rezultātus. Visa veida mācību iestāžu darbības analītisks vērtējums ir jāsavieno ar pasaules pedagogiskās domas un dažāda tipa mācību iestāžu progresīvās darbības sasniegumiem, tos izvērtējot mūsu līdzšinējo izglītības tradīciju garā, ievērojot vēsturiskās attīstības tendences, reģionālās īpatnības, mūsu pašreizējās iespējas un sabiedrības turpmākai attīstībai nepieciešamo vitāli būtisko vajadzību apmierināšanu vispārējās un profesionālās izglītības apgūvē. Būtiskākais nosacījums tautas izglītības perspektīvā ir tās orientācija uz personību, tās humāno būtību, individualitātes, radošo spēju un dotumu attīstību, visa izglītības, mācību un audzināšanas potenciāla izmantošanu cilvēka labā un cilvēkam. Plašāka nozīme tas saistās ar vispārācilvēcisko vērtību apzināšanu, apguvi un ikviena cilvēka aktīvu līdzdalību to radošā bagātināšanā.

Skolēnu un studentu audzināšanas procesā, veidojot



principiāli jaunu izglītības sistēmu, nepieciešams realizēt izglītības nepārtrauktību, pēctecību, tās apguves individuālizāciju un diferenciaciju, radīt apstākļus kvalitatīvai un pietiekami racionālai mācību izziņošanās un zinātniskās pētniecības darbības vajadzību apmierināšanai. Plašas iespējas paver pedagogiskā procesa estetizācija, kas visu darbības saturu, tā aktualizāciju ļauj īstenot ar mākslinieciskās un estētiskās darbības, emocionāla pārdzīvojuma līdzdalību. Tomēr jāatzīmē, ka augstskolu un skolu darbībā līdz šim estētiskās audzināšanas iespējas ir izprastas visai šauri, tās saistot ar atsevišķu estētiskā cikla mācību priekšmetu apguvi, skolēnu un studentu nodarbībām dažādos mākslinieciskās pašdarbības kolektīvos, studijās u.c. Bieži vien estētisko vērtību apguve notiek haotiski, nepietiekami profesionāli, kas ir pamatā aplamiem secinājumiem un viedokļiem, ka "skaistais", "cēlais" un citas estētiskās kategorijas un vērtības, to reālā saistība ar gaumes un apkārtējās pasaules, citu un sevis estētisko pilnveidošanu ir otršķirīgas, pašlaik nebūtiskas, mazsvarīgas lietas, jo svarīgāk ir risināt ekonomiskos, sociāli politiskos jautājumus. Rezultātā mūsu virzība uz deklarēto personības harmonizāciju, radošā potenciāla atraisīšanu ir šķietama, tā notiek epizodiski, vienpusīgi, šabloniski. Pašu skolēnu un studentu lielas daļas attieksme ir neitrāla vai vienaldzīga, viņu darbība estētisko vajadzību apmierināšanā ierobežojas ar "obligāto" vai ar masu kultūras piedāvāto pseidovērtību šablonisku jaudīšanu un utilitāru patērēšanu.

Meklējot jaunas iespējas pedagogiskā procesa pārveidei atbilstoši personības un sabiedrības vajadzībām, izvirzās uzdevums izstrādāt nepārtrauktās izglītības konceptuālos pamatus, aptverot visus aspektus, kas sekmē mērķa sasniegšanu. Nepārtrauktās izglītības satura struktūrā un tā apguves līdzekļu kontekstā nozīmīgu un nepieciešamu vietu ie-



ņem estētiskā audzināšana, kas kopumā veido personības veidošanas un attīstības harmonizējoša faktora būtību.

### I. Pieejas estētiskās audzināšanas būtības izpratnē

Estētiskās audzināšanas teorētiskās problēmas ir daudzu zinātnieku - gan estētikas, gan pedagogijas, gan sociālpsihologu u.c. - izpētes priekšmets. Definējot estētisko audzināšanu, vērojami dažādi varianti. Ta, piemēram, "Estētikas vārdnīca" estētiskā audzināšana "akturota kā "tāda audzināšanas sistēma, kuras uzdevums ir cilvēkā izkopt spēju uztvert, pareizi izprast, augsti vērtēt, kā arī radīt skaisto un cildeno dzīvi un mākslu"<sup>1</sup>. Šāda estētiskās audzināšanas būtības atklāsmē ir attiecināma kopumā uz vispārcilvēciskas darbības mērogiem, estētisko audzināšanu izprotot visplašākajā nozīmē.

Mācību iestāžu estētiskās darbības vērtējumam tuvākas un precīzākas ir J. Anspaka, V. Razumovska, P. Zelles u.c. dotās estētiskās audzināšanas definīcijas. "Estētiskā audzināšana ir tāda personības spēju izveide, zināšanu, prasmi un iemaņu apguve, kas palīdz uztvert, izprast, vērtēt un patstāvīgi radīt skaisto dzīvi un mākslu; tā palīdz izkopt estētiskās jūtas, gaumi, ideālus un vajadzības pēc patiesi daļā un cildenā, lai atšķirtu estētiski pilnvērtīgo no neskaistā un pretsabiedriskā."<sup>2</sup> Šajā J. Anspaka dotajā raksturojumā parādās mācību un audzināšanas iestāžu - skolu un augstskolu darbības specifika, veidojot jaunā cilvēka personības īstenības atspoguļošanas estētisko kodolu. Svarīgi, ka no estētiskās audzināšanas satura tiek atsevišķi nodalīta mākslinieciskā audzināšana kā tās sastāvdaļa.

Tomēr estētiskās audzināšanas iespēju apzināšana un to mērķtiecīga izmantošana pedagogiskā procesa ietvaros, sekmējot harmoniskas un radošas personības veidošanu, izvirza uzdevumu vēl detalizētāk skatīt to saturiskos as-



pektus. Produktīvi to veic P. Zeile, diferencējot estētisko audzināšanu un estētisko izglītošanu. "Estētiskā izglītošana ir sistemātiska estētiskās un mākslinieciskās darbības likum-  
sakarību apguve. ... sniedzot zināšanas estētiskās, māksli-  
nieciskās attieksmes jomā, cilvēks vienlaikus, estētiski "ja-  
vingrina", t. i., jātraisa un jāizkopj viņa estētiskās jūtas  
un vajadzības. Estētiskā audzināšana ir estētiskās attieksmes  
pret esamību ieaudzinašana, izkopšana, pilnveidošana cilvēkā,  
kā tāda kompleksa audzināšanas būtiska sastāvdaļa, kurai  
jāatrisina skaistuma, estētiskās pilnības izjūta, mākslas  
izpratne un radošās spējas." <sup>3</sup> Bez P. Zeiles izdalītajiem  
diviem estētiskās audzināšanas aspektiem nepieciešams minēt  
vēl vienu - personības estētisko attīstību, kuru nodrošina  
viss personības socializācijas process kopumā, taču it īpaši,  
pedagogiskais process, kurā tiek īstenotas vispārējās izgli-  
tības un profesionālās sagatavotības iespējas.

Kopsecinot - estētisko audzināšanu kā obligāti nepie-  
ciešamu personības veidošanas nosacījumu var raksturot kā  
mērķtiecīgu objekta un subjekta mijiedarbību estētiskajai  
darbībai vajadzīgo zināšanu apguvē, iemaņu un prasmi veido-  
šanā, estētiskās gaumes pilnveidošanā, kas kopumā sekmē kul-  
turālas personības attīstību. Svarīgi atzīmēt, ka minētie  
trīs aspekti - estētiskā izglītošana, estētiskā audzinā-  
šana un estētiskā attīstība - tikai to saturiskā un struk-  
turālā vienotībā parādās kā personības socializāciju sek-  
mējošs estetizējošais faktors, kas ir tikpat nenieciešams  
kā personības attīstības tikumiskais, intelektuālais, pro-  
fesionālais, garīgais un bioloģiski fiziskie komponenti.  
Reālajā pedagogiskajā procesā un personības socializācijā  
visi komponenti pastāv dialektiskā vienotībā. Atsevišķa to  
akcentēšana, izvirzīšana vai nodalīšana no vienotā veselā  
iespējama tikai teorētiski, abstrahējoties. Praksē estētiskā  
komponenta izcelšana citu vidū iespējama, tikai izmantojot



specifiskus estētiskās audzināšanas līdzekļus (formas un metodes), kuri sekmē estētiskā satura apguvi.

Audzinašanas mērķa sasniegšanai pedagogiskā procesa ietvaros nepieciešams:

- 1) apzināties ikviena komponenta harmonizējošo īpašo nozīri (tajā skaitā - kā estetizējošo - estētisko audzināšanu);
- 2) noteikt estētiskās audzināšanas (jēdziena plašākā nozīmē) iespējas;
- 3) izstrādāt šo iespēju īstenošanas nosacījumus, kas parādītos kā estētiskās audzināšanas projekti, ietvert daudzpusīgās pedagogiskā procesa izpausmes;
- 4) nodrošināt estētiskās audzināšanas vispārējo un konkrēto uzdevumu sasniegšanu;
- 5) nodrošināt pedagogiskajam procesam nepārtrauktu raksturu un virzību, kas organiski ietilptu tautas izglītības sistēmā visos tās līmeņos un posmos, sākot ar pirmskolas, ģimenes audzinošo iedarbību līdz pieaugušo izglītošanai un viņu dažādo garīgo vajadzību apmierināšanai.

Pedagogiskajam procesam mācību iestādēs personības estētiskajā audzināšanā tiek izvirzīti šādi galvenie specifiskie uzdevumi:

- audzināt (estētiskās vajadzības, mīlestību pret skaisto, cieņu pret kultūras pieminekļiem, estētiskās jūtas, aktīvu attieksmi pret skaisto, gaumi, ideālus utt.);
- noskaidrot (noslieces, dotumus, spējas, talantus);
- veidot (estētiskos jēdzienus, priekšstatus, iemaņas, ideālus, vajadzības, intereses utt.);
- attīstīt (spējas, emocionālo sfēru, estētiskās vajadzības, tieksmes, attieksmes utt.);
- mācīt (estētikas un mākslas zinātnes pamatus, aktīvu attieksmi pret skaisto, muzikālās, mākslinieciskās, lietišķās un tēlotājmākslas meistarības pamatus, ci-



- nities par skaistā nostiprināšanos u.c.);
- izstrādāt (estētiskos uzskatus, gaumi, vajadzības);
  - pilnveidot (radošās spējas, estētisko uzskatu sistēmu, estētiskās zināšanas, estētiskās izziņas, estētiskās darbības aktivitāti u.c.);
  - pietuvināt un piesaistīt (mākslai, mākslas šedevriem, kultūras pieminekļiem, estētiskajām tradīcijām, kultūrai, radošai darbībai un sevī un apkārtējās realitātes estētiskai pilnveidošanai);
  - sagatavot (skaistā aktīvai uztverei un radošanai, cīņai par estētiskajiem ideāliem, radošiem darbiem).<sup>4</sup>

Šie vispārējie uzdevumi tiek korektizēti mācību saturs izkārtojumā, pedagogiskā procesa organizācijā. To izstrādātības pakāpe pašlaik ir nepietiekama, jo, kā jau tas tika atzīmēts, ar estētisko darbību un estētisko audzināšanu līdz šim ir saistīti galvenokārt māksliniecišķi estētiskā cikla priekšmetu apguve un ārpusmācību nodarbības māksliniecišķajā pašdarbībā, tēlotājmākslā un lietišķajā mākslā. Līdz ar to vēlams rezultāts - personības estētiskā audzinātība - tiek sasniegts nepilnīgi. Personības struktūras veidošana dominējošais ir racionālais, pragmatiskais, utilitārais, mazāk vai ļoti nedaudz - emocionālais un personības jūtu sfēras attīstības iespējas, kaut gan ar estētiskā palīdzību ir iespējama "vērsšanās pie cilvēka jūtām, pakāpeniska un neatlaidīga viņa inertuma izpausmju un vienaldzības iznīcināšana, indivīda egoisma graušana, cilvēka emocionālās līdzdalības, ieinteresētības pastiprināšana, nesavtīgo altruistiski humāno elementu saliedēšana vienā cilvēcīgā kodolā"<sup>5</sup>. Tātad vienīgā iespēja, kas nodrošinātu rezultatīvu personības estetizāciju, ir censties estētisko audzināšanu īstenot nepārtraukti vienotās izglītības sistēmā, konsekventi ievērojot secīgumu, savstarpējo saistītību, pakāpenisku pāreju no vienkāršākā uz komplikētāko, no jau zināmā uz vēl nezināmo, no pašreizējās atrautības vai paralēlisma



uz dialektisku vienotību nepārtrauktā, viengabalainā pedagogiskajā procesā.

## 2. Priekšstats par nepārtrauktās izglītības sistēmu

Reāls pavērsiens uz nepārtrauktās tautas izglītības sistēmas konceptuālo pamatu izveidi kļuvis iespējams tikai ar visas sabiedrības, praktiski visas civilizētās pasaules pavērsienu uz savstarpējo attiecību uzlabošanu, reāla demokrātiska dialoga un informācijas apmaiņas rezultātā tikai ar 80. gadu beigām, kaut gan jautājuma pamatnostādnes teorētiski izstrādātas jau 60. gadu beigās. Tikai vienlaikus ar izglītības koncepciju dažādo variantu izstrādi gan dažādās pasaules valstīs, gan Latvijā ir radusies iespēja uz fundamentāliem pamatiem veidot iespējamo skolēnu un studentu estētiskās audzināšanas sistēmu.

Nepārtrauktās izglītības sistēma ir sarežģīta, hierarhiska un mērķtiecīgi organizēta pedagogisko parādību un procesu komplekss, kura, atbilstot mūsdienu sabiedrības prasībām, tās izvirzītajiem personības audzināšanai, attīstošajiem un izglītojošajiem mērķiem un to konkretizētajiem uzdevumiem katrā izglītības un profesionālās sagatavotības apguves līmenī (bāzes izglītība, papildizglītība un virsbāzes izglītība), nodrošina personības intelektuālo, garīgo, tikumisko, estētisko u.c. vajadzību apmierināšanu, tās iespējami optimālu vispārteorētisko (fundamentālo - pasaules uzskatu veidojošo), vispārprofesionālo un speciālo praktisko apmācību, sasniedzot līmeni, kurš sākotnēji nepieciešams izglītības turpināšanai, pamata arodapmācībai un tai sekojošai profesionālajai sagatavotībai izvēlētajā specialitātē, kas nepieciešama dzīvei un darbam civilizētā sabiedrībā.

Estētiskās audzināšanas uzdevumi realizējas ciešā saistībā ar pedagogiskā procesa, kas ir nepārtrauktās izglītības



reālais piepildījums visa tipa un veida mācību iestādēs, saturiskajiem elementiem - personības idejisko, estētisko, profesionālo, fizisko audzināšanu. Pamatos tā virzīta indivīda socializācijai. Taču estētiskajai audzināšanai piemīt divējāds raksturs: no vienas puses, tā ir specifiska pedagoģiskā procesa sastāvdaļa, ko nevar aizstāt, dublēt, aizvietot ar kādu citu, bet, no otras, personības estētiskajai audzināšanai ir personību integrējošs raksturs, kas, kā atzīmē P. Zeile, ir izrietoša no estētikas būtības un funkcijām - "pētīt visu estētisko vērtību bagātību, kuras cilvēks rod apkārtnējā pasaulē, rada savā praktiskajā darbībā un kuras atsedzas pasauli atspoguļojošā makslā"<sup>6</sup>.

Skolēnu un studentu estētiskajai audzināšanai ir visas nepārtrauktās izglītības sistēmas pazīmes un komponenti: struktūra, procesa organizācija, realizācijas līdzekļi, diagnostikas iespējamās metodikas, taču tas atspoguļojas specifiskā pedagoģiskā procesa organizācijā un norisē vispārīzglītojošās skolas un augstskolas estētiskajā darbībā. Tādēļ, novērtējot estētiskās audzināšanas iespējas, būtu vispirms jāaplūko objektīvi pastāvošas iespējas, kuras piemīt gan viena, gan otra tipa mācību iestādei, visam pedagoģiskajam procesam, un pēc tam jāskata specifiskās iespējas skolā un augstskolā.

### 3. Estētiskās audzināšanas iespējas nepārtrauktā pedagoģiskā procesā skolā un augstskolā

Estētiskās audzināšanas iespējas ir pedagoģisko procesu veidojošie komponenti, struktūrelementi visā to daudzveidībā, kas pastāv vai ir doti objektīvajā realitātē sabiedrības (dzīvesdarbības) kontekstā, taču to funkcionēšana un nozīmīgums procesa reālajā norisē ir varbūtīgs, tas var realizēties, ja pastāv iespēju realizēšanai nepiecie-



šamie apstākļi un nosacījumi. Ja tie nav nodrošināti, vai arī ir nepietiekami, tad estētiskās audzināšanas iespējas realizējas nepilnīgi vai to potenciāls vispār netiek izmantots. Estētiskās audzināšanas iespējas to kopumā ir objektīvi esošas, to realizācijai nepieciešamā vide - apstākļi un nosacījumi var būt objektīvi vai arī saistīti ar dažādiem estētiskās darbības subjektiem, viņu darbīgo attieksmi pret estētiskās darbības realitāti. Objektīvi pastāvošās estētiskās audzināšanas iespējas ir:

- iespēja risināt estētisko audzināšanu apstākļos, kuri atbilst mūsdienu zinātnes un prakses sasniegumu līmenim (materiāli tehniskā bāze, dažādi pedagogiskā procesa mācību tehniskie līdzekļi u.c. materiāli) un ir pietiekami metodiski nodrošināti (zinātniski pamatots estētiskās audzināšanas projekts, saturs, metodikas, vajadzīgie līdzekļi - formas un metodes);

- iespēja veidot personības vispārējo kultūru, izmantojot estētisko audzināšanu kā harmonizējošu faktoru, tādā sabiedrībā, kurā optimāli apvienojas demokrātiskās attīstības tendences ar nacionālajām tradīcijām, mentalitātes izpausmēm, vienlaikus nodrošinot pedagogisko procesu līmeni atbilstoši pasaules standartiem;

- iespēja risināt personības estētiskās audzināšanas, izglītošanas un attīstības uzdevumus nepārtrauktās izglītības procesā, permanenti aptverot visu indivīda dzīves laiku;

- iespēja īstenot estētisko audzināšanu ar profesionāli sagatavotu kadru (pedagogi, audzinātāji, pulciņu, studiju vadītāji u.c.) aktīvas radošas pedagogiskās darbības palīdzību. Šai procesā iespējami plašāk jāiesaista dažādu radošo savienību biedri - rakstnieki, mākslinieki, mūziķi u.c., kas paplašinātu pedagogiskās saskarsmes spektru.



Visus minētās iespējas ir obligāti nepieciešamas sek-  
mīgai pedagoģiskā procesa norisei.

Subjektīvi pastāvošās iespējas saistītas ar dažādu  
estētiskās audzināšanas procesa dalībnieku (subjekta un ob-  
jekta) aktīvi pārveidojošo darbību un tās ietekmē visus  
strukturelementus: mērķi un uzdevumus, saturu, realizācijas  
līdzekļus (formas un metodes) un procesa rezultātus. Jāat-  
zīmē, ka katrā nepārtrauktās izglītības līmenī - pirmskolas  
vecumposmā, vispārējās un profesionālās izglītības un kvali-  
fikācijas atjaunošanas un celšanas gaitā - estētiskās audzi-  
nāšanas iespējām kopumā ir vispārīga, saturiski vienojoša  
raksture un tajā pašā laikā tas ir atsevišķs, specifisks  
katras izglītības un audzināšanas iestādes, kolektīva dar-  
bībā. Vispārējais un atsevišķais estētiskās audzināšanas  
iespēju aktualizēšanā izpaužas tikai dialektiskā vienotībā  
kā veselums, nedalāmība.

Subjektīvās iespējas var aplūkot no to organizatoriski  
strukturālā un saturiski strukturālā aspekta. Organizatoriski  
strukturālā ziņā estētiskās audzināšanas iespējas saistītas  
ar pedagoģiskā procesa organizāciju. Vispirms jau ir iespēju  
prognozēt estētiskās audzināšanas sistēmas darbību, veido-  
jot tai atbilstošu konceptuālo nostādni, mācību plānus un  
to apguvei nepieciešamo metodisko nodrošinājumu.

Otrkārt, tā ir iespēja veikt profesionālo atlasī un  
diagnostiku tajās mācību iestādēs, kur tas ir nepieciešams,  
vai arī - noteikt vispārējās un estētiskās audzinātības sā-  
kotnējo līmeni, kas ir nepieciešams tālākai diferencētai un  
individualizētai skolēnu apmācībai.

Treškārt, iespēja veidot apmācības (estētiskās iz-  
glītošanas, audzināšanas un attīstīšanas) saturs apguvi, no-  
drošinot secīgumu, pēccecību, starppriekšmetu saikni, mācību  
un ārpasmācību izzinošās un mākslinieciski estētiskās dar-  
bības vienotību.



Ceturtkārt, iespēja regulāri fiksēt estētiskās audzināšanas rezultātus (audzinātības līmeņa diagnostika, kas parāda sasniegto rezultātu atbilstību sākotnējam līmenim un dinamiku procesa norisē), izmantojot pietiekami plašu diagnostikas metodiķu arsenālu.

Piektkārt, iespēja saistīt tradicionālo mācību procesu ar pašizglītības un pašaudzināšanas vajadzību pieredzējušu estētiskās darbības jomā.

Sa uriski strukturālā aspektā estētiskās audzināšanas iespējas saistītas ar:

- mācību audzināšanas satura struktūras izstrādi. Produktīva ir I. Lernerā, V. Krajevskā un L. Skatkinā konceptuālā pieeja, paredzot četrus struktūrelementus:

1) zināšanu sistēma par dabu, sabiedrību, domāšanu, tehniku, darbības veidiem, kuru apguve nodrošina patiesas dialektiski materiālistiskas pasaules ainas izveidi..., apbruņo ar pareizu metodoloģisku pieeju izziņas un praktiskai darbībai;

2) vispārēju intelektuālu un praktisku iemaņu un prasmju sistēma, kura ir daudzu konkrētu darbību pamatā un kura nodrošina jaunās paaudzes spēju saglabāt ... kultūru;

3) jaunrades pieredze, tās galvenās iezīmes, kuras cilvēce pakāpeniski uzkrājusi attīstības procesā, pieredze, kas nodrošina spēju attīstīt tālāk kultūru;

4) pieredze, kas saistīta ar emocionālo un gribas attieksmi pret pasauli, citam pret citu, kas kopā ar zināšanu un prasmēm ir pārliecības un ideālu veidošanas pamats.<sup>7</sup>

Ipaši nozīmīga loma estētiskās audzināšanas satura atklāsmē ir jaunrades darbības pieredzei. Taču pašlaik zinātniskie pētījumi saistās galvenokārt ar mākslinieciskās jaunrades darbības psiholoģiju, turpretī maz pētījumu, kura priekšmets ir mācību izziņošanās, zinātniskās pātniecības u.c. darbības veidu jaunrades aspekti. Tieši šajā virzienā vis-



mērķtiecīgāk ir veikt pētījumus, lai atsegtu radošās darbības iespējas, kas kopīgi ar ikviena darbības veida estētisko veidolu sekmē personības harmonizāciju.

Ne mazāk svarīgas saturiski aktuālas iespējas saistītas ar pedagogiskā procesa un, it īpaši, estētiskās darbības psiholoģiskās struktūras izpēti. Šajā struktūrā primārā ir estētiskā vajadzība, kuru izraisa darbība, tās aktualizēšana risinās estētiskā pārdzīvojumā veidā, kas turpinās līdz attiecīgās vajadzības apmierināšanai. Tā savukārt ir pamatnosacījums jaunai vajadzībai. Šāda estētisko vajadzību apmierināšana norisinās kontekstā ar citu cilvēka vajadzību apmierināšanu un ir pamatā jebkuras darbības norisei. Mācību iestāžu darbībā kā galvenie darbības veidi ir mācību izziņošā darbība, sabiedriski derīgais darbs, zinātniskās pētniecības darbība, sabiedriskā darbība, kurā nozīmīga ir maksimāli estētisko vajadzību apmierināšana.

Iespējas diagnosticēt estētiskās audzinātības līmeni saistītas ar attiecīgo metodiku izstrādi. To pamatā būtu jābūt precīzi fiksētiem kritērijiem, ar kuru palīdzību būtu iespējams noteikt personības komponentu estētiskās izaugsmes līmeni. Pašlaik iespējams šo diagnostiku raksturot tikai ļoti vispārējā veidā, jo tas ir plašāka eksperimentāla pētījuma uzdevums. Līmeņu raksturojums būtu jādod, sākot ar elementārāko reproducējošo darbības raksturojumu, no tā pārejot uz ilustratīvi raksturojošo un no tā uz jaunrades darbību, kas parādās kā darbības meistarība gan darba uzdevuma skaistākā, radošākā iepildī, gan prasme saskatīt un ieviest darbībā jaunā momentu, gan atrast iecerai atbilstošo iemiesojuma formu un izteiksmes līdzekļus. Šie kritēriji ar to kvalitatīvajiem raksturojumiem jāpieņem kā ikvienas darbības estētiskajā novērtējumā, panākot estētiskā, emocionālā un sociālā, praktiskā harmoniju.



Tikai izmantojot nepārtrauktās izglītības iespējas, radot to īstenošanai vajadzīgus apstākļus, būs iespējams estetizēt ikvienu personības darbības aspektu, sagatavot cilvēku aktīvai jaunu kvalitāšu uztverei, izpratnei, novērtējumam, jaunu vērtību radīšanai.

#### LITERATŪRA

- 1 Mazā estētikas vārdnīca. -R.:Liesma, 1965. -70.lpp.
- 2 Anspaks J. Estētiskā audzināšana.-R.:LVU i.devn., 1974.-5.lpp.
- 3 Zeile P. Estētika. -R.: Zvaigzne, 1981. -331.lpp.
- 4 Демина Н.Д. О системе эстетического воспитания учащихся.- Р.: Звэйгзне, 1978. -С.39.
- 5 Zeile P. Estētika. -R.: Zvaigzne, 1981. -332.lpp.
- 6 Zeile P. Estētika. -R.: Zvaigzne, 1981. -336.lpp.
- 7 Vidusskolas didaktika/ M.Skatkina red. - 2.izd. -R.: Zvaigzne, 1984. -92.lpp.



## PAR ESTĒTISKĀS AUDZINĀŠANAS SISTĒMU

Valstī, kurā mēs līdz šim dzīvojam un kurā noritēja mācību un audzināšana: darbs skolā, tika izdots ne mazums literatūras, veltītas estētiskajai audzināšanai<sup>1</sup>. Tās veidošanā piedalījušies arī nopietni zinātnieki, mākslinieki, pedagogi. Ir šī gribas izcelt gleznotāja, pedagoga un teorētiķa Borisa Ņemenska darbus, no kuriem viens tulkots arī latviski. Visvairāk skaidroti un iztirzāti estētiskās audzināšanas principi un iespējas (arī pieredze) attiekmā pret dabu, mākslu, darbu, sadzīves kultūru.

Taču līdzšinējie galvenie trūkumi estētiskajā audzināšanā izpaudušies vairākos aspektos un izpausmēs. Pirmkārt, nepārvarētajā vienpusīgajā estētiskās audzināšanas ideoloģizācijā un politizācijā, kas atklājas gan teorijā (literatūrā), gan praksē. Nereti gan pamatievirzēs, gan galamērķos atklājas šī vienpusība, aizēnojot tieši estētiskās attieksmes, izjūtas un iedziļinātības dominanti kā aplūkojamā joma specifisko, galveno un būtisko. Sociālais (šķiriskais) aizsedz vispārtilvēcisko vērtību un skaistumu pavadošo savilpojumu.

Šī vienpusība tālāk saistīta ar Rietumu augsti attīstīto civilizācijas un kultūras sabiedrību pieredzes ignorēšanu (izņemot B. Ņemenska un vēl kādu darbu, kuri arī aprobežojas ar Ungārijas, Bulgārijas, Polijas pieredzi estētiskajā, mākslinieciskajā audzināšanā). Krievu valodā rakstītajās grāmatās, to bibliogrāfiskajā daļā nav atrodamas norādes uz ārzemju autoru darbiem, tie līdz šim tikpat kā nav izdoti arī tulkojumos. Tas rada izolētību un atsvešinātību no pasaules kultūras. Varbūt to rada lielā natadzības izjūta. Apmeklējot Norvēģiju un Zviedriju, redzējām moderni iekārtotus kabinetus ar īpašiem statņiem oriģinālu mākslas



darbu izvietojanai, klases ar stacionāru tehniku filmu, diapozitīvu demonstrēšanai, mūzikas atskaidrošanai. Kur un cik mums ir tādu skolu?

Pie tipiskiem trūkumiem vēl jāpieskaita stabilitātes trūkums, kampaņveidīgums, sināma entuziasma vilņa samēra ātra noplakšana. Tāda pieeja raksturojas ar to, ka viss veikums (t.s. pasākumi) tika virzīts uz kaut ko ārēju, atsvešināti fetišizētu, bet nevis uz cilvēku, jaunieti, bērnu - viņa personību, dvēseli, iekšējo pasauli, kas ir vispārējās un estētiskās audzināšanas tiešais un galvenais uzdevums.

Un, visbeidzot, pie būtiskiem un plaši izplatītiem trūkumiem jāpieskaita tas, ka estētiskā audzināšana pie mums visbiežāk tiek reducēta uz atsevišķiem pasākumiem, bet nevis uz mērķtiecīgu, pārdomātu un racionāli organizētu sistēmu.

Ievērtētu sacīt, ka pilnīgi netiktu domāts par tādas sistēmas radīšanu. Daži autori (L. Voloviča u.c.) pat mēģinājuši radīt vienotu estētiskās audzināšanas modeli visā Padomju Savienībā. Viņi nosauc dažādu līmeņu iestādes, pasākumus, koordinācijas līdzekļus utt. Tiesa, attīstītā, civilizētā sabiedrībā tas ir dabīgi un saprotami. Estētiskā audzināšana - brīvas, demokrātiskas, saimnieciski bagātas valsts kultūrpolitikas sastāvdaļa. Taču padomjzemē šāda iecere jau pašā iedīgli vērsās utopiā valsts milzīgā plašuma, saimnieciskās atpalicības, ļoti atšķirīgo nacionālo tradīciju, kultūras potenciāla nevienādības un vēl citu faktoru dēļ. Bez tam tāda pieeja, kā liecina līdzšinējā prakse, kalpojusi kā vēl viena unifikācijas izpausme. Kāda no rakstu krājumiem, veltītiem estētiskajai audzināšanai, runāts par estētiskās audzināšanas sistēmas manifestēšanos kādā lielā rūpniecības reģionā ("Estētiskās audzināšanas sistēma Sverdlovskas apgabalā"). Rakstā uzskaitīti vai visi kultūras pasākumi (kino, teātris, bibliotēku darbība, festivāli, dažādi pasākumi mācību iestādēs utt.) un viss šis konglomerāts tiek nosaukts par sistēmu. Varbūt pirms piecpadmit, desmit gadem šādām "aptverēm" bija kāds jēga (cerība).



Taču pēdējos gados, kad grandiozā, mākslīgi veidotā valsts sairst un republikas krasi diferencējas, kad šī valsts piedzīvo dziļu ekonomisko un garīgo krīzi, šāda mēroga utopiski projekti vienkārši ir abstrakcija un nonsenss.

Otrā galējība - centieni noliegt estētisko audzināšanu kā īpašu darbības kompleksu vispār, jo estētiski audzinot daba, pati dzīve, lieliskā (!) pašomju kultūra un jo sevišķi mācību process kā tāds. Lūk, tikai viens citāte no šīs septiņdesmito gadu beigās radušās pseidoteorijas: "Estētiski audzina itin viss, visa dzīve. Mākla - tikai viens no komponentiem, salīdzinot ar darbu, zinātni, fizikultūru. Bet, ja tā, tad izbeidziet, biedri, runāt par speciālām mākslas un mūzikas stundām. Ir taču sports, ir matemātika: matemātisko vienādojumu skaistums - vai tad tā nav estētika?" Ģeniāla ideja - nekādas mākslas! Katrs priekšmets jāpasniedz augstā estētiskā līmenī un estētiskās audzināšanas uzdevums tiks īstenots.

Protams, ka var un vajag domāt un runāt par estētiskās audzināšanas sistēmas izveidi atsevišķā cilvēku kopībā, mācību un audzināšanas iestādē. Pirmām kārtām tas attiecas uz vispārīgglītojošo skolu, kurai "iziet cauri" visa mūsu topošā jaunā paaudze.

Manā priekšā skolotājiem domāta grāmata "Estētiskās audzināšanas pamati" (M., 1985.). Tajā plašā nodaļā "Skolēnu estētiskās attīstības līdzekļi, formas un metodes" aplūkotas ap divdesmit sfēras, kurās "ievest" skolēnus, viņi tiek estētiski audzināti. Te ir runa par daiļliteratūru, mūziku, teātri, tēlotāju mākslu, par to apguvi mācību procesā, fakultatīvi, dažādos pulciņos, par kino un televīzijas lomu, par mākslinieciskās pašdarbības dažādiem veidiem, par lasīšanu un musicēšanu ģimenē un vēl daudz ko citu. Pie tam visas šīs jomas un formas sarindotas kādām grāmatvedības sauskām tabulām līdzīgi (literatūra stundās, literatūra fakultatīvi, literatūra ģimenē utt.; tas pats atkārtojas ar mūziku un citām mākslām). Visā tajā nejutām ne ap-



vienojošu mijiedarbi, ne sintēzi, ne pāri atsevišķām nozarēm stāvošu mērķi.

Pētījumi liecina, ka bērni, pusaudži un jaunieši, kas nopietni estētiski audzināti, ir radošāki visā savā darbībā, labāk apgūst konkrētās disciplīnas, ir ar izteiktāku iniciatīvu, darbojoties tajā vai citā nozarē. Viņus raksturo prasme saskatīt problēmu, spēja problēmā ieraudzīt pēc iespējas vairākas puses un sakarības, domāšanas elastīgums, kas balstās spējā atteikties no novecojušās pieejas, no šablona. Viņus raksturo originalitāte, konkretizācija, atsevišķā un vispārējā sintēzes spēja. Spēja savas idejas iemiesojumam atrast optimālu, mērķtiecīgu struktūru.

Estētiskās audzināšanas uzdevums - attīstīt iztēli, fantāziju, asociatīvo domāšanu. Šīs īpašības un dotības cilvēkam vajadzīgas jebkurā nopietnā darbības nozarē. Alberts Einšteins uzsver: "Iztēle svarīgāka par zināšanām, jo zināšanas ir ierobežotas. Taču iztēle aptver visu uz pasaules, stimulē progresu un tā ir evolūcijas cēlonis." Bet bez mākslas grūti iegūt šo cilvēcisko īpašību. Tieši māksla sekmē iztēles, fantāzijas, cilvēka radošo potenciņu attīstību. Bet, kā uzsver B. Nemenskis, ja cilvēkam iztēle un radošās spējas nav attīstītas, viņš nevar būt radošs, ar iniciatīvu apveltīts jaunu ceļu gājējs.

Taču, augšminētās cilvēka īpašības un pozitīvie rezultāti gūstami ne stihisku vai eklektisku pasākumu ceļā, bet balstoties organizētā sistēmā. Ejot no atsevišķiem pasākumiem, no daudzveidīgas darbības organizēšanas uz estētiskās audzināšanas sistēmu.

Šodien laikam būs grūti veidot vienotu (vienādu) estētiskās audzināšanas sistēmu, balstoties uz kādām direktīvām "no augšas". Domāju, ka, teiksim, katrai pilnai vidusskolai vai gimnāzijai jāveido sava estētiskās audzināšanas modelis, optimāli pietuvināts skolas profilam, tradīcijām, atrašanās vietai (reģionam) un citiem faktoriem. Taču, neraugoties uz neapšaubāmajām tipoloģiskajām un individuālām



jām atšķirībā, acī redzot ir daži kopīgi, vispārēji principi, kas raksturo jebkuru funkcionāli saturīgu sistēmu, tajā skaitā - estētiskās audzināšanas sistēmu.

Būtībā personas estētiskās attīstības vadīšana un veidošana mērķtiecīgā sistēmā ir analoga sociālo institūtu (sākot ar valsti, beidzot ar tās zemāka līmeņa struktūru) formēšanai un funkcionēšanai. Jādzienu "estētiskās audzināšanas sistēma" ir horizontālais un vertikālais skatījums. Horizontālā "griezumā" sistēmu izprotam kā laika un telpā izvērstu pasākumu, priekšmetu, norišu sistēmu ar visiem šai sistēmai raksturīgiem elementiem, formām un līdzekļiem. Šī sistēmas funkcionēšana paredz arī koordinētas saiknes starp atsevišķiem posmiem un elementiem, to mijiedarbi. Vertikālā skatījumā estētiskās audzināšanas sistēma atklājas kā visus horizontālos elementus caurstrāvojoša virsēja, koncepcija, ideja, kuras nemainīgā centrālā ass - cilvēks ar visu savu dzīves jēgu un jūtību. Visām horizontālajām vienībām jābūt virzītām uz šo vertikālo centru, bet pārejā vienojošā gara caurstrāvojumus jābūt katrā horizontālā līmeņa elementā. Laikam ejot, jāraugās, lai šīs saiknes starp horizontālajām un vertikālajām dimensijām nesatrūktu un nevājinātos, bet tiktu pilnīgotas, padziļinātas. Te svarīga arī katra horizontālā posma dzīvotspējas pārbaude laikā. Ja tas nefunkcionē pietiekami efektīvi, ja tas sevi izsmēlis, jārūpējas par "rekonstrukciju", nomaiņu vai citādu rīcību.

Estētiskās audzināšanas struktūru veido pieci galvenie komponenti jeb "bloki".

Pirmkārt, mērķu un uzdevumu skaidra apzināšanās visā apjomīgumā un perspektīvajā dziļumā.

Otrkārt, no tiem izrietošas noteiktas programmas izstrāde un plānošana.

Treškārt, vadāmās sistēmas noteikta attiecību, sakaru, komunikāciju organizācija.

Ceturtkārt, rūpes par kadriem, kompetentiem cilvēkiem, kas īsteno izstrādāto programmu un izvērtē tās izpildes efektivitāti.



Piektkārt, materiālie līdzekļi sistēmas īstenošanai un normālai funkcionēšanai.

Šeit nav iespējams detalizēti iztirzāt visus šīs sistēmas komponentus. Taču ievērojams skaits daļas no būtiskākajiem momentiem. Pirmkārt - par estētiskās audzināšanas mērķu un uzdevumu apzināšanos. Tā lielā mērā atkarīga no izglītības un audzināšanas pamatnostādņu valsti, sabiedrībā. Šodien, runājot par Latvijas jaunās paaudzes audzināšanu, uzmanības centrā izvirzāmi pasaules, īpaši Eiropas un savas tautas radīto kultūras vērtību apguves jautājumi. Radošā intelekta izveide, kas tiktu likta lietā brīvas, neatkarīgas, demokrātiskas Latvijas tapšanai. Nepieciešama tāda vispārējā un estētiskā audzināšana, kas sekmētu personības vispusīgu garīgu, ētiski estētisku izveidi, kas rūpētos par vides estētisko pilnību un ekoloģiskās kultūras celšanu. Šiem galvenajiem uzdevumiem pakārtojami visi citi (mākslas izpratne, estētiskās gaumes izkope, radošo spēju attīstība noteiktā jomā utt.). Kā teikusi Zenta Mauriņa, patiesa izglītība un kultūra "neapkar cilvēku spožiem vizuāliem, bet spodrina tos dārgakmeņus, ko viņš sevī nes".

Līdz šim mūsu izglītības sistēma lielā mērā tika balstīta uz atsevišķu priekšmetu apguvi, faktu iegaumēšanu, eksāmenu nokārtošanu, atzinību iegūšanu, sagatavošanos nākamajai izglītības pakāpei. Šajā sakarībā uzmanību saista pirms vairākiem gadiem desmitiem izteiktās Aleksandra Dauges atziņas: "Katras audzināšanas un mācības gala mērķim jābūt pirmām kārtām nevis - izskolot labu profesionālistu, bet izaudzināt pilnīgu cilvēku. Tas ir humanitātes princips. Izglītība un audzināšana nozīmē topošo personību ievadīt kultūras dzīvē un radīšanā, lai tā, kalpodama nacionāliem un vispār-cilvēciskiem mērķiem arī pati augtu iekšējā bagātībā un harmonijā ... Ceļš uz garīgo pilnību, uz pilncilvēku nepieciešami iet caur kultūru, caur tapšanu par istu kultūras cilvēku."

Runājot tālāk par estētiskās audzināšanas sistēmu,



jāuzsver pārvaldāmās sistēmas rezultēšana - darbības atbilstība programmai un izvirzītajiem mērķiem. Ja programma noveco, nav pietiekami dzīvotspējīga, iedarbīga, tā jāprecizē, jāpapildina. Tādējādi, domājot par estētiskās audzināšanas sistēmas izveidi, jābūt konkrētībai un skaidrībai par mērķiem, etapiem un līdzekļiem.

Estētiskās audzināšanas amorfums, struktūras nepilnīgums, formalisms, nekoncekvence negatīvi atspoguļojas topošajā personībā, rada fragmentārismu, nekoncekvenci, virspusību.

Mums trūkst kultūras pamatu, estētiskā cikla priekšmetu skolotāju. Daudziem zināšanas šajās jomās jāapgūst jaunās sīkstās studijās un neatlaidīgā kvalifikācijas celšanā. Taču, veidojot skolā estētiskās audzināšanas padomes, kolēģijas (tās var nosaukt dažādi), jāraugās, lai tās nebūtu formālas un dīki bezdarbīgas, kā tas nereti līdz šim bijis.

Lai to locekļi pārstāvētu jomas, kuru apvienojums arī spēj radīt sistēmu. Lai pēc iespējas optimāli tiktu pārstāvētas tādas galvenās jomas kā estētikas cikla priekšmetu, kultūras vēstures mācīšana, ārpusklases un ārpusskolas darbības formas, sadzīves, gērbšanās, savstarpējo attiecību, vides, dabas estētika. Ļoti vēlamā psihologs, kam tuva estētiskās attieksmes, uztveres, daiļrades psihologija, kas spēj noteikt paveiktā iedarbīguma mēru, organizēt nelielas aptaujas, prognozēt. Iespējams, ka dažas no minētajām īpašībām un funkcijām var apvienot arī atsevišķi talantīgi, pieredzējuši pedagogi ar radošu metodisku pieeju.

Estētiskās audzināšanas sistēmā, visā mācību un estētiskās audzināšanas darbā ļoti svarīgi ievērot skolēnu vecuma īpatnības (jaunākā, vidējā un vecākā posma skolēni). Tas, savukārt, saistīts ar veselu nosacījumu kopumu, kas svarīgi kā tiešajā mācību, tā audzināšanas darbā.

Šis pakāpeniskais un neatlaidīgais ceļš acīmredzot sākas ar dabas iepazīšanu visā tās daudzveidībā un niansēs, ar centieniem to attainot savā zinājumā, akvareli, glezno-



jumā. Ar dziedāšanu, folkloru, sadzīves pamatētikas un darbības pamatu apguvi, balstoties mērķtiecīgā formas izpratnē.

Tālāk - literatūra, tās teksta saturīga, estētiski pilnvērtīga apguve, praktiskā darba iemaņu pilnveide, veidojot skaistas lietas. Aizvien vispusīgāka sadzīves kultūras un apkārtējās vides estētikas principu apguve. Apgērba un uzvedības estētikas apzināta un mērķtiecīga apguve (principi - "lai viss ap mani būtu skaists"). Tālāk - kultūras vēstures, estētikas zinātnes un mākslas pamatu, atsevišķu mākslas veidu padziļināta apguve. Bagātas garīgās pasaules veidošana, radošs praktisks darbs iekšējam aicinājumam un spējām atbilstošā nozarē.

Daba, cilvēks, māksla, sadzīve - svarīgākās sfēras, kas veido estētiskas audzināšanas sistēmas struktūru. Francijā un ASV Minesotas štata skolās šīs sistēmas centrā ir māksla. Programmas autori, uzsverot, ka mākslas avots ir dzīve un ka tā aktīvi palīdz veidot personību, mākslas studijas organizē četros galvenajos pamatposmos: 7.klasē - "māksla sākas no dabas"; 8.klasē - "māksla palīdz izprast cilvēku"; 9.klasē - "māksla pamodina cilvēkā personību, bagātina gimeni, skolu, sabiedrību, garīgi caurstrāvo brīvo laiku"; 10.-12.klasē - tiek mācīts kurss "Mākslas pamati" ar zināmu profesionālās orientācijas virzību.

Francijā iedibināta speciāla medaļa pedagogiem "Par māksliniecisko audzināšanu". Viņu iesētā garīgā sēkla dod augļus visam tālākajam mūžam.

Īpaši liela loma ir skolas vadītājam, direktoram. Pazīstu vidusskolas direktoru, kas izveidojis dinamisku, saistošu estētiskās audzināšanas sistēmu. Pēc kāda laika viņu pārcēla citā darbā. Viņa agrākajā skolā kādu laiku viss palika viņa atstātā mantojuma līmenī, tad it kā apsūbēja un zaudēja agrāko dzīvīgumu. Pirms dažiem gadiem šo cilvēku iecēla par direktoru skolā Tukuma rajona lielā svejniekiemā. Ieā laikā viss pārvērtās. Līdzās jau esošajiem mākslas cik-



la priekšmetiem (literatūra, tēlotāja māksla, mākslas pamati, mūzika) sāka mācīt kultūras vēsturi, tika regulāri eksponēti oriģināldarbi - gleznas, grafika u.c. Tika izveidoti jauni radošā darba pulciņi. Skaistuma, mākslas, daiļrades pasaule kļuva par bērnu un jauniešu ikdienas dzīves neatņemamu sastāvdaļu. Bez tam te tika iedibināta īpaša jūrskolas klase, kurā profesionālo zināšanu un iemaņu apguve saistīta ar dabas skaistumu, jūras romantiku un skarbumu. Un arī tas ir svarīgi - šodien dabaszinātņu, konkrētas cilvēka darbība un filozofijas saskarjoma ir radusies jauna nozare. Arī tai skolā sāk pievērsties.

Savā grāmatā "Harmoniskās personības attīstībai. Četras sarunas par estētisko audzināšanu" (1980.) samērā plaši pievērsos ārzemju pieredzei estētiskās audzināšanas sistēmas radīšanā skolās, kā arī runāju par vairākām Latvijas v. d. skolām, kurās līdzīga sistēma darbojās vai kuras tai tuvojās. Pašreiz neesmu pietiekami informēts par visām skolām, taču pārliecinājos, ka dažas no minētajām turpina jau agrāk labi sāktu darbu. Arī tas ir liecinājums faktam, ka vadība un tradīcijas ar stipru pamatu ir nosacījums progresam, neraugoties uz apstākļu maiņu un dažādām grūtībām.

Tādējādi, pieredze liecina, ka radošā un progresējošā estētiskās audzināšanas sistēma nav noslēgta, bet radoši atklāta.

Jāpiekrīt B. Nemenskim, ka skaistums, harmonija caurauž visu esamību. Taču tieši māksla - un, pirmām kārtām, māksla glabā sevi dažos gadātos uzkrāto sabiedrības, cilvēka, kultūras skaistuma vai disharmonijas, kropluma izpratni. Pasaules izziņas, apjēguma un emocionālās sajūtas pieredzi. Tāpēc tādiem priekšmetiem kā literatūra, tēlotāja māksla, mūzika (un papiljināsia - kultūras vēstures pamati) jāklūst par estētiskās apmācības un audzināšanas pamatu un kodolu. Ja starp mākslu un sabiedrības izpratni, vēsturi, ģeogrāfiju, kā arī citiem priekšmetiem nebūs ciešas saiknes, sistēma nebūs vienota, bet fragmentāra. Protams, neviens priek-



šmets nedrīkst kļūt par mākslas ilustrāciju, tāpat kā māksla - par vēstures vai dabaszinību ilustrāciju. Taču, apjēdzot katras parādības būtību, jātiecas saredzēt un atklāt skaistumu, harmoniju, un otrādi - harmonijas traucējumu, iztrūkumu katrā konkrētajā universālās attīstības jomā.

Visām šīm zināšanām jānostiprinās dziļākajā bērna esamības jomā - viņa emocionālajā sfērā, jūtās, lai tās netiktu vienkārši iegaumētas. Tāda arī ir visu priekšmetu kā atsevišķu posmu nozīme vienotajā sistēmā. Reizē jāizkopj racionāla, lietišķā skaistuma sapratne, konstruktīvā jēga, lai jauno paaudzi sagatavotu estētiski pilnvērtīgas - priekšmetiskās pasaules, vides, kā arī sadzīves kultūras veidošanai. Abu šo pušu savienojumā arī meklējama cilvēka dzīves harmonijas un estētiskās audzināšanas jēga. Sistēmjēga, ja gribat.

Rast saistošu un noteiktu pieeju šo savstarpējo sfēru radošai saliedēšanai pašreiz ir liela nozīme arī tāpēc, ka laivinveida uzbrukumā jaunatnes sirdij un prātiem dodas masu kultūra ar atkaulinātu erotiku, krimogēnu patoloģiju, ar hiromantiju, ticību horoskopiskajiem pareģojumiem, mistikai, ar mākslas un citu kultūras parādību vienpusīgu utverti un atradināšanu no grāmatu lasīšanas, no iedziļināšanās, ar patiesu vērtību aizstāšanu ar pseidovērtībām un pseidoskaistumu, kas anarhizē un sasmalcina jaunā cilvēka personības satversmi.

Līdz šim maza vērība veltīta Latvijas krievu skolām vispār un estētiskajai audzināšanai tajās tikpat kā nemaz. Bet 1989.gadā Rīgā krievu skolās mācījās gandrīz 100 tūkstošu skolēnu (66,8%), bet latviešu - gandrīz 23 tūkstoši (33,2%). Daugavpilī šīs attiecības vēl vairāk nosliecas krievvalodīgo pusē. Būtībā lielākajā daļā šo skolu valda īpašs autonomijas princips - vēsture tiek mācīta vecajās impēriskajās tradīcijās, te nepieņem Latvijas simboliku, pirmajā septembrī pie daudzām skolām neredzēja Latvijas Republikas karogu. Ne visi un visur saprot, ka balalaikas spē-



Da vēl nav krievu kultūra. Saprotams, ka krievu mācībvalodas skolām jā saglabā krieviskā mentalitāte, kultūra, taču jāapzinās, ka tās ir Latvijas krievu skolas. Tāpēc, domājot par vispārkulturālo un estētisko audzināšanu, daudz plašāk jāizmanto Latvijas materiāls. Jāliek apzināties, ka lielākai jauniešu daļai, kas te mācās skolās, Latvija ir dzimtene.

Krievu mācībvalodas skolas jāiepazīstina ar kultūru Latvijas Republikā 20. - 30.gados, kur līdzās citām tautībām krievu minoritāte izvērsa plašu kultūrdarbu. Lielisks modeļis mūsdienu krievu vidusskolām var kļūt toreizējā Rīgas pilsetas krievu Lomonosova gimnāzija. Tās nopelni Latvijas krievu izglītošanā un kultūrapziņas celšanā tik lieli, ka to mēdz salīdzināt ar slaveno Carskoje Selo liceju, kurā mācījās Puškins. Te bija lieliski skolotāji, te valdīja tieksme pēc patiesīguma un garīguma, vienotības, savstarpējas draudzības un mīlestības. Izņemot krievu kultūru, tās audzēkņi ar lielu cieņu izturējās pret latviešu kultūru, apguva to un dzīvoja tās gaisotnē. Gandrīz visi audzēkņi labi zināja valsts - latviešu - valodu, regulāri rīkoja tikšanās ar latviešu rakstniekiem, apmeklēja latviešu teātrus, lasīja latviešu avīzes un grāmatas ... Domāju, ka šīs pieredzes apguve un īstenošana mūsdienu apstākļos celtu krievu skolu vispārējās kultūras līmeni, tuvinātu Latvijai un varbūt virzītu uz viņu situācijai atbilstošas estētiskās audzināšanas sistēmas veidošanu.

Nesen Daugavpils Pedagoģiskā institūta docētāja Valentīna Liepa aiztāvēja kandidāta disertāciju par estētiskās audzināšanas teoriju un praksi, par pedagogu sagatavošanu estētiskajai audzināšanai Latvijā 20. - 30.gados. Šajā darbā ir daudz vērtīga un pamācoša, līdz šim neizmantota pedagogijā vispār un estētiskās audzināšanas sistēmas veidošanā īpaši. Šī pieredze būtu jāapgūst kā latviešu, tā krievu skolām un jāliek lietā praktiskajā darbā.

Pagātnes un tagadnes pieredze jāsaliedē, veidojot estētiskās audzināšanas sistēmu skolā. Tādu, kas atbilstu šodienas un vēl jo vairāk - rītdienas prasībām personības veidošanai.



L I T E R A T U R A

- I Приобщение школьников к творчеству. - М., 1982; Гончаров И. Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников. - М., 1978; Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. - М., 1981; Неменский Б. М. Мудрость красоты. - М., 1981; Николаева В. В. Эстетика языка и речи. - М., 1979; Основы эстетического воспитания. - М., 1965; Теория эстетического воспитания. - М., 1979; Федь А. М. Эстетика поведения и быта школьников. - Киев, 1981; Эстетическое воспитание в семье. - М., 1973; Эстетическое воспитание студентов. - М., 1980; Эстетическое воспитание школьной молодежи. - М., 1981; Эстетическая культура и эстетическое воспитание. - М., 1983; Ушевский В. Atver logu. - R., 1980; и.о.



## SKOLĀ UN TĒLAINĀS DOMĀŠANAS VEIDOŠANA

Neraugoties uz to, ka skolu mācību grāmatās un metodiskos norādījumos par literatūras mācīšanu skolā arvien mērķtiecīgāk tiek akcentēta mākslas kā sabiedriskās apziņas formas specifika, skolu praksē itin bieži daiļdarbs tiek mācīts kā dzīves uzskatāma ilustrācija (socioloģijas konkrēts izklāsts) vai tikumu krājums. Bet, ja skolēnā netiek mērķtiecīgi mācīta mākslas būtības izpratne, viņam nevar rasties arī priekšstats par daiļdarba vērtējuma kritērijiem. Tālab pat vēl iestāju eksāmenos augstskolā reflektants par vienīgo vērtējuma kritēriju uzskata: man patīk vai man nepatīk - un gaužām vāji spēj savu subjektīvo pārliecību argumentēt.

Šādā situācijā daļu daiļdarba formas elementu apgūšanai vidējās un vecākajās klasēs vairs nav principiālas nozīmes. Kāda jēga zīdīt, kas ir metafora vai trohajs, ja skolnieks neuztver mākslas valodu kopumā.

Mākslas būtiskākā atšķirība no citām pasaules izziņas formām ir tā, ka māksla pasauli izteic tēlos. Tālab arī mākslas izpratne sākas ar tēlainās domāšanas specifikas apzināšanu.

Kā zināms, terminu tēls estētikā lieto divās nozīmēs: šaurākā nozīmē ar tēlu apzīmē daiļdarbā tēloto cilvēku (arī kādu lietu, parādību utt.), plašākā nozīmē tēls ir mākslas raksturīgs specifisks dzīves iezināšanas, pārrādīšanas un vispārināšanas papēmiens no mākslinieka estētiskā ideāla pozīcijām konkrēti sajūtamā, tieši uztveramā formā. (Vai arī - mākslas tēls ir parādību vispārināts attēls, kam piemīt estētiska nozīme.)

Tēlainā domāšana: sevī un apkārtējās pasaules izteikšana tēlos raksturīga visām mākslām. Taču dažādās mākslas nozarēs tēlainība tiek izteikta dažādi.

Atkarībā no tēlu izteiksmes īpatnībām šķir tēlojošus



tēlus (kas saglabā konkrētus priekšstatus) un izpausmes tēlus, kam nav plastiskas, konkrētas formas. Pirmā tēlu grupa raksturīga tēlotājam mākslai, arī daiļliteratūrai. Otrā - mūzikai.

Viens no pirmajiem uzdevumiem skolēniem varētu būt mācīt salīdzināt vienādu dzīves parādību izpausmi dažādos mākslas darbos.

Te būtu ievērojama pakāpenība.

Sākumā, piemēram, skolēns salīdzina gadalaiku tēlojumu dzejoli, skaņdarbā, gleznā, tad dažādu cilvēka emocionālo stāvokļu (skumju, prieka utt.) izpausmes dažādos mākslas veidos.

Sākumā skolēni spēs fiksēt mākslas darbā izteiktos galējos emocionālos stāvokļus, reaģēt uz asākajām daiļdarba izraisītajām izjūtām, regulāri kopjot jūtu pasauli, viņiem atklāsies arī pārdzīvojuma izpausmes pustopu mākslā.

Mācot tēla atklāsmes specifiku dažādās mākslās, skolotājam paveras plašas iespējas sadarbībai ar zīmēšanas un dziedāšanas skolotājiem.

Piemēram, skolēns klausās melodiju un sacer tai tekstu vai uzraksta dzejoli pēc zīmējuma. Tas dod iespēju mūzikai organiski ienākt literatūras stundā. Un tā nebūs tikai ilustratīvā, funkcionālā mūzika, ko tik bieži itin formāli šādā nolūkā izmanto literatūras skolotāji vecākajās klasēs.

Vecākajās klasēs, kad skolēnu apziņā skaidri iezīmējies tēlojošo un izteiksmes tēlu izpausmes savdabība, būtu vieta runāt par šo tēlu sintēzes problēmām. Ko nozīmē muzikāls dzejolis? Kā vērtēt parādību, ka dzejoli vārds var daļēji zaudēt savu semantisko funkciju un ka dzejoli vairāk par vārda nozīmi sver vārdu salikuma ritms, melodiskums. Tā ir problēma par grūti saprotamu dzeju. Un šo problēmu vispirms tomēr rada nevis mode, bet patiesa talanta neapslāpējuma iekšējā nepieciešamība paplašināt vārda izteiksmes iespējas, pateikt nepasakāmo.



Pēc šādām "iesildīšanās" nodarbībām rodas nepieciešamība runāt par mākslas tēla būtiskākajām iezīmēm, tā bināro, pretrunīgo dabu. Jāsāk ar to, ka mākslas tēls - objektīvās pasaules subjektīvs attēls. Lai saprastu objektīvā faktora sarežģīto dialektiku mākslas tēlā, vispirms jānoskaidro mākslas attiecības ar objektīvo realitāti.

Kā zināms, visas sabiedriskās apziņas formas ir sabiedriskās esamības atspoguļojums. Cilvēka sajūtas, priekšstati nav nekas cits kā objektīvās pasaules "kopija", "attēlojums", "tēls". Ar konkrētiem piemēriem iespējams parādīt īstenības atspoguļojuma dialektiku cilvēka apziņā, - to, ka dzīves atspoguļojuma process cilvēka apziņā nav mehānisks akts, bet komplicēts, ločveidīgs, jo šis atspoguļojums atkarībā no uztvērēja var būt pilnīgs vai aptuvenš, patiesš vai maldīgs.

Uzskatāms ilustratīvais materiāls būs skolēnu veiktie kāda viena objekta apraksti. Tos salīdzinot un vērtējot, atklāsies, ka skolēnu novērošanas spējas un dzīves izpratne ir ļoti dažādā līmenī.

Tā kā māksla izteic objektīvo esamību, tad tēla radīšanas pamata priekšnoteikums ir rakstnieka dzīves pieredze, iepazīšanās ar īstenību, zināšanu un materiāla uzkrāšana.

Dodot skolēniem pirmās nopietnās ziņas par izcilākajiem rakstniekiem, viņu dzīves gājumu, īpaša uzmanība pievēršama viņu "dzīves skolai", smagajam dzīves pieredzes uzkrāšanas ceļam.

Katra rakstnieka daļrades "sākamgrāmata" ir dzīves pieredze. Starp citu arī I. Ziedoņa "Sākamgrāmata" uzlūkojama tieši kā dzīves pieredzes uzkrāšanas mācību grāmata.

Piemēri. Latviešu priekšpadomju rakstnieku novērojumi, dzīves pieredze agrā bērnībā un tās atspoguļojums viņu bērnībai veltītajās grāmatās. Valda "Staburaga bērni", Doku Ata "Manas dzīves rīts", A. Brigaderes autobiogrāfiskā trilogija u.c. Var pat minēt konkrētus notikumus no rakstnieku dzīves, kas guvuši tiešu atspoguļojumu viņu darbos.



Skolēniem var uzdot gatavot stāstījumus par interesantākajiem un neparastākajiem notikumiem savā, savu vecāku dzīvē. Jāpatur prātā, ka literatūras stundās skolēnā jāatmodina un jārosina arī stāstītāja talants. Spēja aizrautīgi izstāstīt, - ko es pieredzēju un piedzīvoju.

Skaidrojot rakstnieka saikni ar dzīves īstenību, īpaši jāuzsver tas, ka lieli rakstnieki vienmēr dzīvojuši tautā, izjutuši sevi par tautas daļu.

A.Čaks: "Gremdē sevi savā tautā,  
Mācies viņas sāpes sajūst.  
Ņem tās dziļi savā sirdī  
Un ar tām sev lūpas dziedē.  
Lai tad tev uz mēles sārti,  
Dziļas sāpju dzelmes skārti,  
Tā kā lieli kvēli sārti  
Deg un liesmo tavi vārdi."

Iespējams runāt arī par to, kā rakstnieki cietuši, cīnoties par tautas likteni. (Rakstnieki, kas kļuva par trimdiniekiem pēc 1905.gada revolūcijas, personības kulta upuri.)

Mākslas tēla un dzīves īstenības attieksmju sakarā skaidrojams arī jautājums, ka māksla gan atspoguļo pasauli visā tās daudzveidībā, taču galvenais mākslas tēlojuma objekts ir cilvēks viņa daudzveidīgajā sakaru lokā ar apkārtējo pasauli.

Te ar skolēniem veidosies saruna par spilgtākajiem cilvēku tēliem viņiem zināmajā literatūrā. Tātad ne vien dzīve, bet arī literatūra piedāvā tikšanos ar cilvēkiem, kas dara mūs bagātākus, gudrākus.

Ar kuriem literāro darbu varoņiem es esmu sadraudzējies? Kāpēc? Ko šī draudzība man devusi? Vai viņi ir labāki, bet varbūt sliktāki par mani? Sapratot literāro darbu varoņi, mācos labāk saprast un pasīt sevi. Mācīt skolēnam studēt cilvēku, izjust un pēc tam arī saprast to, ka katrs cilvēks ir unikāla un neatkārtojama pasaule sevi.



Māksla sākas ar dzīva cilvēka sirds pulsāciju. Ar spēju to iemiesot mē slā. Visgrūtākais mākslā - izteikt cilvēku gan savā pirtu izībā, gan tagātajā viņd žādāko sakarību lokā ar apkārtējo pasauli. Lūk, ko Ā. Elksne saka par savu dzejnieces misiju - dzejā izveidot sievietes portretu:

"Man viņas mozaika jāsaliek  
No sīkām daļiņām - darbs gauss un grūts,  
Man viņas mozaika jāsaliek  
No, būbām sprāgstot, saplīsušas rūts,  
No asinīm, no asarām, no lāstiem,  
No kapa akmeņiem, no kaisles glāstiem,  
No šūpla dziesmas krāsmatās,  
No atdzišanās spēja. mūžīgās.  
Un sava dzīvība tad tajā jāiepūš.  
Darbs gauss un grūts.  
Tur vajadzīga viss mūžs."<sup>1</sup>

Šie un citi literārie teksti domāti galvenokārt teorētiskas tēzes ilustrēšanai, skolotāja emocionālai iedvesmošanai. Mācot par cilvēku, runājot par literatūru, nepieciešams dabisks, īsts dvēseles siltums. V. Plūdonis raksta: "Cilvēkam vajadzīga dvēseles siltums, iekšīga siltuma saules sirds. Sajūsma ir dvēseles siltums. Vai tam, kas šo dvēseles siltumu pazaudējis. Tas - dzīvs mironis jeb miris dzīvotājs. Bērniem dzīve interesanta tālab, ka tie visu pasauli uzlūko caur sajūsma prizmu. Šo iekšīgo siltumu jūt jaunieši, kuru sirdis uzaust mīlestība. Tālab viņi ir tik laimīgi. Šo siltumu jūt dzejnieki, mākslinieki, vārdu sakot, visi ideju cilvēki, kas spēj aizrauties no kādas lielas idejas. Tālab viņi ir laimīgi ... Ja gribi laimi just, tad neļauj nodzist šai burvju liesmai savā dvēselē."<sup>2</sup>

Skaidrojot tēla objektīvo saturu, īpaša uzmanība pievēršama problēmai par mākslinieka attieksmi pret objektīvo īstenību. Un, proti: mākslinieks nevis par īvi fiksē savā apziņā, bet izzina objektīvo īstenību. Viņš ir dzīves izlūks, jaunu patiesību meklētājs un atklājējs. Viņš uztver



un novada līdz sabiedrības apziņai jaunas idejas.

Rakstnieku atziņas šai sakarā.

I. Ziedonis: "Dzeja ir infrasarkanās gaismas redzamība. Parasto septiņkrāsu spektru saredz katrs, bet dzeja paplašina galējās robežas. Tā cilvēka ausij dzirdamās skaņas ir kaut kur ap vidu skaņu gradācijas skalā, bet dzejā skan šīs skalas galējās vibrācijas. To var saukt par ultraskaņas nedzirdamību (praktiķis, konvencionālists) vai par ultraskaņas dzirdamību (dzejas dzirdētājs)."<sup>3</sup>

O. Vācietis: ...

"Lai vieglprātīgos teļa priekos  
neapreibinātos,  
lai visas smaržas saost  
nepietrūktu nāšu,  
lai nepierantu,  
ka ir kaut kas zināms,  
es ticu tikai nepārtrauktai  
izzināšanai.  
Es labāk iestāstu uz  
mirkli sev,  
ka debess nav,  
lai tikai nenolaistu to pār sevi  
pārāk zemu.  
Es pats kā teorēma piedzimu,  
man aksiomu nav,  
es katrā dzīves mirklī  
redzu teorēmu."<sup>4</sup>

L. Briedis: "Tāpēc mēs drikstam un mums ir pat jāuzdrošinās atvērt karaļa Zilbārta pile aizliegtais durvis, lai vēlāk ar mums notiktu kas notikdams, mums ir bezbailīgi jāizaicina un jāizsauc pret sevi liktenis; vienalga, vai tā būtu Dona Kihota vējdzirnavas, Pandoras lādīte vai pūka zobī, no kuriem izaug dzelzs karavīri, kas ar mums sāk ilgstošu un nešāliu bezkompromisu cīņu."<sup>5</sup>



V. Pludoma; "Viņš (mākslinieks - G.B.) iedrošinās celt savu kāju tur, kur nav vēl nevienas ievītas takas, - viņa instinkts viņu vada, ka tas neapmaldās. Viņš šie iemīn jaunās takas, un pa šīm takām iet viņam pakal tūkstoši. Tātad pārbaudi visu, un ģeniņam vajag visu pārbaudīt. Visi tie līdzekļi, kas bija un kļuva lietoti, labi jāpārrevidē, visas metodes jāapsver un jāizvēlas tikai tās, kas var nodrošināt viņa mērķa sasniegšanai, un lai tas arī nesaskanētu ar vispārīgiem uzskatiem.<sup>6</sup>

Jau šie daži piemēri liecina, ka katrs liels rakstnieks apzinās savu dzīves izlūka būtību un misiju. Tālab viņš ar savu darbu ne vien izzina esošās, bet arī ienes jaunas vērtības sava laika sabiedrībā. Tieši tad, arī katrs nopietns mākslas darbs ir teorēma, kas lasītājam jāpierāda, uzdevums, kas jāzina. Katrs daiļdarbs (arī bērnu grāmata) piedāvā mums problēmu situācijas. To izvirzīšana un risināšana atbilstoši skolēnu vecuma īpatnībām, viņu izpratnei, mūsdiā, ir viens no pašiem principiāli nozīmīgākajiem literatūras skolotāja uzdevumiem.

Pašreizējā pieredze rāda, ka 1. - 4.klases skolēns problēmsituāciju analīzei (protams, atbilstoši vecuma īpatnībām un spējām) mērķtiecīgi lasīšanas stundās gatavots netiek. Tālab 5.klasē šis darbs bieži vien jāsāk gluži no sākuma. Pašreiz literatūras mācīšana skolā, šķiet, ir tai attīstības stadijā, kad problēmsituācija literatūras stundā parādās atsevišķu tēlu uzskatu (galvenokārt tikumisko) skaidrojuma, bet ne visā dzīves un literatūras kopsakarību lokā. Piemēram, tiek skaidrota A.Upiša kritiska attieksme pret "sava kaktiņa, sava stūriņa" aizstāvjiem, bet skolēnam nerodas priekšstats par problēmas - cilvēks un zeme - evolūciju latviešu literatūrā vispār. Skolotājs māca, ka K.Valdemārs aicina latviešus tikt pie bagātības, turpretim R.Blaumanis uzskatāmi rāda, ka mantai līdzī nāk ļaunais gars. Antīpam tiek mācīts, ka alga novērš nost no mērķa. Mūsu sabiedrības praksē drīzāk realizējas pretējs viedoklis. Skolēna doma



tiks mērķtiecīgi virzīt. tikai tad, ja šīs atsevišķās situācijas tiks analizētas, rādot materiālo un garīgo vērtību attiecības, to evolūciju Latvijā dažādos vēstures periodos. Un kā šo problēmu dažādos laikmetos, dažādi rakstnieki izgaismojuši literatūrā.

Problēmsituācija dzimst pretēju viedokļu konfrontācijā. Cilvēks un daba (cilvēks dabas pārveidotājs un cilvēks saglabātājs); cilvēks un ideja (augstākā ideja neprasa cilvēka žēluma, un askētiska žēlošanās ideja ir dziļākajā būtībā nehumāna); cilvēks un darbs (darbs, kas cilvēku rada, un darbs, kas cilvēku pazudina); cilvēks un mīlestība (mīlestība kā pienākums); cilvēks un laime (laime kā cīņa par mērķi un laime kā sasniegtā mērķa rezultāts) utt.

Tieši problēmsituāciju analīze skolēnā radīs nepieciešamību kopā ar rakstnieku mīnēt lielās pasaules mīklas, t.i., neuzskatīt mākslu par izklaidēšanu (pareizāk sakot, tikai par izklaidēšanas) līdzekli, saprast, ka hedoniskā nebūt nav mākslas galvenā funkcija attieksmē pret sabiedrību.

Mākslas tēla objektīvais (dzīvē izzinātais) materiāls ir dialektiskā vienībā un pretrunā ar subjektīvo faktoru. (Vienkārši sakot, katrs mākslas darbs sagādā dubulttikšanos: ar dzīvi un paša autora, mākslas darba radītāja, personību.) Subjektīvā faktora apzināšana un novērtēšana mākslas darbā vismaz skolā ir pat daudz sarežģītāks un grūtāk izpildāms uzdevums nekā mākslas konfrontācija ar dzīvi. Nenoliegsim taču, ka mūsu skolā šodien vēl itin bieži galvenais daiļdarba vērtējuma kritērijs ir šāds: vai daiļdarbā ir tā kā dzīvība, vai nav! Šāda pieeja, protams, ir vulgārreālistiska un vulgārsocioloģiska reize un mākslu skolēna apziņā tā pārvērsē par piedevu pie dzīves. Vēl tragiskāk nekā reālistiskus darbus šāda pieeja skar romantiskus darbus, kur tēla struktūrā dominē nevis objektīvais, bet subjektīvais faktors. Tātad mācīsim skolā saskatīt rakstnieka pašizpaušmes mākslas darbā! Pašreiz skolēnu apziņā rakstnieks kā pirmreizēja un neatkārtojama personība iezīmējas gaužām skopā un tri-



viāli, - garlaicīgs un idealizēts viņš nostājas mūsu skolēnu priekšā. Cilvēka gara lielums atsedzas dzīves pretrunu analizē. Ja tas noklusē, personības dziļumu atklāt nav iespējams.

Lei noskaidrotu subjektīvā faktora izpausmes īpatnības mākslas darbā, lietderīgi salīdzināt māksliniecisko un jēdzienisko jeb teorētisko domāšanu. (Skolēniem šis atšķirības, bez šaubām, var likt sajūst un izprast ar konkrētu piemēru palīdzību.)

Tāpat-gan zinātniska atklājums, gan mākslas darbs sākas ar novērošanu. Ar dzīvo vērošanu. Starp citu, mācīt skolēnam vērot dzīvi, cilvēkus arī ir viens no literatūras skolotāja svarīgiem uzdevumiem. (Šī nolākam vingrinājumus varam aizstāt no aktiermākslas pedagoģu pieredzes.)

Šādiem piemēru, kā rakstniekam no konkrēta novērojuma dzimst daiļdarba iecere.

Tālākajā novērotā materiāla izziņas gaitā rakstnieks un zinātnieks no dzīvās vērošanas iet uz abstrakto domāšanu. Šai radošā procesa fāzē vērojamas būtiskas atšķirības starp loģisko un māksliniecisko domāšanu. Zinātnieks domāšanas procesā abstrahējas no konkrētiem priekšstatiem, mākslinieks, rakstnieks tos saglabā. Rakstnieks domāšanas rezultātu izsaka konkrētos priekšstatos, kuros sintezējas dzīvē novērotais un rakstnieka fantāzijā uzburtais materiāls.

Zinātniska pētījums rezultātā izteikts abstraktos apriņķumos, formulās. Te zinātnieka klātbūtne, viņa pasaulskatījums un pārdzīvojums vairs tieši neatklājas. Šādā nozīmē zinātne ir bezpersoniska. Ejot vienu un to pašu loģiskās domas attīstības ceļu, zinātnē pie viena un tā paša secinājuma var pat vienlaikus nonākt divi vai vairāki zinātnieki. Klasisks piemērs ir kino atklāšana, - tā gandrīz vienlaikus notika Francijā, Anglijā un Vācijā. Māksla katrs darbs ir unikāls, neatkārtojams, pirareizīgs. Mākslas darbā doma saglabājusī konkrētos priekšstatos, šie priekšstatī saistīti ar noteiktām jūtām, mākslinieciska emocionālo attieksmi pret



tēloto.

Mākslinieka personības klātbūtne vērojama gan materiāla izvēlē un atklāsmē, gan viņa attieksmē pret tēlotajām parādībām, gan visos daiļdarba komponentos (saturā un formā).

Jaunākajās klasēs rakstnieka klātbūtni mākslas darbā visvieglāk parādīt, ja salīdzina, kā vienu un to pašu parādību vai notikumu attēlo dažādi rakstnieki. Piemēram, kādu dabas parādību, kādu ievērojamu celtni, dokumentālu personu. Var salīdzināt detaļu atlasī, tēlojuma veidu (izteiksmes līdzekļus), autora attieksmi (patosa veidu) utt. Ieteicami arī vingrinājumi, kur skolēni paši, apcerot vienu un to pašu objektu, apliecina savu skatījuma savdabību.

Skolotājam jāpatur prātā, ka mākslinieka pasauleskattējuma savdabība — originalitāte, spilgtums, viņa fantazēšanas drosme utt. — ir viens no būtiskākajiem daiļdarba mākslinieciskās kvalitātes vērtējuma kritērijiem.

Skolotājam der paturēt prātā, ka objektīvais un subjektīvais faktors mākslas darbā veido ne vien dialektisku vienību, bet ronāk arī pretrunīgās attieksmēs.

Un, proti: 1) pretruna var pastāvēt starp atziņām, ko daiļdarbā tēlotais materiāls objektīvi pauž, un autora dotā šī materiāla subjektīvo vērtējumu (tas nozīmē, ka nepieciešams konfrontēt autora un skolēna viedokli par daiļdarbā tēlotajām parādībām; skolotāja viedoklis var būt cits nekā autora vai skolēna viedoklis); objektīvā un subjektīvā faktora vienība, harmonija mākslas darbā tiek saārdīta arī tad, ja daiļdarbā dominē vai nu objektīvizēts dzīves tēlojums (reālists dažādās tā attīstības fāzēs; naturālists) vai autora subjektīva pašizpaušme (romantisms, tā virzieni; impresionisms; modernisma strāvojumi). Reālistisku un romantisku darbu analīzes metodikai jābūt atšķirīgai. Pašreizējā skolu prakse liecina, ka skolēni netiek sagatavoti tādu daiļdarbu uztverei, kuros augstāks rakstnieka subjektivitātes potenciāls, tēlu sistēmā dominē nosacītība tās galējās izpaušmēs.

Skolotājs var parādīt ar konkrētiem piemēriem, kā



vienu un to pašu parādību apcer realists un kā romantiķis.

Tātad šie Akslinieciskās domāšanas tipi jāuztver kā līdzvērtīgi un skolēni to uztveri jāgatavo vienlīdz nopietni. Lai kā, kad mūsu literatūrā visas nereālistiskas utrāvas tika apkārotas kā reakcionāras un bezperspektīvas, mūsu skolu programmās iesēdās realisms kā vienīgais mākslinieciskās domāšanas tips. Romantisms klasē ienāca tikai ārkārtīgas nepieciešamības gadījumā (Aspazija, Rainis). Tālab nav brīnums, ka šodien krietna sabiedrības daļa nav spējīga uztvert tos mākslas darbus, kas neizteic dzīvi tieši konkrētās pašas dzīves formās. Acīmredzot no šī viedokļa jāpārskata jau 1.- 4.klašu programmas un mācību grāmatas. Lai skolēna fantāzijai neapcirptu spārnus, pirms tā vēl nav sākusi lidot, un lai jau viņa lasītāja biogrāfijas sākumos mā nesamazinātu viņam pieejamās mākslas diapazonu.

Zinātnes loģiskajā domā visā ir noteikts, skaidrs un viennozīmīgs. Tēlainā domā ir daudznozīmīga. Šī daudznozīmība var izaugt no pamatnozīmēs lietotu vārdu salikuma teikumos vai arī radoties nozīmes pārnesumam jau pašā vārdā. Te izdevīgi salīdzināt R. Blaumapa un P. Bārdas dzeju. R. Blaumapa dzejas tēls izaug no pamatnozīmēs lietotu vārdu kopsakarēm, P. Bārdas daudz pārnestā nozīmē lietotu vārdu.

Tēlam iespējami divi nozīmes pārnesuma pamatveidi: metaforizācija un metonimizācija. Jāpiezīmē, ka šīs nozīmes pārnesumi sastopami ne vien mākslā, bet arī ikdienas dialogā starp cilvēkiem, taču mākslā tie iegūst estētisku funkciju.

Metafora izaug uz salīdzinājuma pamata. Tas ir pats vienkāršākais un vieglāk uztveramais nozīmes pārnesuma veids. Skolēniem jāparāda, ka parādības parasti salīdzināmu tādēļ, lai ar zināmās parādības palīdzību uzrunātu kaut ko vairāk par jaunu, nezināmu parādību. Salīdzināt var konkrētas parādības ar konkrētām, abstraktas ar abstraktām, konkrētas ar abstraktām un abstraktas ar konkrētām. Skolotājam salīdzinājuma paver plašas darbības iespējas.

Vispirms jāskaidro, ka skolēni atrod salīdzinājumus lasāmajā tekstā. Skolotājs var dot papildpiemērus no folkloras. Pēc tam skolēni paši izraksta salīdzinājumus no lasītiem darbiem,



domā paši. Vērtējot salīdzinājumu kvalitāti, jāņem vērā to nozīme satūra atklāšanās, kā arī originalitāte, pirmreizīgums. Pamazām no konkrētu paradību salīdzināšanas jāpāriet pie grūtāka uzdevuma: jāsalīdzina arī abstrakti jēdzieni.

No salīdzinājuma viegli pāriet pie metaforas skaidrojuma.

Skolēniem var likt, piemēram, salīdzināt mākoņus ar dažādām konkrētām paradībām, piemēram, mākoņi kā laivas, mākoņi kā buras, mākoņi kā salas utt. Pēc tam ar skolotāja palīdzību, atmetot salīdzinājuma pirmo komponentu, tiek veidotas metaforas - mākoņlaivas, mākoņburas, mākoņlidmašīnas, mākoņsalas utt.

Pēc tam skolēni metaforas meklē daļlīteratūrā (F. Bārda, K. Skalbe, I. Ziedonis u.c.).

Skolotājs var skaidrot, ka metaforas sastopamas arī sarunvalodā.

Mūsu ikdienas valoda ir ļoti metaforiska, bet, ikdienā to lietojot, pie daudzām šādām vārdu kombinācijām, nozīmes pārnesumiem esam pieraduši un nejutām to metaforisko saturu. (Saulē lec, darbs kaulus velauš, klibot matemātikā, lauzīt galvu.) Skolēniem var noskaidrot šo pārnesuma jēgu. Metaforizācija ir dažādu preses izdevumu nosaukumos ("Balss", "Karogs", "Liesma"), zinātniskā valodā dažādu jēdzienu apzīmējumos (zirga spēks, asinsvadi utt.).

Analizējot vārdu krājumu, varam konstatēt, ka dažas leksikas grupas bagātīgi metaforizējas, bet citas metaforizācijai nepakļaujas. Visvairāk metaforizējas tieši sarunvalodā lietotie vārdi, kam sazināšanās praksē izveidojušās vairākas vai pat daudzas lietojuma nozīmes un kas tāpat ietver sevi bagātu jēdzienisku struktūru. Šī vārda jēdzieniskā daudzveidība ir priekšnoteikums, lai varētu formēties vārdu pārnestās nozīmes. Turpretim vārdi termini, kam raksturīga neviennozīmīgums, parasti metaforizācijai nepakļaujas.

Visbiežāk metaforizējas putnu, dzīvnieku, zivju utt. nosaukumi (piemēri no fabulām), dažādi minerāli, izrakteņi (zelts - zelta cilvēks, zelta rokas, zelta vārds utt.; akmens - akmens bīdī, koki (latviešu folklorā ozols - tautu dāls,



liepa - tautu meita), puķes (rožu vaigi, vijolišu acis), gādalaiki, kas ps.asti asociējas ar cilvēka dzīves gājumu, lielām pārvērtībām sabiedriskajā dzīvē (p.v sara metaforas Raiņa dzejā u.c.).

Analizējot metaforas, skolotājam jāņem vērā laikmets, kurā darbs radies, virziens, kam pieder, kā arī autora radošā rokraksta īpatnības un attiecīgā daiļdarba saturs kopumā. Jāgatavot prātā, ka vecākajās klasēs metafora tiks aplūkota ne kā "lieta sevi", bet funkcionāls elements tāla struktūrā. Tāpat kā salīdzinājums, arī jebkuras metaforas vērtējuma kritērijs ir - cik pilnīgi tā palīdz izteikt domu, cik trāpīga tā ir un reizē cik svaiga, oriģināla un kā tā runā kopumā ar citiem tāla elementiem. Nav slikti, ja skolotājs māca skolēniem atšķirt trafaretus salīdzinājumus un metaforas (doma kā sarkans pavediens vijas cauri darbam, man sirdi cirstas dzīlas brūces, ilgu princis utt.) no oriģināliem. Klasiski ir A.Čaka neparastie, trāpīgie un saturā piesātinātie salīdzinājumi un metaforas.

Metaforisko tropu grupai (tēliem, kas rodas uz parādību līdzības pamata) pieder arī personifikācijas. Literatūras zinātnē ir atšķirīgi viedokļi - kā novilkt robežu starp metaforu un personifikāciju. Pietiek, ja skolotājs uzsver, ka personifikācijas ir tā metaforisko tēlu daļa, kur nedzīvām lietām un dabas parādībām, kā arī abstraktiem jēdzieniem tiek piedēvētas dzīvu būtņu īpašības.

Vakar saule samērkusi  
Divi simti villainiņu, -  
Šodien spoža notecēja  
Skalodama, velādama.

(T.dz.)

Personifikācijas izaugsmei ir ļoti tāla vēsture, kas sākas pirmatnējā cilvēka dabas uztverē un domāšanā, kad tika meklētas analogijas dabā un cilvēka dzīvē. Īpaši bērnu dzejā personifikācijām ir ļoti liela nozīme, jo bērns it kā atdarina pirmatnējā cilvēka pasaules uztveres modeli un arī piešķir, piemēram, savām rotaļlietām dzīvu būtņu īpašības. Personi-



fiksācija ir pamatīstīsmes līdzeklis arī fabulās. Klasiski piemēri no F.Bārdas un V.Plūdoņa bērnu dzejas. (F.Bārda "Lietus vīriņš".)

It kā metaforas un personifikācijas tālāks izvērsums (nozīmes pārnesuma pamatā arī šeit līdzība) ir alegorija, kur pārnestā nozīmē jau jāsaprot ne tikai atsevišķi tēli, bet viss darbs kopumā. Skolotājs var salīdzināt divus dzejoļus (F.Bārda "Ziedonis" un J.Rainis "Lauztās priedes"). Pirmajā gadījumā personificēts tikai ziedona tēls, tam piedēvētas dzīvu būtņu īpašības; otrajā gadījumā pārnestā nozīmē jāsaprot viss dzejoļis kopumā.

Alegoriskā darbā nav pieļaujama atsevišķu konkrēto detaļu skaidrošana tiešā nozīmē. (Klasiskā augsnība no kāda skolēna sacerējuma plāna: lauztās priedes - vērtīgs būvmateriāls kugiem vai mietpilsoniskās pīles V.Plūdoņa poēmā "Uz saulaino tāli".)

Otrs nozīmes pārnesuma veids mākslas tēlā ir metonīmija. Ja metaforā nozīmes pārnesums rodas uz divu vai vairāku parādību līdzības pamatu, tad metonīmijā uz sakara pamata. Piemēram, soli bija tukši. Uz solu sakara pamata ar sēdētājiem varam domāt, ka sēdētāji nav ieradušies, izteikt vērojumu metonīmiskā tēlā. Sakars var būt materiālam ar no tā izgatavotu lietu (zidā un samtā tevi ietērpšu, māt), traukam ar tā saturu (izdzeru glāzi), darītājam ar darba rīku, iedzīvotājam ar apvidu vai pilsētu (runā visa Rīga), notikumam ar gadu un datumu, kad tas noticis (septiņpadsmitais gads).

Metonīmizācija ir grūtāk ustverams nozīmes pārnesuma veids nekā metaforizācija. Tāpēc tās skaidrojums jādoš tad, kad metaforizācijas izpratne skolēniem vairs nesagādā īpašas grūtības.

Metonīmijas skaidrojums sākas ar pavisam elementāriem piemēriem, tā teikt, no dzīves.

Soli sniegā uz sakaru pamata liecina, ka pa to gājis cilvēks.

Jūras šalkona uz sakaru pamata liecina, ka tuvojamies jūrai.



Cilvēka ēna uz sakara pamata ļauj spriest par cilvēku.

Īpaša nozīrā pievēršama metonīmijas paveidam sinekdohai. Te nozīmes pārņemuma pamatā āpat kā metonīmijā ir sakars starp parādībām, tikai šo sakaru nosaka kvantitatīvās attiecības. Vienkāršāk sakot - sinekdoha ir detaļa, kas izsaka attiecīgās parādības būtisku iezīmi. Detaļa reizē koncentrē kādas parādības būtību un reizē atsedz to, konkrēti risinot lasītājā asociācijas. Spožs psihologizētas detaļas meistars ir R. Blaumanis. Atcerēsimies "Pērkoņa negaisa" fināla epizodi, kur pēc Krustiņa nāves raud istabā svace un tās asaras birst uz zīda lakata, ko Roplainis nesēn uzdāvinājis savai sievai. Vai iespējams vēl konkrētāk un koncentrētāk izteikt zaudējuma smagumu? Daiļdarbā ir tēlota detaļu analīze, rosinot skolēnu fantāziju, paver plašas interpretācijas iespējas, radot konkrētu priekšstatu par mākslas tēla ietvertā satūra atšķirīgām interpretācijas iespējām.

Tieši detaļa, tās funkcijas mākslā cieši saistās ar vēl vienu būtisku mākslas tēla kvalitāti, proti: mākslas tēls ir individualizēts vispārinājums, vispārīgā un individuālā dialektiska vienība.

Ilustrēt to iespējams ar vienkāršas formulas palīdzību - Brīviņš ir saimnieks. Jēdziens Brīviņš akcentē raksturā individuālo, bet saimnieks - vispārīgo. (Līdzīgi: liepa ir koks utt.)

Saikne starp vispārīgo un atsevišķo pastāv visos mākslas tēlos. Atkarībā no tā, vai tēlā dominē vispārīgais vai atsevišķais, šķir tipiskus un tipologiskus tēlus.

Tipisko un tipologisko tēlu principiālās atšķirības ir šādas:

#### Tipiski tēli

Objektīvisēts dzīves īstenības tēlojums.

Radīšanas procesā mākslinieks iet no atsevišķā uz vispārīgo.

#### Tipologiski tēli

Saikne ar realitāti vairāk pastarpināta, dominē autora tieša pašizpaušme, viņa subjektīvais skatījums.

Tēlā dominē vispārinājums. Atsevišķajam tēlā mazāk



No individuālā uz tipisko. Tēli atsedzas tipiskos apstākļos (tie ir vēsturiski un ģeogrāfiski konkrēti, atsedz konkrētas cilvēku sociālās attiecības).

Tēli atsedzas reālistiskā, dzīves radītiem priekšstatiem atbilstošā tēlainībā (detāļu precizitātē).

Protams, šāds pretnostabījums ir uzskatāms par darba hipotēzi, kas skolēnam var palīdzēt skaidrāk apjēgt reālistiskā un nereālistiskā tēla būtiskākās atšķirības. Literārajā tekstā tās iespējams atklāt, salīdzinot Kristīnes (R. Blaumaņa "Ugunī") un Gunas (Aspazijas "Sidāba šķidrums") tēlus vienos shēmā uzrādītajos līmeņos. Svarīgi uzsvērt, ka R. Blaumaņa tēla veidojumā iet no atsevišķā (konkrēta tēla individualitātes izpēti) uz vispārīgo (20. gs. sākuma perioda latviešu emancipētās sievietes būtisku iezīmju atklāsmi).

Aspazijai primārais ir sievietes emancipācijas idejas dialektika un evolūcija, ko viņa iemieso Gunas tēlā, kas dzīvo ideju, eksaltētu pārdzīvojumu pasaulē, atsedz sevi ārkārtējos apstākļos.

R. Blaumaņa lugā primārais ir konkrētos raksturos, konkrētās sociāli psiholoģiskās attieksmēs ar citiem tēliem, Aspazijas lugā - ideja, kas izkristalizējas pretēju viedokļu sadursmē. Protams, ir tēli, kuros notikusi tipiskiem un tipoloģiskiem tēliem raksturīgo atklāsmes principu sintēze.

Un visbeidzot, mākslas tēls ir domu un jūtu vienība. Tur, kur zūd viens no šiem elementiem, sabrūk mākslas tēls. Protams, atsevišķos mākslas attīstības posmos dominējis vai nu racionālais (klasicismā 17. gs., materiālais 19. gs. un 20. gs. mijā) vai emocionālais (romantismā 18. gs. un 19. gs. mijā, impresionisms 19. gs. beigās) elements. Arī latviešu padomju literatūras attīstības gaitā vērojama pastiprināta interese vai nu par racionālo, vai emocionālo elementu cilvēka psihē.

būtiska nozīme.

Tēli atsedzas ārkārtējos, galvenokārt autora fantāzijā, mitoloģijā vai folklorā sakņotos priekšstatos.

Tēls atsedzas galēji nosacītās formās - simboliskos, alegoriskos utt. tēlos



Atkarībā no tā, vai cilvēkam vairāk attīstīts prāts vai jūtu dzīve, viņš arī mākslas uztverē par primāro uzskata vai nu intelektuālo, vai emocionālo impulsu. Psihologs L.Vigotskis uzskata, ka jūtas valda aizmiršanas, prātā - atceršanās, tādēļ būtiskāk māksla ietekmē tos uztvērējus, kas vispirms daiļdarbu izdomā un tad pārdzīvo. Tātad prāta darbības rezultāti ir noturīgāki. Tie saglabājas arī samapziņas sfērā. Ideāli būtu, ja skolotājs spētu skolēna intelekta intensīvas darbības rezultātā izraisīt viņš noturīgu emocionālu pārdzīvojumu. Raksturojot daiļdarbā iemiesotās emocijas, jāakcentē, ka mākslas darba izraisītām emocijām ir ne tikai tīri individuāls, bet arī sociāls zemteksts (mākslas darbs dzīvo sava laika sabiedrības emocionālo strāvojumu kontekstā), ka tām lasītājā, vai nu tieši apļiecinot pozitīvo, vai noliedzot negatīvo, jāizraisa pozitīvs pārdzīvojums. Pozitīvu pārdzīvojumu gala rezultātā mūsos izraisa gan satiriskie Kaudziņu "Mērnieku laiki", gan heroiskais A.Pumpura varoņpēss "Lāčplēsis".

Mākslas darbā ietvertajām emocijām jābūt koncentrētām, spriegām, dinamiskām savā iedarbībā uz mākslas uztvērēju. Šīs patiesības sakarā interesanti atsaukties uz jau pieminētā Vigotska trāpīgo novērojumu. Viņš visus mākslas darbus salīdzina ar divu sistēmu lidaparātiem - viens no tiem paceļas gaisā tadēļ, ka vieglāks, otrs - tadēļ, ka smagāks par gaisu, bet spēj pārvarēt ar savu enerģiju zemes pievilkšanas spēku.

Ists mākslas darbs atgādina lidmašīnu, kas ir smagāka par gaisu. Tas par sava tēlojuma objektu izvēlas materiālu, kam ir liela iekšēja emocionāla enerģija pārvarēt ārējo pretestību. Tālāk Vigotskis jautā, - kāpēc V.Šekspīrs tragedijā "Otello", risinot greisirdības tragediju, par galveniem varoņiem izvēlas personas, kas nav spējīgas uz neuzticību un nošedzību. Tātad V.Šekspīrs izvēlas raksturus, kas sarežģī, apgrūtina lugas problēmas atrisināšanu. Un, lūk, pierādot, ka uzticīgajā Otello tiek sēta aizdomu sēkla un kā viņš tiek novests līdz atbēstības ārprātam, autoram izdodas atsegt cilvēka pārdzīvojuma diapazonu visā tā sākumā neaptveramajā plašumā. Arī tālus analizējot literatūras stundās, svarīgi at-



klāt visu vīpu pārdzīvojuma diapazonu. Pirmas parāda Edvarta cietsirdību, jāmeklē, kas viņā labs. Pirmas iscelsim Edgara mīlestību apskaidrībā, nebaidīsimies viņā rādīt purva bridēju. Jo asāk iesimēsīm tālā izcelto emociju galšjos stāvokļus, jo precizāk izdosies komentēt tālu rīcības psiholoģisko motīvāciju, to jūtu evolūciju.

Pēc tam, kad skolēnam būs radies vispārīgs priekšstats par mākslas tālu, tālains domāšanu, - organiski skolēns būs pietuvināts daiļdarba vērtējuma kritēriju, daiļdarba metodes, virziena, stila, veidu, žanru izpratnei. Būs radīts teorētisks pamats, lai skaidrotu poētikas terminu vārdu.

#### L I T E R A T Ū R A

- 1 Elksne Ā. Es visu māšu mīlējusi esmu. - R. 1988. - 184.lpp.
- 2 Plūdons V. Kur dzīvība, tur dzeja. - R., 1984. - 59.lpp.
- 3 Ziedonis I. Garainis, kas veicina vārišanos. - R., 1976. - 51.lpp.
- 4 Vācietis O. Antracīts. - R., 1978. - 6.lpp.
- 5 Briedis L. Nīdas. - R., 1982. - 53.lpp.
- 6 Plūdons V. Kur dzīvība, tur dzeja. - R., 1984. - 45.lpp.



Dace Markusa

## BĒRŅA VALODAS ATTĪSTĪBAS EMOCIONĀLAIS POTENCIĀLS

Piekritu. Piekritu, ka ir nepieciešams "uzrādīt brīnumam disciplīnu, radošai kaprīzei - kompozīciju, pasaksīnai visvarībai - sistēmu"<sup>I</sup>, tikai nevajag aizmirst, ka tie ir bērni, tādēļ otrais nedrīkst nomākt pirmo: labāk lai ir vairāk brīnišķīgs brīnuma bez stingras kompozīcijas, jo baltajā bērnbā zaudēto brīnumu vēlāk var arī neatrast. Tie, kuriem nav bērības sapņu pamata, var pazust pieaugušo reālisma neapturamaj rītmā - intelektuālā attīstība progresēs, bet emocionālā uztvere atpaliks.

Viennēr esmu domājusi, ka bērnu audzināšanas un mācīšanas procesā nedrīkst uzspiest pilnīgu obligātumu. Visām labajām domām, pēc kurām mēs, pieaugušie, regulējam bērna dzīvi, būtu jābūt ieteikuma formā. ļausim viņam radošāk dzīvot šajā brīnumainajā un sarežģītajā pasaulē! Arī valodas apguve bērnam ir sarežģīts process - grūti izrunāt skaņas, ir nesaprotamas vārdu nozīmes, bet viņš mācās to ar prieku. Ar milzīgu paša prieku un vēlāk arī par prieku māmiņai un tētim: "Tu gribi, lai es saku kar-tu-pe-lis? Ja tu gribi, es tā sacīšu: kapuvelis."

"Dzirdi? Es māku sacīt kārrrlis Mārrrkus!"

"Mām! Kālis saka, ka Āfrikā dzīvo negeīsi un palmās kājās tepikīsi. Vai tas ir skaisti?"

Maza bērna valodai piemīt īpaša pievilcība, arī pats bērns taču ir pievilcīgs, mīlams ķipars. Viņa valoda parasti nav rupja (rupjē vārds var ienākt kā mākslīgs elements), ir sīnātkāres un mīlestības radīta, tādēļ arī skaista. Bet šis bērna valodas estētiskais potenciāls ir saudzējams, kopjams.

Bieži vien vecumā no 2 - 6 gadiem bērni ignorē pieņemtās valodas normas, piem., nelieto skaņu mijas - āfpola



lokiņš, mazā rokīpa, liec nepareizu dzimti - divi mašīni, viena zābaka, zēns saka - es pati, atmet visu viņprāt lieko, piem., prievārdus: "Es iešu Gunitas"; "Uldis lida galda"; "Brālis ies kino"; "Iesim tacīpu!", dažkārt gluži pretēji - pievieno ko lieku, piem., "Iešukstinašu austiņā"; "Nezokini mani!" Tomēr bērna valodā nav tā sausuma, stīvuma, kas ikdienas rupju ierobežotajā pieaugušā runā. Viņi savā valodas attīstībā ir radošāki nekā gramatikas likumu un izteiksmes precizitātes iegrožotie skolēni un kanonizētie pieaugušie. Tā bērns darina jaunus, mums nezināmus vārdus, droši vien pēc viņaprāt saskatītas, saklausītas vai citādi uztvertas līdzības, piem.: vauva (suns), am (est), šā (muša), pupis (kaut kas mīļš), dīppo (ļoti slikts), brupukītis (brupurupucītis), mūnāmītis (mēnestipš), nenātres (citas nezāles), mīdekliši (pedāļi), plautene (izkaptis), spilvena vācīņš (spilvendrāna), pelni (grābt pelnus no krāsns), kasās (niez), bizenītes (lapsenes), mušonis (liela muša), māmiņa un tētītis, konservatorija (iestāde, kur ražo konservus). Šie jaunie darinājumi pēc sarežģītības pakāpes ir atšķirīgi atkarībā no runātāja vecuma un izteles - tie ir gan vienkārši darbības vai skapu atdarinājumi, gan veiksmīgi latviski darinājumi, kas varētu konkurēt ar dažu aizgūtu vārdu. Protams, lielu daļu šādu "jaunvārdu" rada objektīvas jaunā cilvēka runas grūtības, piem., teikums "muci peči am am am - apeči (govs maža šd'apelsīnu) vairāk ilustre bērna milzīgo vēlēšanos runāt, viņa runas (valodas) elastību un iztēli, nedodot neko īpašu leksikai. Bet arī šāda teiciens radīšana ir dzīvs, radošs process, nevis iemācītu definīciju, mehāniski iegaumētu frāžu virknējums. Iespējami daudzveidīga iespaidu uzkrāšana agrā bērnībā, to papildināšana, vērtēšana un transformēšana jūtas ir estētikas pamats, tāpat arī valodas attīstības kā estētiskās audzināšanas pamats.

Domāju, ka valodas attīstības procesā intelektuālās un estētiskās audzināšanas robeža nav strikti novelkama. Nav



svarīgi tikai tas, ka bērns runā, lasa, atstāsta, bet arī tas, kādā valodā viņš to dara un kāda ir viņa paša attieksme pret runāto, vai viņš ir pratis saskatīt skaisto, ne tikai tajā apkārtne, kuru grib raksturot vārdos, bet arī tajos vārdos, ar kuriem viņš raksturo apkārtni. Cēlonis mūsu rūpēm par šodienas noplicināto valodas bagātināšanu, manuprāt, ir nevis intelektuālās, bet galvenokārt estētiskās audzināšanas nepilnības. Diemžēl parasti to apzināties tad, kad pašu bērni jau liel.

Mazam bērnam pašam nav vienaldzīga viņa valoda, viņš 1) meklē vārdus to reāliju apzīmēšanai, kurām nezina nosaukumus, 2) cenšas (arī neapzināti) ielikt vārdā savu attieksmi pret reāliju (mīlumu, nosodījumu...). Vai vēl vairāk pamatotu teikto, atstāstīšu dažas valodiskas situācijas. Esmu novērojusi, ka trīs gadu vecumā bērns ne tikai izjūt lietvārdu pamatformu un deminutivformu gramatisko atšķirību, bet prot šo atšķirību arī semantiski izmantot. Piemēram, Dainītis vienreiz pasaku par Sarkangalvīti pēkšņi sāka stāstīt šādi - "Sarkangalvīte izcepa pīrāgus (nevis pīrādzipus), maizeš (nevis maizītes), salika grozā (nevis groziņā) un... (loģisks secinājums?) nevarēja panest. Vecmāmiņa būtu palīdzējusi, bet bija slima."

Protams, arī pieaugušie bieži piemērojas bērna uztverei. Tā kāda vecmāmiņa atzinās, ka savai ļoti emocionālajai mazmeitiņai šo pašu pasaku baidījies stāstīt istajā variantā un beigusi šādi - "Kad vilks atnāca pie vecmāmiņas, viņa to uzcienāja ar kuku un kafiju un palaida meža."

Līdzīgā situācijā nonācis krievu sēns Deniss V. Dragunskas grāmata<sup>2</sup>, lūdz māmiņu izlaist tās vietās pasakā, kurās būtu jāraud. Līdz ar to pasaka par Sarkangalvīti kļūst pati isakā, bet arī pati laimīgākā pasaka pasaulē.

Domāju, ka par īpatnējo bērna tēlaino pasaulīti, kurā nonāk mūsu dotā informācija, liecina arī šāds piemērs - piecgadīgais Jānis lūdz māmiņu vēlreiz atkārtot mīklu par balto pudeli ar sarkano vāciņu. - Hm??? Māmiņa tādu mīklu ne-



atceras. Jānītis saka, ka māmiņa uzdevusi tādu mīklu par sēni. Izrādās, ka mīkla skan - "Kas tur mūsu mežinā stāv uz vienas kājiņas? Tam balts mētelītis mugurā un sarkana cepurīte galviņā."

Laikam gan dažādu objektu veikto funkciju līdzības sa- skatīšanu atklāj Jāniša lūgums uzzīmēt mājai izpūtēju (skur- stani), bet I. Ziedona ieteiktais vingrinājums<sup>3</sup> par li- dzīgu vārdu meklēšanu sarunā ar to pašu Jāniti deva rezul- tātu valodnieciskai līdzībai. Lūdzām viņu nosaukt vārdam uz- pūtīgs līdzīgus vārdus (I. Ziedonis nosaucis lielīgs, iedo- mīgs, vizdegunīgs, plātīgs). Jānītis pirmo nosauca vārdu tievīgs (tātad darinājis jaunu vārdu, līdzīgu pēc izskapas). Kad paskaidrojām, ka vārdam jābūt līdzīgam pēc nozīmes, Jā- nītis nosauca nākamo - neuzpūtīgs. Esmu novērojusi, ka sa- mērā daudzi bērni variē vārda morfoloģiskās sastāvdaļas, tādējādi darinot jaunus vārdus vai vārdu nozīmes - "Brālītis aizmīga, bet pēc tam atmīga." "Saulīte rītā uzlec un vakarā nolēc." "Es pie vecmammašas pelnīju pelnus no krāsns ārā." Par zināmu sistemātiskuma izpratni liecina arī šāda locī- šana -

es iru,  
tu iri,  
viņš ir.

Protams, nav vienkārši neapmaldīties valodas nianšu la- birintos, tādēļ arī trīsgadīgais Jānītis var pasaukt māmiņu - "Sieva, panāc, lūdzu, šurp!", bet ceturtklasnieks Kārlis pēkēpi uzraksta māmiņai apsveikumu - "Dace, sveicu Tevi sko- lotāju dienā!" Tā jau valoda attīstās - meklējumos un at- radumos, atsevišķos konkrētos vārdos un vispārinātos sprie- dumos. Kad apgūta runāšanas ābece, bērna valoda atspoguļo jau pamatotākas, paša prātā izspriestas domas, piem., "Raga- nai ir mājiņa uz vietas kājiņas, jo pašu vistu ragana jau ir apēdusi"; "Jaunajās mājās neviens nedzīvo, jo vēl nav pie- dzimuši tie, kas tur dzīvos"; "Vai mana vecvecmāmiņa jau bija



pērtiķiene?"

Sarunas ar bērniem atklāj viņu temperamentu, humora izjūtu. Piem., saruna ar Uldi (8 gadu vecumā) - Uldis: "Derētu mašīnīte mājas darbu risināšanai." Mamma: "Tāda mašīnīte derētu arī virtuvē, esot taču izgudrots virtuves kombains." Uldis: "Jā, mūsu tētis." Šādās sarunās vairāk piesaista saturs, domas asums, mazāk valodas līdzekļi.

Daudzi vārdi bērnam kļūst aktīvi tad, kad viņš pirmo reizi ir saskāries ar attiecīgo parādību vai lietu, bet citi ienākuši viņa aktīvajā leksikā no noklausīta, tādēļ arī bieži vien ir ar nozīmes pārveidojumu (kā konservatorijs u.c.). Tieši šeit rodas iespējas pieaugušajiem palīdzēt bagātināt bērna valodu, sarunājoties ar viņu, stāstot, lasot skaļi, tādējādi veicinot bērna vēlēšanos izziņāt apkārtnējo pasauli, iedvesmojot viņu dalīties savos pārdzīvojumos ar citu cilvēku, parasti - tuvāko ģimenes locekli, palielinot vārdu krājumu, radinot nekautrēties no emocionalitātes izteikumos, skaidrot vārdu tiešās un pārnestās, līdzīgās un pretējās nozīmes, to nianšas. Bērns visvairāk bagātinās no saskarēm ar vecākiem (arī radniekiem, vienaudžiem, apkārtnējiem cilvēkiem), biežāk tas notiek dzīvās sarunu valodas formā, jo ne jau tikai sīkots ir aizraujošs, bet arī pats stāstījums. Tajā var atklāties gan novada tradīcijas, gan dzimtas paražas, gan stāstītāja personības pievilcība - un atklājas tas valodā. Protams, šādā aspektā īpaša nozīme ir folklorai kā dzīves poētiskai atveidei. Folklorai bērniībā būtu jāskan biežāk, tieša, cerības viēš tā labvēlīgā atbilde un vispārējā ieinteresētība, kādu vērojam pēdējos gados. Līdz šim populārāka likusies daiļliteratūra. Laikam gandrīz katrā ģimenē tiek lasītas bērniem domātas grāmatīņas: stāsti, dzejoļi, literārās pasakas. Būtu labi, ja šī pirmā tikšanās ar rakstnieku nebūtu pavirša, gadījuma rakstura. Dauds iudara laba bērnudarša godprātīgi strādājošas audzinātājas, īsteiksmīgi lasot bērniem domātu literatūru, pārrunājot saturu, uzdođot jautājumus, mācot apzināties lite-



ratūru ne tikai kā dzīves liecību, bet arī kā mācēlas darbu, kā estētisku vērtību. Ja vecāki interesējas par to, kas lasīts bērnudārzā un attiecīgi lasa paši, neapblējot jau dzirdēto, bet neskaidrību gadījumā vēlreiz pārrunājot, ieguvums ir nopietns.

Protams, bērnudārzā audzinātājas ne tikai bagātina un pilnveido bērnu valodu, bet arī māca sīmēt, attīsta ritma izjūtu, dažādas kustības, muzikalitāti, kas ir ne mazāk svarīgi bērna pilnvērtīgā estētiskajā audzināšanā. Manuprāt mūzikas nodarbību bērnudārzā ir par maz. Latviešu tautai dziesma, melodija ir tikpat nepieciešama kā gaiss, tādēļ mūzikai būtu jāskan katru dienu. Vienmēr tām nav jābūt organizētam nodarbībam, var būt dziedāšana vai mūzikas klausīšanās rotaļu, darba vai atpūtas laikā.

Tomēr paradoksāli, ka visgrūtāk parasti veicas ar valodas (runas un rakstu) mācību. Par vienu no bērna estētiskās audzināšanas uzdevumiem esmu izvirzījusi labaskanīgas, bagātīgas, izteiksmīgas valodas veidošanu, tātad pirmais priekšnoteikums - bērnudārzā kā mācību un audzināšanas iestādē audzinātājam būtu jārunā koptā valodā, t.i., manuprāt: bez valodas kļūdām, pietiekami tēlaini, dabiski (brīvi, elastīgi). Kas notiek praksē? Daži piemēri no audzinātāju izteikumiem: "Nākiet vien, lūdsu, iekšā, tāpatās jau jāsasēžas!"

"Bērni šodien spēlēja rīkos."

"Kad jau paliekās pāri, mēs atdodam atpakaļ."

"Atsisies, kad esi vainīgs, vai nē?"

"Nu, neraudāt, neraudāt!"

Ja pieaugušais uzdod nepareizu jautājumu, piemēram: "Vai mūsu pilsētā ir rūpnīcas?"; visi, arī pareizi runājošie bērni, kori atbild tikpat nepareizi: "Ira." Un kļūdu mīksam gals vaļš!

Valodas kļūdu ir patiešām daudz. Izejā saskatu speciālu nodarbību organizēšanā par valodas kultūru bērnudārzā audzinātāju kvalifikācijas celšanas kursus.

Lai raksturotu valodas (arī domāšanas) tēlainības un dabiskuma nepieciešamību sarunās ar bērniem, minēšu nesen



vērotu situāciju kādā atklātajā nodarbībā ar piecus gadus veciem bērniem.

Audzinātāja rāda attēlu ar zaķi un rosina bērnus izdomāt stāstījuma teikumu.

Pirmais bērns: "Zaķis lēca, lēca un satika burkānu."

Otrais bērns: "Zaķis lēca, lēca un atrada kāpostiņu."

Trešais bērns: "Zaķis lēca, lēca un atrada lapu."

Būtu pienācis laiks apturēt šādu etalondomašānu un, piemēram, prasīgi raksturojot apkārtni, kur atrasta lapa, mudināt bērnus izdomāt cita veida teikumus. (Ģimenē ar bērniem taču nekad nerisinās šādas stīvas sarunas!) Tas netiek darīts, tādēļ ceturtais bērns turpina: "Zaķis lēca, lēca un atrada tārpu."

Stop! Tagad taču audzinātāja nevar nereagēt. Tāda fantāziju rosinoša situācija!

Audzinātāja: "Jā! Tārps gan te neder, tas jau nav nekas grauzams." Un nodarbība turpinājās, veicot jau citu vingrinājumu.

Samērā daudz ir publikāciju par to, kādus vingrinājumus bērnam dot, kādas grāmatas kā lasīt, tomēr pat vislabākie ieteikumi nelīdzēs, ja tos izmantos bezpersoniski, tādēļ ģimenē vēlreiz eksperimentāli ar četrus un piecus gadus veciem bērniem veicu šo uzdevumu ar attēlu. Šķiet, ka bērnu dārzā pirmā izdevība dabiski sarunāties, skaidrot vārdu nozīmes un veidot tēlainus apzīmējumus tika palaista garām jau pēc pirmā bērna atbildes: ".. satika burkānu".

"Vai burkāns ir dzīvs?"<sup>5</sup>

"Nē".

"Vai var satikt nedzīvas lietas?"

(piem.: "Gāju, gāju un satiku māju.")?"

"Nevar," "Nē."

"Bet zaķis lēca, lēca un (izteiksmīgs žests un mimika).."

"..ieraudzīja burkānu."

"Tomēr dažreiz mēs iedomājamies, ka nedzīvais kļūst dzīvs. Kādās grāmatās, izrādās vai filmās tā notiek?"

"Pasakās, leļļu tētrī, multiplikācijas filmās.."



"Tad iedomāsimies arī mēs, ka tas, ko  
zaķis satika, bija dzīvs, prata kus-  
tēties, runāt. Kāds bija burkāns?"

"Apalš?"

"Gluds?"

"Kas vēl bija burkānam?"

"Ko teica zaķis burkānam?"

"Kāpēc ..."

"Ko atbildēja burkāns?"

"Ai-jai-jai!" utt.

Mājās abi bērni aizgūdamies deva vienu atbildi pēc o-  
tras, laikiem pat variantus vienai atbildei. Sešgadīgais  
Dainis sarunu par līdzīgu attēlu ļoti dabiski risināja pēc  
vienas no tradicionālajām pasaku formulām. "Zaķis lēca,  
lēca un satika burkānu. Garausis teica: "Burkāniņ, burkā-  
niņ, es tevi ēdišu." "Neēd vis, zaķīt, es tev pastāstīšu  
pasacīpu," atbildēja burkāns"...

Protams, šī vienkāršā saruna varētu būt vēl daudzvei-  
dīgāka. Galvenais, lai tā risinātos tikpat dabiski kā audzi-  
nātāju un vecāku ikdienas dzīvās sarunas ar bērniem.

Savām pārdomām es centos izvēlēties tādus piemērus,  
kas akcentētu interesanto, pievilcīgo, veikmīgo, skaisto  
Latvija dzīvojoša bērna valodā, jo valoda ir dvēseles at-

"Dzeltens."

"Sarkans."

"Oranžs."

"Liels." "Garšīgs."

"Tīrs."

"Ūsains."

"Jā." "Nē."

"Garens."

"Jā." "Nē."

"Grumbulains."

"Zaļa bārda."

"Ūsas."

"Labdien!"

"Sveiks!"

"Kāpēc tu guli?"

"Kāpēc tu nelec?"

"Nemāku." "Man nav

tādu kāju kā tev."

"Man nav muskuļu."

"Esmu saslimis."



epulgs, sevišķi - izlikšanas neapguvuša bērna valoda, un nevar neglīti rāt tas, kuram skaista dvēselīte.

Pasaules zinātnieki visos laikos ir interesējušies par bērnu valodu. Mūsdienās analizētas pat dažādu tautību jaumpiedzimušā pirmā kliedziņa spektrālās atšķirības (tātad tādas ir!). Zviedrijā dzīvojošu latviešu bērnu valodas attīstībai vecumā no pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem izsekojusi profesore Velta Rūke-Dravīņa.<sup>6</sup> Viņas darbā nav vispārināta ļoti daudzu bērnu valodas attīstība, bet sīki analizēta viena bērna valoda, salīdzinātas atšķirības vēl trīs bērniem. Autore uzsver: "piemēri rāda, cik lielas var būt individuālas atšķirības pirmsskolas vecumā. Tajā pašā reizē tie arī apstiprina faktu, ka līdz piecu gadu vecumaam - straujā vai lēnā tempā, vairāk vai mazāk pilnīgi - bērns ir jau apguvis savas apkārtnes (dziņto) valodu."<sup>7</sup> V. Rūkes - Dravīņas darba galvenā vērtība ir tā, ka tajā ļoti vispusīgi un detalizēti pa mēnešiem analizēta bērna valoda, ievērojot valodniecības nozaru specifiku, bērna izrunātās skaņas nepieciešamības gadījumā transkribējot, kā arī pēc iespējas raksturojot silbes intonāciju. Autore atzīst iedzimtības lomu bērna valodas attīstībā, bet zelta vērts ir viņas tālākais secinājums: "Tomēr neviens bērns pats no sevis šīs spējas neattīstīs un neiemācīsies pilnīgi savu vecāku valodu, ja viņam nedos iespēju šo valodu ikdienā dzirdēt un kopā ar šo valodu un caur valodas izteiksmi augt garīgi. Vecāku pieredze un skolotāju metodiskie papēmiņi var būt lieli palīgi, atvieglojot šo svarīgo un sarežģīto pirmās valodas apguvi. Tik ciešs valodnieciskās un psihiskās augšanas process atsevišķa cilvēka mūžā ir neatkārtojama parādība."<sup>8</sup> Profesora grāmata neļieši atsegta arī pieaugušo pasaules uztvere, piemēram, aprakstot, kādu pantipu skaita katrs no vecākiem, mācot bērnam vienu un to pašu rotaļu.



Māte: "cāp, cāp kukulī, rit braukš ciemā!"<sup>9</sup>

Tēvs: "pļiku, plāku b lta maize,  
čuru, čuru alutipš!"<sup>10</sup>

Grāmata dod ieskatu ne vien tajā procesā, kā bērns iemācas latviešu valodu, bet atspoguļo arī latviešu ģimenes valodas tradīcijas.

Par īpaši svarīgu cilvēka valodas attīstības posmu V. Rūke-Draviņa uzskata mūža pirmos četrus gadus, "... jo tad izveidojas indivīda pirmā valoda un priekšstats par valodas sistēmu vispār. Tas ir vienreizējs un neatkārtojams process. Vēlākos gados, gan skolā, gan dzīvē, cilvēks var iemācīties klāt vēl kādu jaunu valodu, arī daudzas citas valodas, bet tad viņam jau pamata ir izveidojusies VALODA - priekšstats par vienas kādas valodas uzbūvi, pieredze par skapan un to veidošanu, par to, kā funkcionē, sazinoties ar apkārtni, runātais vai dzirdētais vārds. Neize ar bērnu pirmo valodu attīstījušies un nostiprinājušies arī daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli vispār."<sup>II</sup> Gribešos piebilst, ka atbilstoši šai uztverei attīstījusies un nostiprinājušies arī bērna jūtu pasaule, kas savukārt atspoguļojas arī valodā, protams, vārda iespējas ir ierobežotas ...

#### LITERATŪRA

- I Ziedonis I. Svētki, kuros jāprot uzvesties//Padoms.-R.: Liesma, 1986.-8.lpp.
- 2 Драгунский В. Денискины рассказы.-М.:Малыш, 1966.-С.23.
- 3 Ziedonis I. Sakamgrāmata.-R.:Zvaigzne, 1985.-129.lpp.
- 4 Kļūdainās vietas pasvītrotas.
- 5 Tālākai sarunai izmantoti ģimenē pierakstītie izteikumi.
- 6 Rūke-Draviņa V. No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem.- Stokholma, 1982.-415lpp.
- 7 Turpat.-409.lpp.
- 8 Turpat.
- 9 Turpat.-25.lpp.
- 10 Turpat.-26.lpp.
- II Turpat.-9.lpp.



Dace Markuse, Ilona Bērziņa

## DZIMTĀS VALODAS IZJŪTA

Lai mēģinātu konstatēt, cik tālaina ir skolēnu domāšana, cik bagāts viņu leksikas krājums un kā skolēns strādā ar mācību grāmatu leksiku, veicām eksperimentu vairākās republikas skolās.

Pētījumam izvēlējāmies I. un 2. klašu lasāmo grāmatu<sup>I</sup> tekstus, izstrādājām eksperimentālu skaidrojošo vārdnīcu, kurā izvirzījām šādus uzdevumus:

- 1) pievērst skolēnu uzmanību 1. kaikas daudzveidībai, skaistumam, sinonimijai, attīstībai,
- 2) būt par palīgu skolotājam, skaidrojot tādas tekstā sastopamus vārdus, kuru nozīmes bērniem varētu būt svešas, neaprotamas, retāk dzirdētas.

Skaidrojošā vārdnīca tika veidota kā metodiska izstrādne skolotājiem. Vārdnīcā izmantoti lasāmo grāmatu tekstā skaidrojamie vārdi tādā secībā, kādā teksti tiek lasīti klasē, bet vārdu nozīmju skaidrojumiem izmantotas vārdnīcas: K.Milenbaha, J.Šndzelina "Latviešu valodas vārdnīca", "Latviešu valodas sinonīmu vārdnīca", "Latviešu valodas vārdnīca", "Latviešu literārās valodas vārdnīca". Izvēloties skaidrojamos vārdus, to saprotamība tika pārbaudīta sarunās ar attiecīgā vecuma bērniem, tomēr eksperimenta rezultātā iegūtie secinājumi ir ļoti atšķirīgi atkarībā no pilsētas vai rajona skolas, dažkārt arī no klases kontingenta specifikas. Metodisko papēmienu izvēle katrā gadījumā tika atstāta skolotāja ziņā, tādā veidā ļaujot viņam strādāt radoši, izvēloties papēmienu atkarībā no izvirzītā darba mērķa, skolēnu kontingenta, darbam atvēlētā laika, skolotāja kā personas darbības specifikas u.c. Darbs ar skaidrojamo leksiku tika veikts dažādi:

- kā skolotāja skaidrojums,



- kā skolēnu atbildes uz jautājumiem,
- kā uzdevums pašiem skolēniem meklēt vārdu skaidrojumus, sinonimus, atklāt vārda izpratni, analizēt, dot vērtējumu semantiskajam, leksiskajam un fonētiskajam vārda saturam.

Ekspierimentālajā vārdnicā netika dots gatavs skaidrojums tādā formā, kādā skolotājs to varētu stāstīt bērniem, bet iespējami precīzs skaidrojums pēc leksikogrāfiskiem avotiem, lai nepieļautu kļūdainu informāciju, ekonomētu skolotāja laiku, bet ļautu arī materiālu radoši interpretēt.

Vārdnicā tika skaidroti ne tikai pilnīgi nesaprotami vārdi, bet arī tādi, kuriem būtu lietderīgi pievērst bērnu uzmanību, piem., apjost (jostu) - kā mūsdienās retāk lietotam, dušigs - kā lietotam ar vairāku nošimā, villaine un segene - kā līdzīgas nošimes vārdiem, kuri apšimē lielāko tiesu vienu un to pašu objektu, tomēr katrā izceļ kādu savu aspektu (materiāls vai funkcijas), šmiuks-šmauks! kriuks-krauks! - kā izteiksmīgie skaņu atdarinājumiem, zaķim šķinot un graužot dārzeņus u.tal.

Netika skaidroti tādi vārdi, kuru nošime atsevišķiem bērniem ir nezināma tikai tāpēc, ka viņi nav redzējuši nosaukto objektu, piem., ausipās, bet šādu vārdu skaidrojumam nav nepieciešami papildu leksikogrāfiski avoti, drīzāk gan attēli.

Praktiskai izmantošanai labākais variants, protams, būtu vārdu nošimju skaidrojums mācību grāmatā ņūlit pēc teksta, kā tas daļviet arī darīts (tomēr pārāk neregulāri un maz, nav skaidroti pat tādi vārdi, kurus nezināja 98% eksperierentā pārbaudīto bērnu, piem., vārdi sērt, kārst), tomēr skolēnu valodas isjūtas konstatēšanai eksperierentālā vārdnicā lieti noderēja.

Apkopojot eksperierenta rezultātus, konstatējam atšķirības pilsētas un lauku bērnu valodas isjūtā:

- pilsētas bērniem isrādījās sveši vārdi, kas apšimē dažādas dabas parādības un objektus, piem., stērote (45%



aptaujāto), atauga (50%), pliksala (60%), laidens (4%), vērpete (40%), uzrēpēja (50%), arī ar dabas norisēm saistītā svinamā diena metenis (45%), daļiem arī selmenis un pāris skolēniem pat lausks (!). Vairāki skaidrojumi bija aptuveni, piem., metenis tika skaidrots kā viena nedēļa pirms Ziemassvētkiem un Lielu dienu (arī kā 48 dienas pirms Ziemassvētkiem). Lauku bērniem šie vārdi izrādījās daudz pazīstamāki - Alūksnes rajona Mārkalnes deviņgadīgās skolas skolotāja Līdija Sņiķere mums rakstīja: "Domāju, ka īpaši skaidrojumi augu nosaukumiem nav vajadzīgi, tāpat arī dzīvnieku nosaukumiem, putniem, dabas norisēm,";

- savukārt lauku bērniem bijuši īpaši jāizskaidro vārdi lira, maurs, tāpat nelatviskas izcelsmes vārdi, kuru apzīmētie objekti laukos sastopami reti;

- nedaudz veiksmīgāki sinonimijas jautājumos - līdzīgi meklējumos - bijuši pilsētas skolēni.

Gan pilsētas, gan lauku bērniem vislielākās grūtības sagādājuši poētiskākie, īsteismīgākie; niansētākie vārdi, piem., aižlinkāt, virumvirums, pliočte, lēvenis, retāk lietotie īpašības vārdi: palss, šrmīgs, dūmains (kumeliņš), ar tautas tradīcijās, mitoloģijā un latviešu klasiskajā bērnu literatūrā sakņotie vārdi, piem., sērt (riju), kizi, kizi (kazipa), jupis, teterkāposti, kārst (spilvis), daļiem arī trejdevipi. Tātad bērnu tēlainā domāšana, valodas vēstures zināšanas un izjūta ir visai nabadzīga.

Paralēli šim eksperimentam skaidrojamie vārdi tika nosaukti arī Rīgas 4. vidusskolas 12. klašu skolēniem, lūdzot viņus skaidrot vārdu nozīmes. Kopumā rezultāti bija sliktāki nekā varējām iedomāties: vidusskolas pēdējās klases audzēkņiem bija sveši tie paši vārdi, kuri sagādāja grūtības 7-8 gadus veciem bērniem, bet pārsteidzoši, ka vidusskolēni nespēja pat aptuveni izskaidrot arī vārdus malciens (20 no 28 aptaujātajiem), ciba (8 no 28), kodaļa (7 no 28). Divaini arī, ka laika, kad folklorā atkal tiek godāta, mūsu dziedātāju un dejotāju tautas 12. klases 10 skolēni vārdu vīlla



ne skaidrojuši vienkāršoti: šalle, apmetnis, kaut kāds lakats, pat nepieminot to kā latviešu tautastērpa sastāvdaļu.

Us kāda pamata attīstīt estētisko gaumi, spēju spriest un vērtēt, ja zināšanas par pašu tuvāko - dzimto, latvisko pasauli ir tik nabadsīgas? Varbūt jau mūsu, veģāku, domāšana un jūtu pasaule ir tik ierobežota un nikuļojoša, ka nespējam palīdzēt mazajām personībām viņu attīstības procesā.

Par inteligences līmeni liecina rakstība - šoreiz interpunkcijas un ortogrāfijas kļūdas vidusskolēnu darbos, piem.: pals (pareizi palus), gaijš (gaišs), attauga (atauga), materiāls (materials), latgale (latgale), mikrēslis (mijkrēslis), vilaine (villaine), vis garākā (visgarākā), turamā (turamā), pustums (pustums), daudzi skolēni pilnīgi ignorējuši pieturšmes, Rumā novērotā tendence pagarināt Ieoa patskapus, piem., [radio] , [vakums], atspoguļojas arī kļūdainā rakstībā, piemēram, skolēni rakstījuši: "vakums - bezgaisa telpa".

Dažos gadījumos vidusskolēni mēģinājuši skaidrot vārdus asprātīgi, piem., jupis - velna radnieks, pliksala - sala, kur nekas neaug, suseklis - fēns, tomēr šie skaidrojumi vairāk atgādina gara nabadsības apliecību un rāda nožēlojamu "vienvirziena" domāšanu, piem., metenis - iedzeršana, pliksala - striptisa kluba nosaukums, zīslis - bomis, aizlinkāt - dzērāja gājiens no kroga us mājām u. tml. Pusaudža bravūra un sevis apliecināšana? Tomēr tā nav sarunvaloda, nav vienaudžu žargons, tie ir darbi, kurus skolēni ir iesnieguši savam skolotājam. Nav oļepas, mēra sajūtas, trūkst labsirdības un labvēltības, sirsnīguma un kautrīguma, nav jūtu kultūras, bet us tā taču balstās morāle! Visi darbi tādi nav, tomēr šēl katra nabadsīga ...

Dažu vārdu precīzas nozīmes isrādījās nezināmas arī pašiem skolotājiem, piemēram, vārdformu lieda („Us siedu no sieda Tās laidēš, lieda,..) daži skolotāji bija ispratuši kā atvasinājumu no darbības vārda lidot, nevis no darbības vārda lodāt, nesaprotama isrādījās darbības vārda kuzināties nozīme, kas, fonētiski variēta, ismantota skai-



tāmvārdos kaitināšanai kizi, kizi (kasīpa).

Daži, mūsu st., skaidrojami vārdi vispār nav pieeasitījuši skolotāju interesi. Tā neviens no aptaujātajiem skolotājiem nebija atzinis, ka būtu jāskaidro arī tādas ne literārās valodas atšķirīgas vārdu formas, kuras sastopamas tikai folklorā vai dialektā, piemēram, goanīpa, naidānīki, lipinājās u.c. Tātad tikai mazā bērna sirā paliek izvēle:

- nepievērst uzmanību "sākumiem" (tātad lasīt pavirši),

- uztvert atšķirību par teksta autora vai lasītāja kļūdu,

- sapemt drosmi un pajautāt skolotājam.

Skolotāji strādā dažādi, tomēr par pašu galveno ir pārliecināti gan Svētes, gan Ozolnieku, gan Ziemeļu devīngadīgo skolu, gan Jelgavas 2.vidusskolas, gan Rīgas 4.vidusskolas un Rīgas 3.pēģerīnātās darbadienas skolas aptaujātie skolotāji - vairāk uzmanības jāvelti leksikai. Skolotāja Ozolīpa no Ozolnīkiem un skolotāja Čabele no Rīgas leksiku skaidro diferencēti:

- 1) pašas skaidro nesaprotamās vārdu nozīmes, dažkārt izmantojot arī attēlus un rādot klasē attiecīgos priekšmetus,
- 2) ļauj skolēniem patstāvīgi analizēt tekstu, skaidrojot vārdus, vērtējot valodu,
- 3) māca skolēniem veidot nelielas skaidrojošas vārdnīcas,
- 4) māca strādāt ar latviešu valodas skaidrojošām vārdnīcām,
- 5) uzdod skolēniem meklēt vārdiem sinonīmus ("aisstājējus"), antonīmus ("pretējus vārdus").

Radošākus uzdevumus un dažādas vārdu rotaļas skolotājas parasti risina literatūras lasīšanas stundās, kad skolēni lasa individuāli izvēlētas grāmatas, tomēr, piemēram, Svētes skolā latviešu valodas skolotāja arī ārpusklases lasīšanai paredzētās stundas daudzkārt spiesta izmantot mācību stundas vietas apguvei - skolēni atpalikuši, strādā lēni, nespēj iz-



sekot skaidrojuma (spējīgākie brauc mācīties uz Jelgavu), saruna par vārdu nozīmju nianšām, trāpīgumu, sēnatnīgumu un dinamiku paliek kā skaists sapnis. Mums šķiet, ka šāda situācijā vienīgais, pats labākais līdzeklis skolēnu valodas kopšanai un estētiskās gaumes attīstīšanai ir skolotāja paša daudzkrāsainās latviešu valodas paraugs. Ļūcīt un rādīt piemēru. Seno nozīmju skaidrošanai vērtīgākais avots visiem skolotājiem, protams, bijusi J. Endzelīna un K. Milēnbaha "Latviešu valodas vārdnīca".

Raksturīgi, ka, lasot un analizējot tekstus, jaunāko klašu skolotāji vairāk pievērsušies vārdu semantiskajam aspektam, bet pavisam maz mākslinieciskās īsteiksmes līdzekļiem, tomēr tēlainās domāšanas (līdz ar to arī valodas) sekmešanā vienlīdz nozīmīgi ir abi šie aspekti:

- vārdu nozīmju nianšu, sinonimijas izpratnei veicina skaidrojums (skolotāja, paša skolēna), dažkārt papildināts ar ilustratīvu materiālu,

- oīu mākslinieciskās īsteiksmes līdzekļu (metafora, alegorija, epitets, aliterācija, asonanse, ritms u.c.) izpratnei 7-8 gadu vecumā nepieciešama lielāka uzmanības pievēršana (salīdzināšana, pretstatu ustvere, ieklausīšanās u. tml.) un pamudinājums bagātināt un kopt pašiem savu valodu.

Tomēr normāli bērna valoda attīstīsies tikai tad, ja paralēli šai mācīšanās sistēmai būs vēl arī dabiska, radoša saskars ar labkanīgu, krāsainu valodu (bērnu sarunās ar vecākiem bērniem, pieaugušajiem, īpaši ar saviem vecākiem). Valodas mācība nav atraujama no dzīves mācības, un tō pamats ir kopīgs - bērība. "Ir jāatrod laiks mierīgi un neatļaidīgi parunāt ar bērniem, aizvest viņus dabā, uz izstādi un teātri, ierādīt darbu, iemācīt, ka Rainis nav "galvā spainis", ka ciepa pret vecākiem cilvēkiem nav aizvēsturiska patiesība, ka ir vīriēša un sievietes tikums, ka nedrīkst "ne suniēša kajām spert, ne guntības pagalītes", raketa aktieris Jānis Skanis<sup>3</sup>, un tās ir pedagoģiski vērtīgas atziņas. Dien-



Ēl sarunās saklausāmā mūdienu valoda ir stipri atsvešināta no tautas pieres, folkloras, tajā maz dzejiskuma un fonētiska skanīguma. Domājam, ka arī dialektu leksika nepietiekami bagātina literāro valodu.

Tātad nepieciešams:

- uzkrāt iespējami daudzveidīgus iespaidus un tos transformēt bērnu jūtās,
- bagātināt un nostiprināt bērna personisko pieredzi konkrēta darbībā, labvēlīgā valodas un kultūrvidē.

### LITERATŪRA

1 Karule A., Kauce A. Lasāmā grāmata I. klasei. - R.: Zvaigzne, 1986; Karule A., Lanka A., Ptičkina Ā. Lasāmā grāmata 2. klasei. - R.: Zvaigzne, 1987.

2 Tas, ka tagadējie 12. klašu skolēni 1. un 2. klasē ir mācījušies no citām grāmatām, nav attaisnojums valodas netaisībai, šabloniskumam, brīžiem arī savas kultūrvēstures neapzināšanai.

3 Skanis J. Ar gara spēku// Skolotāju Avīze. - Nr. 3. - 1988. g. 20. janv.



## LATVIJAS KULTŪRVIDES MĀCĪŠANA SĀKUMSKOLĀ

Valoda ir sarežģīta parādība, kurai piemīt daudzas pazīmes, kas izriet no pašas valodas uzbūves. Tās ir gan valodas iekšējās pazīmes, kas atklājas valodas izpētes procesā, gan arī valodas ārējās pazīmes - valodas saistība ar objektīvo īstenību, ar visu, kas ir ārpus valodas.

Valoda ir nevis kaut kas ārpus cilvēka esošs, ko var izpētīt kā no cilvēka atšķirtu rezultatīvu veidojumu, bet ir gan it kā daļa no pašā cilvēka. Valoda ietekmē cilvēku tādā pašā mērā, kā to determinē visu iepriekšējo paaužu pieredze, kuru mēs esam apguvuši ar valodas palīdzību.

Katrā valodā ir ietverts īpatnējs pasaules uzskats. Tāpat kā atsevišķa skapa nostājas starp priekšmetu un cilvēku, tā arī visa valoda tās kopumā nostājas starp cilvēku un ārpasauli, kas iekšēji un ārēji iedarbojas uz to.

Valoda atspoguļo tautas kultūras attīstības stadijas un pat zināmā mērā ietekmē tās. Savukārt procesai sabiedrībā ir valodas pārmaiņu virzošais spēks. Valodas un sabiedrības, valodas un kultūras dialektiskā vienība izpaužas kultūrvides leksikā. Tātad valodas attīstību nosaka sabiedrība, un cilvēks saprot sevi tiktāl, ciktāl pieredze rāda, ka viņa vārdi saprotami arī citiem.

Kultūrvides leksikas apzināšanas nepieciešamību nosaka valodas kumulatīvā funkcija, t.i., apzinātās realitātes informācijas atspoguļošana, fiksēšana, saglabāšana valodas vienībās. Kumulatīvā funkcija atbilst izziņas statistiskajai sfērai (nevis domāšanas procesam), informācijas uzkrāšanai, bez kā domāšana nav iespējama.

Valoda kā sabiedriska parādība ir tautas informācijas glabātāja, kas radusies noteiktas cilvēku sabiedrības kopējas etnolingvistiskas, kultūrvēsturiskas darbības rezultātā. Ikviens tauta pasaulē iziet ar savu valodu, apmainās



ar kultūras vērtībām, nodrošina sev vietu citu vidū nevis ar skaitlisko pārsvaru vai ekonomiskiem uzrāvieniem, bet gan ar to, cik pilnīgi tā spēj izpaust savu vēsturi, kultūru, domāšanu un attieksmi pret pasauli. Šādā aspektā valoda uzskatāma par patiesu nacionālās kultūras spoguļi. Protams, valoda nav vienīgā cilvēka garīgo spēju apliecinātāja. Taču nekā nespēj tik skaidri kā valoda (kura vienlaicīgi ir gan objektīvs kultūrvides informācijas, gan arī tās pašas valodas apguves avots) apliecināt tautas gara spēku, kultūrspēku pagātnē un arīdzan tagadnē.

Jaunāko klašu skolēniem, iepazīstot savu tēvu zemi - Latviju, tās cilvēkus, dabu, tikumus un tradīcijas, pirmais informācijas avots ir pati dzimtā valoda. Bieži vien atsevišķi vārdi vai vārdu savienojumi skolēniem nav saprotami, jo ikdienā valodas lietotāji šādus vārdus vairs nerunā, bet tie ir sastopami tautas mutvārdu daļradē - folklorā, vecmāmiņas vai vectēta runā, grāmatās. Valodas pilnvērtīga apguve skolā ir visa mācību procesa, ne tikai atsevišķu priekšmetu uzdevums, jo valoda ir ne tikai sazināšanās, informācijas iegūšanas līdzeklis, bet arī domas un tēla veidotāja. Mācot un mācoties latviešu valodu, paturēsim prātā, ka dzimtā valoda pati par sevi jau ir latviskās domas enciklopēdija.

Jau pirmsskolas un sākumskolas vecumā bērnam ir izveidojusies stabila vērtību sistēma, vērtību orientācija, kas viņu vadīs visu mūžu. Šajā vecumā posmā bērns sāk mācīties domāt un formulēt savas domas, apzināt un apgūt valodas bagātību, izjust tās skaistumu. Tas viss ir nepieciešams, lai izzinātu un apjaustu pasauli un sevi pasaulē. Lai izaugtu par kulturālu cilvēku, bērnam jāiepazīstas ar kultūras veidošanās procesu, īpaši ar tradicionālo kultūru, kuras galvenā neašje ir folklorā, jo tajā esošās vispārcilvēciskās vērtības ir būtiskākās bērna apziņas humanizētās. Folklorā ir ne tikai tautas māksla,



bet arī īpašs pasaules uzskata modelis, komunikācijas veids, paaudzēs krātā dzīves pieredze. Nav iespējams iestrast tādu periodu mūsu tautas dzīvē un kultūrā, kuru folklorā nebūtu ietekmējusi. Arī bērns, pakāpeniski iepazīstoties ar folkloru (tautasdziesmām, pasakām, teikām, anekdotēm, miklām, sakāmvārdiem, parunām, ticējumiem), mācās saskatīt lietu un parādību raksturīgākās iezīmes, redzēt tās salīdzinājumos, tēlos. Tā paplašinās bērna redzesloks, attīstās domāšana, veidojas emocionālās un estētiskās jūtas. Folklorā arī audzina skolēnu. Bet, ja mutvārdu daiļrades apguve un izpratne skolā aprobežojas ar moralizēšanu, atziņu meklējumiem folkloras materiālos, tad tā var radīt bērnos vienaldzību un pat neizpratni, nepatiku.

Manuprāt, folklorā (tāpat arī literārie darbi) skolā mācāma ciešā kopsakarībā ar dzimto valodu (vārdu nozīmju skaidrojums, izmaiņas vārdu krājumā, priekšstats par valodu sistēmu), tautas vēstures gaitām (laikmeta vēsturiskās situācijas raksturojums, izvērtējums), panākot skolēnos jaunās informācijas emocionāli estētisko iedarbi, rosinot līdzpārdzīvojumu, izmantojot tās bērnu zināšanas, prasmes un iemaņas, kuras viņi guvuši ģimenē, kā arī dabas mācības, tēlotājas mākslas, mūzikas un rokdarbu stundās vai ārpus-skolas nodarbībās.

Ja skolotājs nesaista skolēna apziņā tās zināšanas, kuras bērns guvis dažādo priekšmetu stundās, tad labākajā gadījumā bērna atmiņā iegulst "savrupa informatīva mozaika" - fragmentāra, nesaistītu zināšanu kopsurms. Bieži vien skolēnam nav ne jausmas, ka it kā parastais kalns tepat, netālu, ir sens latviešu pilskalns, kur vairākus gadsimtus atpakaļ ir notikušas visai tautai zīmīgas vēsturiskas ēņas; ka pasakās tēlotais ķēniņš, kurš muļķim atdevis meitu par sievu, ir senlatviešu novada pilskungs. Vai dzimtās valodas vārdi - bajārs, sēta, ārs, lidums, dore,



izdega, pāde, bālipē u.c - bērnam ir saprotami? Vai skolnieks zina, kāds isskatās tautasdziesmās daudzīnātais sprigulis; ar k. vise atšķiras no pastal.s; osis no vitola; ūdra no bebra; kāda nozīme ir klētij, rijai; kā dzied lakstīgala vai cīrulis.

Sākumskolas bērni pareizi iedomāties tautas dzīvi pagātnē (kultūrvidē noteiktā vēsturiskā posmā), ja spēš iztēloties dabas apstākļus, ēkas, darba rīkus, apģērbus un rotaļlietas, kas attiecīgā laikmetā nepieciešamas cilvēkam darbā un dzīvē. Tāpēc skolēniem paranti rāda dažādas fotogrāfijas, zīmējumus, gleznas. Daudzi vēsturiskie priekšmeti un lietas paliek bērna apziņā uz visiem laikiem, ja viņš ir iepazinies ar tiem darbībā, zīmējis, izgatavojis tos, kustinājis vai spēlējis ar tiem. Tomēr sākumskolas skolēni nespēj visus vajadzīgos priekšmetus izgatavot, nav reāli arī visus aptaustīt un paturēt rokās, viņiem pat grūti tos pareizi uzzīmēt. Tāpēc skolēniem lietderīgi būtu kontūrveidīgi zīmējumi, kuru izkrāsošana, nosaukšana un papildināšana sakarā ar citiem patstāvīgi veicamiem darbiem tad arī iepazīstinās viņus ar uzzīmētajiem priekšmetiem.

Sākumskolas vecumā bērni jāiepazīstina ar nozīmīgākajiem posmiem Latvijas vēsturē, saistot šos notikumus gan ar literāriem darbiem, gan ar attiecīgo laikmetu raksturojošu vārdu krājumu, kā arī patstāvīgi veicamo darbu - kontūrveidīgo zīmējumu nosaukšanu, izkrāsošanu. Protams, atkarībā no skolēnu un skolotāju vēlmēm un spējām, īsteicams būtu apgūt konkrētas tēmas vēl arī dziesmas, rotaļas, spēles kā arī praktiska rakstura darbības.

Mācību saturs mērķis ir (atbilstoši vecumam un uztveres spējām) veidot skolēniem noteiktu priekšstatu par tautas dzīvi pagātnē, paplašināt skolēnu vārdu krājumu, radīt interesi par vārdu mākslu, folkloru, literatūru, rosināt lasītāri, kā arī attīstīt estētiskās pras-



mes un lempas.

Nozīmīgie posmi Latvijas pagātnē (un ar tiem saistītā kultūrvidē, valoda noteiktā vēsturiskā posmā), kuri būtu aplūkojami sākumskolā (bēnu vecums 6 - 10 gadi), manuprāt, ir šādi:

- I. Senlatvija.
- II. Svešu kungu varā.
- III. Cīņās par brīvību.
- IV. Latvijas valsts.
- V. Posta semei un tautai.

Katrs no minētajiem vēstures posmiem apgūstams pakāpeniski, tiem pakārtotas atbilstošas tēmas. Piemēram, 1. posms.

#### I. SENLATVIJA:

1. Daba.
2. Pils.
3. Sēta.
4. Balne.
5. Nodarbošanās.
6. Apgārbs, rotaslietas.

Katras tēmas sakarā skolēni iepazīstas ar attiecīgi laikmeta vēsturisko tēlojumu, folkloras materiāliem vai literāriem darbiem (apjoms un ievēle pēc skolotāja ieskatiem), noskaidro sev nesaprotamo vārdu nozīmes, izkrāso un atbilstoši nosauc kontūrveidīgos zīmējumus, veic praktiskus darbus.

Ieskats Senlatvijas posma 1. tēmas "Daba" apgūvē.

#### I. Senlatvija

Netālu no mums ir kāds uzkalnpiņš, apaudzis ar krūmiem. Kalnam viens gals stāvi nokarens un augsts, bet otrs nolaideni zems. Tur iekšā droši vien ir kāda nogrimusi pils. Veci ļaudis, garām ejot, arvien klausās, vai zem kājām nedundās pils jumta vai arī kādas istabas dobums.



Šo kalniņu sauc par pilskalnu, jo te senos laikos bijusi pils, kura vēlāk ir nopostīta un nodedzināta.

Kilij ir bijis tik brīnišķīgs nosaukums, ka to vēl neviens nav atminējis. Ja kāds pils vārdu uzminēs, tad pils atkal uzcelsies zemes virsū. Pils vārda atminētājs palikšot par pils valdnieku. Jau esot pagājuši simtiem gadu, un vārdu neviens vēl nav atminējis.

Vai minēsim?!

Raunas, Talsu, Aizkraukles, Kandavas, Tērvetes, Jersikas, Mežotnes, Daugmales ...

Kas te! Vai tu redzi, vai tu jūti, kā viss apkārt izmainās ...

### I. DABA

I) Viss izskatās pavisam citādi nekā tas pirms bija. Mežu ir kļuvis daudz, daudz vairāk. Visa Latvija izskatās kā tumši zaļu koku jūra, tikai retumis pavid nelieli iekopti lauciņi. Lapu koku - ozolu, liepu, kļavu, vītolu, ošu - ir tikpat daudz kā skuju koku. Bet nu gan tiem kokiem varenī stumbri! Tādus mēs nekur neesam redzējuši.

Cilvēku gan nekur neredz. Dīvaini ... Iesim palūkot, kas tur mežam viņā pusē klauz.

Meža stīga aizaugusi, kājas ķeras garajā zālē, grūti tādām biezokņim izspraukties cauri. Te, gar pašu degungalu, kā viesulis aizdrāžas ziemeļbriedis. Laikam esam iztraucējuši staltradža mielastu. Necik tālāk, savā nodabē rukšķēdama, staigā mežacūku saime. Kokos nozib caunas spicais, neapmierinātais purniņš. No mums izbijies, tuvējā upītē ar lielu plunkšķi ievēļas lempigais bebrs.

Galīgi piekusuši, izejam mežam cauri un apsēžamies uz ežas piesaulītē. Ik pa laikam kāds putns iedziedas. Vai tas ir strazds vai lakstīgala, nudien, neatšķiram!

Talumā kūp dāmi, klauz cilvēji. Paejoties redzam, ka tur rosās cilvēki, kādi 7 viri gaišās drānās.



"Lai Dievs jums par palīgu, labi ļaudis! Ko jūs te darāt?"

"Tencinām, bērniņi! No kurienes nākdami, kurp iedami, vai labu ļaužu esat?"

Nu mēs izstāstām, kā mūs sauc, kur mēs dzīvojam, ko mēs darām un kā mēs te nokļuvām ... Visiem nenobrīnīties!

Tad kāds vecāks vīrs mums rāda uz lauku un teic, ka viņi šeit listot lidumu. Vispirms ar cirvjiem nocērtot kokus, tad apcērt tiem zarus. Koku stumbrus viņi vēlāk savelkot sētā. No tiem ceļot dzīvojamās ēkas un taisot citas vajadzīgas saimniecības lietas. Bet celmus un žaģarus uz vietas sadedzinot. Pelnus iearot zemē un iesējot labību. Pirmajā gadā vislabāk augot mieži.

"Bet zvēru gan jums šeit, meža, varen daudz."

Vīri ieteic mums uzmanīties, jo vēl nesen tuvumā esot manīti lācis, tāpat lūši un vilki esot bieži ciemiņi ļaužu mitpa tuvumā. Retāk meļos varot sastapt lielos sūbrus un taurus. Bet upītēs zivju gan esot papildam. Ja iznākot vaļas, lai pagomot tik žebērkli vai tīklu. Tad ēdamais mums būšot vairākam dienām. Visvairāk ķeroties lidakas un plauži, bet kādu lasi vai zuti, ja iemanāties, itin viegli varot dabūt ciet..

Špiroties ļaudis mums parāda ceļu uz pili un iesaka nenomaldīties, jo visapkārt ir lieli, nezinātājam vasa-rās pavīsam neizbrienami purvi.

Apkārtņi vērodami un uzmanīdamies, dodamies tālāk. Ceļā mums jāšķērso daudzas šķēpiem bagātas ūper. Žēl, ka neizdodas izmēģināt roku zivju ķeršanā. Visapkārt mums tāda vārdos neaprakstama dzīvība, šaloņa, dabas pilnība. Putni tik aizrautīgi sadziedas, ka klusībā apņemamies iemācīties atšķirt tos ne tikvien pēc izskata, bet arī pēc balsis.

## 2. Lasišim!

"Natūreņu pilskalns", "Ogres pilskalns" (skat. Lat-



viešu tautas teikas.-R., 1988.- 62.-63. lpp.).

"Kadēl koki va'is nerunā", "Ka balodis perēkli taisija"  
(skat. Latviešu bērnu folklorā.-R., 1973.-128., 131.lpp.).

"Osis", "Lēlis un lakstīgala", "Daugavas račēji" (skat.  
Latviešu tautas pasakas.-R., 1956.-108., 91., 86.lpp.).

"Kāpēc plekatei šķiba mute", "Sams un ulis" (skat. Reiz  
bija ... -R., 1969.-63., 65.lpp.).

### 3. Minēsim!

Vasaru kaļķoka, ziemu kraklā. /Lapu koks/

Vai bij ziema, vai vasara,  
zaļi svārki mugurā. /Skuju koks/

Ir galva - nav matu.  
Ir rumpis - nav kāju. /Zivs/

Pelēka māmīpa, staigā pa tīrumu,  
melns lakats galvā. /Varna/

Brūna kodāja  
egles galā. /Nāvere/

### 4. Dziedāsim!

"Skaisti dziedī lakstīgala."

"Caur sidraba birzi gāju."

"Stādīju ievīpu."

"Strauja, strauja upe tek."

### 5. Iesim rotalās!

"Dindaru, dandaru, ozolīpi."

"Či, čī, sīlīte."

"Kagi, raģi."

"Vanags un irbe."

(skat. Muktupāvels V. Dindaru, dandaru.-R., 1989.).



6. Pārdomāsim!

Puri vien, vēri vien,  
Kur māmīpa man iedeva,  
Nav nevienas āra pļavas,  
Kur telišu paganiņi.

Bērziņam balti svārki,  
Ošam saļas vadmalīpas,  
Ozolam, zemšaram,  
Trīs kārtān sīda josta.

Labā dzīve, laba dzīve  
Ezerīpa malīpā;  
Bites līda ozolā,  
Līdācipa mirdīpā.

Ūdris, bebris cīkstojas  
Straujupītes malīpā,  
Abi bij naudas vīri,  
Naudas svārki mugurā.

Nosaucies tu, sūbrīti,  
Nu jāj tavi mednieki,  
Nu būd tavi balti ragi  
Bajāram alus dzert.

**ĪESTĀDĪSIM KOCIŅU !**

7. Noskaidrosim!

Ja nepieciešams, papildināsim!

**VĀRDS**

**NOZĪME**

audze

jauns meīis, atauga

ā s, ārs

iekopta vieta klajā laukā vai  
pļavā

birze

norobežota koku grupa



VĀRDS	NOZĪME
atnata (vecaine, dsedzieda)	kādu laiku apstrādāta un pēc tam pamesta a. amzeme
eča	neapstrādāta, ar zāli apaugusi šaura sleja starp laukiem vai ceļmalās
dambis	1) purvs; 2) melna, purvainā auglīga zeme
gārša	liels, sauss priežu mežs
izdega	izdeģis mežs
izcirtums	izcirsts mežs
lidums	mežu nocērtot, nodedzinot un uzarot, radīts lauks, ganība vai pļava
liat	apstrādāt mežu lidumam
murds	riks zvejošanai
šumbrs, sūbrs	liels ziditājdzīvnieks (3,5 m garš, 1,9 m augsts, 500-700 kg smags)
taurs	liels, nītrs priežu, egļu mežs
žebērklis	riks zivju dūršanai

### 8. Izkrāsosim!

#### Uzrakstīsim, kā katru sauc!

Tiek sadalīti koku, dzīvnieku vai arī dažādu priekšmetu attēli. Bērniem tie jāizkrāso un jāuzraksta, kā katru sauc. Arī tās iegūstam ieskatu bērnu domu un izjūtu pasaulē.



Ilze Vitola, Ilze Kupča

## BĒRMA RADOŠĀS IESPĒJAS TĒLOTĀJMĀKSLĀ

Ja pieaugušajam kādreiz izdodas ieraudzīt atkal ko jaunu uz šīs pasaules, tad tas notiek, tikai staigājot pa to lēni. Rāmums, lēnīgums ("Lēni, lēni Dieviņš brauca") varbūt ir īstais veids, kā apgūt esošā jēgu un vērtību, būt saskapē ar laiku un pasauli. Gada ritms ar tam pakārtotajām nesteidzīgajām pārvērtībām patiesībā ir tas, pēc kura sevi jāsakārto arī cilvēkam. Vieglglak to izdarīt bērnam, kuru pienākumi un noteikumi ierobežo minimāli. Ir labi, ja šajā procesā viņam blakus ir otrs, kurš viņam palīdz augt. Pārtraucot šo tik būtisko brīves laiku bērniībā, iejaucot bērnu mūžīgā steigā, pieaudzis viņš neprātis izmantot brīvību (pat ja tā viņam pagadāsies).

Ir iespējams iemācīt bērnam pasauli uztvert niansēs: to mācot, skolotāja orientējas ne tik daudz uz tehniski pareizi izpildītu darbību, kā pievērš uzmanību tam, cik liela mērā bērns šīs darbības rezultātā kopj savu iekšējo pasauli. Mācot nedrīkst nenovērtēt to laiku, kad bērnam vēl tikai rodas priekšstati par pasauli un tās svarīgākajām vērtībām. Bērnu nevajadzētu atstāt bez skolotāja, kas iemāca pasaulē dzīvot neatkarīgi un skaisti.

Tā kā bērns uztvere ir neierobežota, parādoksāla, būtu grēks šo daudznozīmību laust. Ar to tiek iznīcināta ceļš uz radoša pasaules modeļa veidošanu un mākslas ispratni tās daudzpusībā. Tēlotājmākslas mācīšana un audzināšana ar maksli ir virsīta uz pilnkanīgas laika, pasaules un cilvēku attiecību izjūtas attīstīšanu. Pakārtoti tam seko mākslas formālās valodas apgušana neuskritoši, dialogā ar skolotāju tad, kad pēc tās ir nobriedusi nepieciešamība. Ja par uzdevumu uzskata - iemācīt perspektīvu, proporcijas, krāsu



ka dogmu, kura ir nepārkārtojama, rāms, "kā vajag", tas spiež cilvēku uz pasauli raudzīties viennozīmīgi. Tā zūd spēja, kas piemīt bērnam - redzēt lietu visaptveroši, no visām pusēm un pasniegt to kopā ar savām emocijām un pieredzi (māja no visām pusēm, lai to pilnībā varētu parādīt), pārveidot apkārtējās pasaules krāsus pēc savas iekšējās nozīmības un vēlēšanās (sarkanās debesīs un zied ābeles), brīvi mainīt lietu proporcijas un tādējādi paust īpašu attieksmi pret tām (vismīļākā, visneparastākā lieta - lielākā). Dogmas par perspektīvu, krāsu, kompozīciju, proporciju attīsta bērnu vienpusīgi, māca šauru realitāti, bet tas ir tikai viens virziens daudzveidīgajā mākslas pasaulē. Protams, bērnu var iepazīstināt ar klasiskajiem likumiem, ja viņam tas izrādās nepieciešami.

Tēlotājmākslas programmas variants ir veidots kā kalendārs. Tas ir noslēgts aplis gada nepārtrauktībā. Lai tēmu lokā vasaras brīvlaikā nebūtu tukšas vietas, vasaru daļa divās daļās. Augšana un ziedēšana līdz Japu dienai pieder pavasarim. Sākot nodarbības rudenī, pirmajos darbos ir jūlijs un augusts atpūtas. Pilnīgākā variantā nodarbības varētu notikt arī divas nedēļas garā vasaras skolā laukos.

Vārdu rindas kalendārā dod vienotu tematisku loku, kuram var pieskaņot katras dienas konkrēto uzdevumu (šauru, tehniku), ņemot vērā subjektīvos faktorus, kuri radošu darbību ne tikai ietekmē, bet pat nosaka iespējamību. Bērnam vakardien nopirktais suns, saule putekļainajā logā šobrīd un skolotājas noberztais papēdis, savstarpēji summējoties, var pateikt priekšā vai likt apšaubīt iedomāto ietekmes veidu un formu, bez tam dod tieši esošā mirkļa sajūtu, nozīmīgumu un patiesīgumu darbam. Kalendārā ierakstītais ir telpa, kurā pietiek vietas sev būtiskam sajūtam.

Kalendārs kalpo kā modelis, kurš palīdz nepazaudēt laika sajūtu, dod skolotājam drošības sajūtu "tukšā" brīdī



un ir pietiekami elastīgs un atvērts, lai uzņemtu sevi lietas, kuras pāraug tajā lasāmo. Uzdevumi kalendārā ne tik daudz nosaukti vārdos, kā atrodam starp un visapkārt šiem vārdiem un rindām. Nosacīti tas ir viena cilvēka gads.

Kalendārs būs sevi attaisnojis, ja katra bērna darbi sakārtosies viņa aizgājušā gada aplī.

### KALENDĀRS

1. Saule. Pļava. Siens. Dunduri. Spāres. Diķis. Upe. Peldēšanās. Siltas zemenes.

Gleznošana ar guašu. Karstuma sajūta ar krāsu. Visu vasaras iespaidu - notikumu un krāsu - saplūšana vienā darbā. Van Gogs, Jānis Pauļuks.

2. Vakars. Migla. Tumsa. Plūmes. Vaļā logs. Sienāži.

Gleznošana ar guašu. Tumsa ir iešana uz melno, un katra krāsa beidzas melnajā. Paliek noslēpums - tumsa. Par lietu klātesamību liek nojaust to skapa, siltuma, smarža.

Ināra Garklāva, Juris Petraškevičs, Ieva Iltne, Ģirts Muižnieks, Laila Balode.

Grafika. Melns papīrs un pastēļi. Skapas krāsa un raksts tumšā. Kā skapa ienāk melnā tumšā. Kopā skanēšana - dobjas un sikas skapas.

Burtu raksti - Aija Zarīna, Ilmārs Blumbergs.

3. Dārzeņi. Dilles. Āboli krīt. Daliņas.

Gleznošana ar guašu. Pārpilns, pārsiedējis un pārgatavojies laiks. Galējas krāšņības robežas. Sulīgums un pilnāsība.

Leo Svemps, Poloks, Rubenss.

4. Lietus. Gumijas zēbaki. Drēgns.

Gleznošana ar akvareļkrāsām. Visādas krāsas pašējā. Lietus viensmēr ir dzidrs. Akvareļkrāsu dzidrums. Zemes un debesu tikko jaušamā krāsu robeža.

Valdis Kalnroze, Līga Purmale, Kurts Fridrihsons.



Ludolfs Liberāts.

Grafik. Daudzie pelēkie vienotie zīmuli. Mainīgais, skrejošais pelēkums debesīs, citāds un apstājies - zemē. Vējš noliec lietu un istraucē tā taisno lejupkrišanu.

Teodors Uders, Van Gogs.

5. Siltums. Mājas. Tēja un pankūkas.

Krāsainie zīmuli un papīrs siltā krāsā. Stāstošs zīmējums. Laiks no v. karīnu siltuma līdz gultas siltumam.

Dace Liela, Inta Dobrāja, Boriss Bērziņš, Vermērs.

6. Visur pelēks. Pilādži. Miķeliņi. Brūni kastīti.

Gleznošana ar guašu. Krāsa pelēkā kā brīnums. Pēdējo rudens krāsu vērtīgums. Isto krāsu meklēšana, ieskatoties un jaucot tās.

Eduards Kalniņš, Līvija Endzelina, Sezans.

7. Plikums. Koki bez lapām. Melnbalti vakari.

Zīmējums ar tušu vai melnbalta aplikācija. Auksti un skaidri vakari. Asas robežas visām lietām. Lieli melni un lieli balti laukumi - plikums, kurā citādkā ieraugami apkārt esošā siluēti.

Biruta Baumanē, Laima Kaugurs, Māris Abļevs.

8. Aukstums. Vējš. Nosaluši baloži.

Gleznošana ar guašu uz pelēka kartona. Aukstums un aukstas krāsas. Ota iet vēja ceļu - vējš, kuram neviens nētraucē, mežā, apīnīes vējš - virsiena maipa, lēns vējš vai ar lēcīenīem - brāzmaīns.

Gleznošana ar akvarelkrītīem uz slapja papīra. Sīti un dzīvi putnī aukstā ūdenī.

Vīja Maldupe, Ivars Heinrīhsons, Dzintra Vīlka, Pīkaso.

9. Bāīles. Baidīšanās.

Zīmēšana ar ogli. Pazīstamu lietu pārvērtības tumsā.



Ar ogli zīmētais nevienādsis melnums - talpa ar noslēpumiem.

Teodors Ūders, Munka.

I0. Sniegs. Pilni mākoņi un zari.

Zīmēšana ar pasteliem vai akvarelkritiņiem, atstājot sniega vietas baltas. Krāsainas tikai vēl neapsnigušās lietas. Iztvaucēts baltums - pēdas, konfekšu papīri un pazaudēti papīri.

Dace Lielā, Imants Vecozols.

II. Mamma ar pasaku. Smaga sega. Miegs.

Silts ūdens ar miltiem un oranžu vai dzeltenu krāsu. Melns papīrs. Visu silto - mammu, gultu, segu, lampu - glezno, ar rokām ņemot silto krāsu.

Austas segas.

Inta Amoliņa, Erna Ošele, Inta Dobrāja, Boriss Bērziņš.

I2. Diēna: Nakts. Tumsa un gaisma plēšas.

Kolāža. Gaismas krāsas un tumsas krāsas. Tumsa kļūst par tumsu tad, ja ir redzēta gaisma, un otrādi. Asā gaismas un tumsas robeža - ķildīgums.

Gleznošana ar guašu. Tumsas un gaismas kopdzīvošana. Tumsas iekļaušanās gaismā un gaismas - tumsā - jaunas krāsas rašanās. Krāsā.

Vilnis Heinrihsons, Maļovičs, Rembrants.

I3. Pazeme. Cita gaisma un cita tumsa.

Gleznošana ar guašu uz brūna kartona. Pasaules lietas pazemē - saknes, kurnji un kukaiņi. Pasaules gaisma pazemē neiespīd. Pazemi var pazīt pēc citas gaismas un citas tumsas.

Juris Zvirbulis, Biruta Delle, Anita Kreituse.

I4. Satusies saule. Vārti. Izvīstīšanās.

Gleznošana ar guašu. Ziemas saule ir savādāka nekā vasaras saule - satusies, bez stariem un bez siltuma. Tai ir cita krāsa - bālaka, aukstāka. Saules pagriešanās uz pava-



sara pusi - lēne iešana uz augstāko vietu debesīs.

Edgars Ilvers, Ilmārs Blumbergs, Leonīds Āriņš,  
Čurļonis.

15. Saule un Mēness precas. Sudraba rotas. Augsta  
gaisma.

Zīmējums ar pildspalvu un baltu guašu uz dzeltena  
papīra. Saule kā ligava un viņas gaisma. Dzeltenās lapas  
krāsa - kāzu gaisma. Baltā spožums dzeltenajā. Ligavas bal-  
tums un sniega baltums.

Kolaža. Saules krāsa un Mēness krāsa - tuvo krāsu  
saderība. Ligavas sudraba rotas, sveces sudraba lukturos -  
saskapa mirdzēšanā.

Baltas villaines, Rita Valnere, Felicita Pauļuka,  
Rubļovs.

16. Plīts. Pirāgi. Pupas. Ciemos iešana. Istaba pilna.

Zīmēšana ar pasteiem uz brūna papīra. Stāstošs zi-  
mējums. Garā diena pirms svētkiem ar pirāgu, egles un aukstā  
āra smaržām.

Inese Silīpa, Inta Bērente.

17. Egle. Rieksti. Dāvanas un brīnumi.

Kolaža no raibiem papīriem uz brūna kartona. Ja visus  
aizgājušā Jaungada brīnumus papemtu sauļā un uzbērtu uz pa-  
pīra. Pārpilnība, jūklis un raibums. Nav ne augšas, ne ap-  
akšas.

Ģirts Muižnieks, Miro, Kandinskis.

18. Biezi oimdi. Aizsnidzis celiņš. Lāpata.

Gleznošana ar guašu uz tumša papīra vai uz raiba fona  
(žurnāla vāks, avīzes). Sniega stumšana un velšana. Sniega  
smagums un gurstēšana. Tirs celiņš starp vaļpiem.

Jāzeps Pigoznis, Inta Celmīpa, Vera Viduka.

19. Slīdkalniņš. Gaiss skrien. Pārāk karsta cepure.  
Sniega sēšana. Krāsas.



Gleznošana ar guašu. Viegla un ātrā lejbraukšana, karstā augšrūpēšanās līdz tumšai, kad iedegas spuldzes un ielas un logos. Iegūšanās sniegā, debesis tumšas krāsā un laipnas. "Aļošā-a-a, damoi! Aļošā-a!"

Anita Kreituse, Jānis Jaunsudrabiņš, Rērihs.

20. Meks. Lapsu alas. Plāns sniegs un sērums.

Gleznošana ar guašu. Visādašs zaļais mežs. Zaļais snihs un zaļais saulē. Balti raibā zeme ar čiekuriem, nobirušām skujušām un pēdām. Oranžas priedes. Svaigas rudās smiltis pie lapsas alas. Tāpēc jau lapsas arī ir tik rudās, ka tās lapsu smiltis ir rudās!

Bruno Vasiļevskis, Rūdolfs Pinnis, Sezans, Gogēns.

Gleznošana ar akvareļkritiem. Tikai zeme ar plāno sniegu. Sabiruši žagariņi, skujušas un čiekurmišas.

Ināra Garklāva, Ivars Poikāns, Šiškins.

21. Lāstekas kūst. Var jau ar pliku galvu.

Gleznošana ar akvareļkrāsām. Siltais un maigais pavasaris gaisā. Pēdējās aizsējošās ziemas krāsas caurspīdīgās lāstekās un ledū. Saule pilienos un peļķēs.

Vilhelms Purvītis, Leonīds Āriņš, Manē, Sislē.

22. Lieli pumpuri. Lietus.

Gleznošana ar akvareļkritiem. Pumpuri, piepūtūšies un svarīgi. Daudzās vēl neredzamās lapas un ziedi katrā. Lietus gaidīšana un augšana.

Kārlis Sūnupē, Dirers.

23. Viena garuma diena un nakts. Lidsens.

Gleznošana ar guašu. Lidsens lauks, lidsens laiks. Apvārsnis - diena un nakts. Saulstāvji.

Bruno Vasiļevskis, Māra Zitare, Ilmārs Blumbergs.

24. Viioleti lauki. Strazdi.

Gleznošana ar guašu. Nogurusi un vēl neaiztiktā zeme, uzarta un elpojoša, aizmirta zem sakaltušās sāles. Krāsā pasaka tās nogurumu vai spēku. Putni uz lauka. Neisplēukuši krāsaini krūmi.



Jāzeps P'goznis, Gīna Slapiņa, Leonīds Āripš, Van Gogs.

25. Pēdējais pūpoli. Jāpuvaināgs p.t. Oļas. Raibas pucdienas.

Gleznošana ar guašu. Dzeltens vējš ar pūpolu putekšpiem. Visādi raibumi - vasaras raibumi, raibas oļas un veci raibumi vainagā.

Kolāža. Visi apaļie un raibie - oļas, ūķivji, galds, mālķēnes, pūpoli un saule. Dzeltenā gaisma no balta līdz olīvu zaļam.

Ieva Iltnerē, Jānis Pauļuks, Renuārs, Van Gogs.

26. Šupošanās. Vējš matos. Smaržo.

Šupojoties debesis kustas. Mākoņi kā klavieres vai autobusi, vai zirnekļi. Debesis ir lielas un tuvu. Silts un labs vējš.

Lija Būmane, Riruta Baumanē, Pēteris Kundziņš, Dali, Monē.

27. Augsta saule. Jānomazgā logi. Silti.

Gleznošana ar akvareļkrāsām. Tīriība un tīra krāsa.

Saules apgaismotās lietas istabā, āra krāsas tālī caur logu. Vilis Ozols, Renuārs, Bonārs, Matiss.

28. Putekļi aiz autobusa. Pelēks. Pienenes.

Zīmēšana ar pastoiem. Nožuvuši un tīri celiņi. Garas pieneņu plāvas. Pieneņu krellas un pieneņu lalles. Dzeltens un putekļu pelēkais. Vasara tuvu.

Gīna Slapiņa, Sarmite Māliņa, Jānis Pauļuks, Van Gogs, Renuārs.

29. Gaisma gaisā. Spoguļošana. Pasaules krāsas debesis.

Gleznošana ar guašu vai akvareļkrāsām. Gaisa nav redzams, tomēr ir vietur. Tā dod klāt savu krāsu pasaules lietām un vieno debesis un zemi. Gaisa kustas, pīro, skan no kukaiņiem un lidmašīnām. Debesis gaisa krāsu ir bieza, te -



uz zemes - tā ir plāna, gandrīz caurspīdīga.

Vilhelms Purvītis, Jānis Valters, Manē, Monē, Renuārs, Pisaro.

30. Jūra. Garš liedags. Deturumi un jūraszāles.

Gleznošana ar guašu vai akvarelkrāsām. Garās slapjo smilšu, aļģu, sabirzušu gliemežvāku, jūras un debesu līnijas. Salāgotība krāsās. Ūdensmalas vijīgums, vilņu un kāpu līganums, smilgu skapa vējš. Līgošanās.

Eduards Kalniņš, Džemma Skulme, Jānis Tidemanis.

31. Purvs un purnes.

Gleznošana uz slapja tumša papīra ar guašu. Tumšais un slapjais - purvs. Zaļie laksti un purnu pumpuri. Dūksnājs. Dzērveņu ziedi.

Ilze Avotiņa, Juris Jurjāns, Manē.

32. Liepa zied. Ozols āpāc. Zāle ir gara un zaļa.

Gleznošana ar guašu. Lielais un mierīgais saļais. Gari vakari. Pārdēms jau pumpuri.

Ilze Avotiņa, Bruno Vasiļevskis, Manē, Sezans, Ruso.

Kalendārs ir uzrakstīts, izmantojot bērnu tēlotājmākslas un folkloras studijā iegūto pieredzi.

Studijā darbojas bērni vecumā no diviem līdz deviņiem gadiem vecumu grupās - 2-4 gadi - mazie, 5-6 gadi - vidējie un 7-9 - lieli. Izpēums ir braļi un māsas - viņi bieži vien strādā vienā-vecākajā grupā. Katru nedēļu ir stundu gara nodarbība tēlotājmākslā un otra - folklorā, vienlaikus darbojas desmit līdz divpadsmit bērni.

Lai gan ir tikai nedaudz darbu ar "Kalendārā" izlasāmiem nosaukumiem, tā klātbūtne ir katrā zīmējumā un katrā bērniņā. Pa laikam atgriežoties pie iepriekš izrunātām lietām, visas skolotāja tikšanās ar bērniem studijā pavissam viegli sakārtojas rindā jeb kalendārā. Tēmas vienmēr tiek piedāvātas, nevis uzdotas, tāpēc ir zīmēti arī televizori, mašīnas, princeses un skelets dabas muzejā, lai gan skolo-



tājs nekad par tiem nav stāstījis. Bērniem parasti pietiek spēka un laika vairākiem darbiem - tam, kurš radies sarunas iespaidā un sev svarīgām lietām - arī tās jācenšas ar viņiem pārrunāt. Mazākie bērni mēdz zīmēt arī iepriekšējās reizēs, pat pirms mēneša runāvo. Darba saturs vienmēr tiek uzskatīts par svarīgāko, lai gan ir prieks arī par formā veiksmīgu izpildījumu, bet tā ir mirkļa sajūsma skolotājam, tāpat kā netiša veiksmē bērnam. Saturā piepildīts darbs, kurš gleznieciski ir avīsam sliktā, ir tikpat vērtīgs kā krāsā un kompozīcijā nevainojams gleznojums. Darbi, kuros ir kārtībā gan saturs, gan forma, nerodas katru dienu, tie ir jau svētki. Nodarbības jācenšas pamanīt un pievērst autora uzmanību viņa darbā esošai, kaut niecīgai, formā spožai vietai. Lielākajiem ir ļoti grūti, bet nepieciešami ļaut saprast, kas ir vērtība, kur ir tas mirklis, kad no krāsots papīrs kļūst par gleznu.

Bērni līdz piecu gadu vecumam, īpaši tie, kurus iepriekš neviens nav mācījis zīmēt, darbojas intuitīvi, tas nozīmē - viņi gandrīz nekļūstīgi spēj attēlot savas izjūtas un ar savām acīm skatītu pasauli. Jau pēc nedaudz nodarbībām bērni kļūst pietiekami pašpārliecināti, lai uzdrīkstētos, lai nebaidītos no tā, ka varētu neiekleļauties skolotāja prasību rāmjos. Bērns drīz saprot, ka otas iespējas ir neierobežotas. Viņš ir tehniski pilnīgi brīvs, jo nekādus īpašus glezniecības noteikumus nav dzirdējis. Viņš ir naivs pirmatklājējs savā jaunradē. (Kārlis, kuram ir 6 gadi, zīmē savu miegu - mazus baltus punktņus, un tas viņam ir labākais darbs, viņš ir drošs, ka vienkāršība un istums tiks saprasti.) Tādā brīdī jau ir iespēja rasties labam vai pat brīnumainam darbam.

Grūti brīvības un neierobežotu iespēju apstākļos ir strādāt bērniem, kuri iet skolā vai bērnudārzā, ja viņi izmanto šauru, jau kāda kanonizētu pasauli, kuru piedāvā



skola. V.Muhina raksta: "Attīstoties bērna zīmējumam, grafisko tēlu attīstība saduras ar to sastingšanu pār-  
vēršas grafiskos šablonos." Bērnam, kurš zīmē tikai TV  
redzēto Miedzīpu un savtējo neatceras redzējis, ir grūti  
palīdzēt. Lai gan strādājam mazās grupās, pietrūkst laika  
un spēka pārliecināt bērnu, ka banālā sarkanā puķe ir dzel-  
teno vidu nav jāzīmē katrā pasaulē. Studijas vadītājs kau-  
dās laikā, jo vienai stundai te stājas pretī piecas dienas  
bērnu dārzā. Skolas bērni prasa ļoti konkrētu uzdevumu, lai  
varētu to "pareizi izpildīt un nodot". Tas ir tikai pa-  
darīta darba un iespēju šīs atzinības prieks, bet radišanas  
sajūtu viņi pat neatzīst.

Tam, kas redzams bērnu darbos, ir vēl otrs izpausmes  
veids - viņu valoda. Sarunas ir skolotāja saikne ar bērnu,  
viņa līdzdalība un palīdzība darbos - viņš nekad nepem  
zīmuli un nerāda, kā zīmēt. Nodarbības daudz un īpaši jā-  
nodarbojas ar valodu. Var radīt tēlus ar valodas izteik-  
smes līdzekļiem. Vārds var kļūt par krāsu, par līniju tik-  
lu - tā jau ir pārliecināša radoša darbība, kuras kaln-  
gals ir 4-5 gadu vecumā. Bieži to vairs nespēj 7-8 gadus  
veci bērni. Varbūt tā ir tikai vides nivelējoša ietekme,  
varbūt likumsakarība, ka jau pirmajos skolas gados rado-  
šās potences ir ļoti zemas. Tas nav slinkums vai negribē-  
šana, bērns tiešām nespēj iztēloties, viņš kā noguris kan-  
tora darbinieks prasa: "Nu ko lai es zīmēju? Kas tieši  
jāzīmē?" Skolotāja sarunās ar bērniem vārdu krājuma apzināti  
ir ļoti plaša. Situācijai vispiemērotākā apzīmējuma meklēšana  
ir paralēla jaunai, tajā brīdī vajadzīgai vizuālai zīmei.  
V.Muhina raksta: "Bērnu simbolu valodai jāvirzās uz viņa kul-  
tūrā pieņemto simbolu valodu, tāpat kā literārās domas bal-  
stās uz valodas zināšanu." Iespējami daudz būtu jāraida labu  
mākslas darbu reprodukcijas. Skaistas ir nodarbības izstā-  
dēs un mākslas muzejos.



Tehnikai, darbu darot, ir pakārtota vieta. Lielākoties tā ir gleznošana ar guašu, reizēm zīmēšana ar ogle, pasteli, akvareļu kritiem, pildspalvu, kolaža un citas jauktas tehnikas. Strādāšanas veids nav pašmērķis, arī jaunas, neparastas tehnikas apgušana notiek, tam izvēloties iespējami piemērotu tēmu. Zīmējuma neapstāv tehniskās kļūdas, jebkāda rīcība ir pareiza, ja autors to uzskata par vajadzīgu (pēc sarunām par Martiņiem Niklāvu uz lapas uzgleznoja kūti, bet pats savu seju krāsoja kā gaili). Nodarbībā skolotājs redz visus bērnus un var palīdzēt katram viņa tehniskajās problēmās, taču tās netiek uzskatītas par kļūdām. Noteikumi, piemēram, obligāta fona krāsošana, ir cēlonis neveiksmēm un nepatīkami pret gleznošanu. Skolotājs palīdz ar savu pieredzi un zināšanām, bet katram ir iespēja strādāt tā, kā viņš to vēlas, kā tajā brīdī nepieciešams (gleznojot var izmantot arī pirkstu vai otas kātu).

Katram jāmaoas vērtēt savu darbu. Ja bērns nevēlas glabāt, visaprāt, sliktu zīmējumu, tā jau ir garantija, ka viņš patiešām cionī savas veiksmes. Katram autoram ir darbu nape. To, atnākot uz nodarbību, viņš var pārskatīt, parādīt mammai. Savukārt izstādes nodrošina to, lai katrs redzētu citu labākas veiksmes un vienlaicīgi - lielu daudzumu labu darbu kopā. Laba izstāde ir vērtība, kas iedarbojas uz cilvēku, neprasot īpašu apspriešanu un skaidrojumu.

Pasaule cilvēkā ienāk caur sajūtām. Dzīvošana ir sevis sajūšana pasaulē, sajūtu baudīšana, tāpēc tēlotājas mākslas nodarbības būtu jāapgūst māksla tās pārvērst krāsā vai grafiskās zīmēs. Pamata tam ir uz pirmo nodarbību atnākušā bērna visādiem brīnumiem pilnā galva, kurus viņš - cits pilnīgāk, cits sasaitītāk - prot izteikt ar valodas palīdzību. Valoda pagaidām ir vienīga pieaugušajiem īsti neprotamā bērna pašizteikšanās iespēja.



Vispirms stunda ir saruna. Ar sevi, ar otru, ar lapu, kura jāizrunā vai kā citādi jāpilda. Sākumā tā ir atkalredzēšanās saruna par nedēļa notikušajām bērnu svarīgajām lietām, kuras tas nāk pastāstīt skolotājam un saviem draugiem, vēlāk saruna ap to par to, kas zīmējams - tā ir darba turpinātāja līdz pat brīdim, kad darbs tiek pabeigts.

Turpreti skolotājam nākamā nodarbība nosacīti sākas, jau beidzoties iepriekšējai, ar to domājot gatavošanos nākošajai stundai. Ir laiks, kad tā var būt gatavošanās lasot, skatoties vai tikai domājot vien, piemēram, kā skaisto Ziemassvētku gaidīšanas laiku varētu piepildīt zīmējot un gleznojot. Tas nozīmē visu šo laiku līdz svētkiem katrai stundai izdomāt jaunu "pasaku" - to stāstu, ap kuru varēs iet skolotāja un bērnu sarunas, kurš būtu tik garš, cik tālu sniedzas katra bērna pieredze un iztēle. No svētkiem "tukšajā" laikā gatavošanās nākošajai nodarbībai ir skatīšanās visapkārt redzīgām acīm, jo no tā, ko skolotājs ieraudzis, izdomās, kā to izstāstīs, būs atkarīga nodarbības veiksmē vai neveiksmē. Var gadīties skaistas un neperastas sarunas un sliktāki darbi vai otrādi. Taču parasti nodarbības veiksmē ir sarunāšanās veiksmē, kārtējās "pasakas" veiksmē, jo pilnai un interesantai sarunai parasti seko tādi paši darbi. Katras nodarbības lielākais un vispārīgākais vienotājs, kas saista nodarbību ar jau bijušo, tāpat ar nākamajam un nodrošina nepārtrauktību, ir laika gājums.

Bērnam nodarbība sākas ar sasveicināšanos, draugu satikšanu un visiem kopīgu sākuma plāpāšanu. To brīnumjauki un nemanāmi parasti izdodas aizrunāt līdz lietām, kuras skolotājam liekas svarīgas tieši šai nodarbībai. Tā runājoties, darbs vispirms tiek radīts vārdiskā formā, lai gan ne vienmēr tas sakrīt ar skolotāja iepriekš iecerēto.



Jaunais, kas ienāk darbā, var sākties negaidīti, kā ar paša roku zīmētas līnijas cita asociācija, vai būt izplānots, vēl ota nepieskaroties pie lapas. Citkārt bērns var būt arī citu spilgtāku iespaidu pārņemts un stāvēt malā no tā, kas tiek runāts nodarbībā. Tas nenotiek bieži un tā ir normāla parādība. Radošs darbs ir saistīts tikai ar paša brīvu gribu.

Saruna ir darba turpinātāja līdz pat darba pabeigšanas brīdim. Darbs pabeigts ir tikai tad, kad pats bērns to uzskata par tādu. Lai cik gatavs tas arī neizliktos skolotājam, spriest par tā gatavību ir bērna lieta, kaut vizuāli tas varētu tikt pat sabojāts. Mērķis ir pats radīšanas process, nevis zīmējums.

Svarīgākais sarunā ir tas, ka tā rosina domas, liek intensīvāk pēc parasti darboties iztēlei. Tas, nevis darbs ar konkrētu nosaukumu, arī ir šīs sarunas mērķis.

Kaut vai tadēļ vien, ka šī uzrakstītā programma ir savā saturā ļoti ietilpīga, nevar gaidīt, ka darbi ieklausies parstās izteiksmes formās. Bērna neziņa par saturs pārtapšanu zīmējumā, akvareļi, gleznojuma ir normāla kā jebkurš sākums. Tālāka izziņāšana, kuru neierobežo, ir pamats interesei un darīšanas priekam. Tikai tad, kad ir izsmelta bērna paša izziņa jaunajās lietās, zīmēšanas process prasa jaunus izpausmes veidus jau zināmajam. Ja maina saturu, nemainot izteiksmes formas, tad jaunas grafiskas un gleznieciskas kvalitātes var rasties vienīgi nejauši. Veidam, kā iemācīt jauno, vajadzētu būt neuzbāzīgam un izrietošam no tā brīža vajadzībām un tuvinot bērnam tik tuvu, lai viņš varētu atklāt jauno pats.

Pamatnostādnes, uz kurām balstās tēlotājmāksla, ir krāsa, kompozīcija un zīmējums. Jebkurai tēlotājmākslas nodarbībai - stundai vai pulciņam - ir jāattaisno savs nosaukums, t.i., jānāca apgūt tēlotājmākslas valodu.



Tās apgūšanas kvalitāti parasti izsaka saturs un formas attiecības. Ja saturs ir noteicošais, lielāka ir iespēja strādāt radoši, bet, ja skolotāja darba rezultātu ir iedomājies kā konkrētu kompozīciju un pūlas to panākt, tā ir formāla zīmēšana un ceļš uz formālu domāšanu.

Skatīties uz zīmējumu var divējādi - iepazīstot autora psiholoģiskās īpatnības vai vērtējot to kā mākslas darbu.

Jebkurš zīmējums dod daudzpusīgu izziņu. Linijas dažādie veidi, kompozīcija (novietojums lapā un figūru savstarpējās attiecības), krāsa, detaļas palīdz spriest par autora iekšējo stabilitāti vai, gluži otrādi, kompleksiem. Zinot zīmējumos esošo psiholoģisko informāciju par cilvēku un neskatoties uz autoru kā uz sliktu vai labu zīmētāju, vieglāk viņu nojaust kā personību ar tai raksturīgām īpatnībām. Tā skolotājs var citādi un pilnīgāk iepazīt bērnu un palīdzēt viņam.

Cits vērtēšanas veids - zīmējums kā mākslas darbs. Parasti bērnu darbi tiek skatīti atrauti no kultūras konteksta, lai gan mākslas darbu spēj radīt profesionāls mākslinieks, bērns un nejauši simuli rokā papēmis kombinieris Krigers.

Nav būtiskas nozīmes profesionalitātei, ja šis darbs ir nevis vizuāla bauda ("lētais" realisms), bet emocionāls pārdzīvojums - tas katram skatītājam var būt atšķirīgs, bet tam noteikti ir jābūt. Tā kā tēlotājmākslā ir tai specifiski ieteiksmes līdzekļi, zīmējums par mākslas darbu kļūst bez paakaidrojumiem par tā ideju, tapšanas situāciju un vajadzību. Taču tikpat liela var būt bērna izaugsmes vērtība kādā konkrētā emocionāli pilnīgā brīdī, kad ideja nē tiek atrisināta ar tēlotājmākslas līdzekļiem, bet ir ļoti nozīmīga pašam autoram.



Viena no vērtēšanas tendencēm ir par labu zinājumam uzskatīt tādu, kurā nepārprctami atpazīstamas lietas, kuras atbilst pieņemtajiem stereotipiem. Pie tam tiek jūsmots par detaļām, nevis par emocijām, ko pauž darbs kopumā. At-  
rauta tīksmināšanās par "smukajām" lietām rada bērniem vē-  
lēšanos izpatikt un zīmēt sev atsvešinātas, bet pieauguša  
atzītas bildes. Tikpat viegli ir pārņemamas pieaugušo  
atzītas banālas asociācijas (Latvija = bērzu birztaļa +  
tautu meita strauta malā utt.). Šādas sadomātas bildes ir  
redzētas katrā konkursā - ļoti līdzīgas cita citai un bez-  
personiskas. Iestudēto darbu autori, kuru galvas ir ap des-  
mit vizuālu sižetu, divaini, - tiek uzskatīti par labākajiem  
zīmētājiem.

Apzināti bēgot no stereotipiem, kuru klātbūtne jau tā-  
pat ir tik liela, bērnam tiek dota iespēja izteikt tikai sa-  
vu pārdzīvojumu un attieksmi pret realitāti. Katra lieta  
sākas ar to, kā cilvēks to pamana un tai tuvojas. Upe, kura  
bērnam iesākas ar burbuļiem, nekad netiks uzzīmēta kā zila  
gluda lenta. Tikai caur lietu aparotību var nonākt pie iz-  
pratnes un jēgpilnas konkrētības. Šī nav tikai zīmētācīšanas  
daļa, tas ir veids, kā jūtīgi un visaptveroši apgūt pasauli.  
Stāigājot vaļā acīm, var laimētles ieiet kultūrā, mēģinot  
pieņūt tai vēl nebijušu un pašradītu pogu.



## SKAJU PASAULĒ AP MUMS

### Tradīcijas un jaunrade

Dziedot iet dvēselīte  
Dieva dēlu dārzīpā.

Šis raksts ir mēģinājums spekatīt tās nostādnes, kas ir bērnu muzikālās audzināšanas pamata. Vai līdzšinējā sistēma ir spējusi veikt savu uzdevumu - ievest bērnu skapu pasaulē un padarīt to par viņa garīgajām mājām un estētiskā piepildījuma avotu? Ja nē, tad kur meklēt risinājumu? Daudz vērā ņemamu atziņu varam gūt, iepazīstoties ar pasaules pieredzi. Un tomēr muzikālās audzināšanas sistēma mums jāveido pašiem sava, tieši neko pārņemt nevar. Domājam un veidosim to visi kopā, paturot prātā svarīgāko mērķi: sistēmas un konstrukcijas nedrīkst vazaudēt pašu galveno - bērna dvēseli, viņa cilvēcisko veselumu un identitāti.

Vai ar muzikālo audzināšanu  
mums vienkārtība?

Muzikālās audzināšanas tagadējā struktūra un metodes nenodrošina to, ka pārrādāmā nākotnē mūzika varētu kļūt par visas sabiedrības ieguvumu un īpašumu. Ir izveidojies pat sava veida "apburtais loks". No tā izrauties būs diezgan grūti, jo līdz šim jautājumus, kas saistīti ar mūzikas apguvi vispārīgglītojošā skolā, apskata atraiti vienu no otra, bez veseluma izjūtas. Kopumā ņemot, šobrīd problēma "mūzika un sabiedrība" manifestējas gan tā, ka skola nav varējusi izaudzināt nopietnās, tas ir, Eiropas un Ārpus-Eiropas klasiskās mūzikas klausītājus, gan tā, ka us vidējām mūzikas mācību iestādēm nāk ļoti maz muzikāli apdāvinātu bērnu un jauniešu, kam jau būtu labas atskapošanas un saprašanas iemaņas, tādēļ arī augstākajam mūzikas izglītības līmenim ir apgrūtināta piemērotu studentu iz-



raudzīšanās. Skaidra, ka šī augstskola (Mūzikas akadēmija vai DPI) tālāk gatavo nākošos mūzikas pedagogus un audzinātājus no pārēvārā viduvējā materiāla. Tādējādi tiek arvien atražota muzikālā neieinteresētība, viduvējība, vīrsu-  
sigums. Šāda "apburta loka" pārraušana jāsāk vispārīgltito-  
jošajā sistēmā un pat bērnudarzā.

Un te nu nonākam pie problēmas - pie kultūras, tostarp arī mūzikas kultūras, kas sevi ietvertu mākslas sapratni, izjūtu un kuras sfērā noteikta uzmanība tiktu veltīta tradi-  
cijām un to pārmantošanai. Skolas uzdevums ir sabiedrībai dot šo kultūru, tādējādi arī palīdzot pārraut "burvju loku".

Daudz svarīgāk ir skolā audzināt interesi un mīlestību uz mūziku, bet nevis veidot prasmi lasīt no notīm un arī no-  
tie mācēt pierakstīt. Brīnišķīga solmizācijas tehnika vēl nenozīmē spēju iepazīt, sajūst mūzikas saturu. Liela kļūda ir tā, ka skolās mūzika nekļūst par skolēnu iemīļotu, gai-  
dītu priekšmetu. Ielešanu mūzikas kultūrā var realizēt nevis caur informācijas apgušanu vai pat dziedāšanu, bet caur estētisko baudījumu no klausīšanās, dziedāšanas vai spēlēšanas. Muzikālajā audzināšanā gandrīz vai priekšplānā ir jāizvirza muzicēšanas (tas ir, dziedāšanas un spēlēšanas) prieks.

Vēl cita, ne mazāk svarīga joma ir mūzikas teorētiski praktiskā apgušana. Mācību grāmatas, kā likums, balstās uz pakāpenisku mažora gammu apgušanu un uz intervālu mācīšanos. Šī metode, kas labi derētu, teiksim, vācu mūzikas kultūrā, latviešu etniskajai mentalitātei ir sveša. Tās lietošanu nekādi neizdodas saakpot ar latviešu muzikālās folkloras vrtīgāko daļu, kur mažoru vai minoru tikpat kā neredzēsim un kur bieži vien melodijas uzbūves pamatā ir 3-5 skapas. Acīmredzot šajā gadījumā neizstājama varētu izrādīties relatīvā solmizācija, kas apvienojumā ar latviešu tautas melodijām varētu būt par pamatu noteiktas metodikas veido-  
šanai.



Muzikāli pedagogiskajā darbībā, īpaši pirmajos 3-4 apmācības gados, organiski jāiekļauj latviešu muzikālas folkloras materiāli. Tiem pat šajā laikā posmā jāklūst par apmācības pamatu. Mūsu tautas mūzika nav tikai zemnieku jeb, kā mēdz teikt, patriarhālā. Tā atspoguļo visas nācijas garu un tāpēc būtu uzskatāma par latviešu klasisko mūziku šā vārda patiesajā nozīmē. Tādēļ tai atkal būtu jāklūst par latviešu mūzikas kultūras pamatu, un vispirms jau par muzikālas audzināšanas pamatu.

### Risinājumu tradicionālajā mūzikas kultūrā meklējot

Zināms, ka Eiropas sabiedrības agrinās attīstības posmos nepastāvējis asa robeža starp tautas un autorizēto mūziku. Taču no etniskajām mūzikas kultūrām pakāpeniski veidojās klasiskās mūzikas tradīcijas vienlaikus ar attīstītas hierarhiskas struktūras veidošanos sabiedrībā. Arī Latvijā šis process jau bija sācies, bet tā dabīgo attīstību un latviešu etniskās klasiskās mūzikas izveidošanos pārtrauca krustnešu agresija 13. gadsimtā. Rezultātā uz vairākiem gadsimtiem latviešu tautas mūzika kļuva par dominējošo un gandrīz vienīgo latviešu mūzikas veidu. Pēdējo pārsimtu gadu laikā latvieši ir apguvuši klasiskās mūzikas tradīcijas; tikai tas nav etniskās kultūras organiskas attīstības rezultāts, bet gan ieviestas šeit no citas vietas; tā ir Rietumeiropas klasiskās mūzikas kultūra, kas gan nereti mēdz iekrāsties nacionālos topos, savā būtībā tomēr paliekama rietumeiropiska.

No otras puses, līdz klasiskai skaidrībai gadsimtos izveidotās latviešu nacionālās mūzikas loma ir katastrofiski samazinājusies. Vietā ir nākuši citi masu mūzikas žanri, bieži vien daudz bālāki un pat banāli. Vispārējās



Mūzikas kultūras kritums tajā pašā laikā, kad tautas rīcībā ir nenovērtējamas bagātības - tā ir pretruna.

Šis pretrunas samazināšanai vai pat likvidēšanai var kalpot muzikālās audzināšanas sistēmas pārkaršana un pilnīga balstīšana pirmajos apmācības gados uz tradicionālajiem materiāliem. Tas, protams, nenozīmē, ka būtu jāignorē Rietumeiropas klasiskā mūzika vai arī mūzikas tradīcijas citur pasaulē. It nemaz! Šeit svarīgākā ir proporcija un šīs proporcijas izmaiņas dinamika: pirmajos gados dominējot etniskajai mūzikai, turpmāk apmācībā ietveramo mūzikas kultūru loks paplašinās.

Ar šādu pieeju ir saistīts vēl viens aspekts, kas nav mazsvarīgs. Mūzikas teorijas elementu apgušanas procesā pēc pašreizējiem mācību plāniem un mācību grāmatām ir paredzēta izmantot lielu daudzumu muzikālu vingrinājumu - primitīvu, banālu, neizteiksmīgu melodiju vai to fragmentu. Regulāra šādu vingrinājumu izmantošana var ļoti ietekmēt muzikālo gaumi, stipri traucējot vai apgrūtinot mūzikas pirmreizības, svaiguma u.c. sajūtu. Izeju no šāda stāvokļa var rast, nomainot speciāli komponētos didaktiskos vingrinājumus ar tautas mūzikas vai autordarbu fragmentiem. Tikai tie jābrīdina no citas galējības: kategoriski ir noraidāma tautas mūzikas materiālu izmantošana tikai kā vingrinājumi vai ilustrācija teorētiskām atzīpām.

Etniskās mūzikas materiālu izmantošanai skolēnu muzikālajā audzināšanā ir jāklūst gan par mērķi, gan par metodi. Turklāt šai izmantošanai jābūt iespēju robežās saskaņotai ar ārpusmuzikālajiem noteikumiem, ko diktē paši izmantotajiem materiāli. Šis jautājums prasa detalizētāku izstrādi, kuras apveidus mēģināšu iezīmēt.

Viena no folkloras jeb tradicionālās plašu iedzīvotāju grupu garīgās kultūras pamatiesīnām ir daudzu darbības veidu sākotnējā nesadalītība jeb sinkrētisms. Tā pretstats ir cil-



vēku darbības šaura specializācija, kas arvien vairāk raksturo mūsdienu sabiedrības pārstāvjus. Nevar apgalvot, ka kāds no šiem abiem darbības veidiem būtu augstāks vai arī otrādi, primitīvāks. Abiem ir savas darbības sfēras. Specializēta darbība ļauj iedziļināties un gūt panākumus kādā vienā jomā. Specializēto darbību šajā jomā raksturo augsts profesionalisms. Sinkrētiska darbība aptver vairākas jomas; un te ļoti svarīgi piebilst, ka paplašināta darbošanās (salīdzinot ar specializēto) vēl nemaz nenozīmē vispusīgāku darbošanos. Šajā gadījumā veidojas dziļi, būtiski sakari starp visām darbībā iesaistītajām sfērām, līdz ar to rezultāts ir kvalitatīvi atšķirīgs no vienkāršas atsevišķo darbības veidu rezultātu summas.

Svarīgi apzināties, ka sarežģītas pašapziņošanās, pārrealizējošās būtnes dabai daudz atbilstīgāka ir sinkrētiska darbība. Specializējošā, izceldama kādu vienu cilvēka iezīmi pār pārējām, mazina viņa humāno potenciālu un padara pašu darbības veicēju līdzīgu gudram robotam. Zināms arī, ka kopumā visas cilvēces attīstība pēdējo tūkstoš gadu laikā ir gājusi specializācijas virzienā, sasniegdama te gan ievērojamus rezultātus, gan arī zaudējama daudz ko būtisku un, pirmkārt, jau cilvēka veselumu.

Šis ir ļoti sarežģīts, kompleksa, objektīvs process, kuru analizēt nav mans uzdevums. Te mums svarīgs ir kas cits, un proti: šī procesa attīstības dialektika nosaka arī pretējā procesa - universalizācijas jeb sinkretizācijas - pastāvēšanu. Tas kļūst īpaši skaidri redzams un jūtams 20. gadsimtā, kas kopumā raksturīgs ar īpaši izteiktu cilvēka specializāciju visās viņa darbības jomās. Kā pretreakcija tam ir radušās vairākas sabiedriskas, garīgas, kultūrsociālas vai citāda veida kustības, tostarp arī folkloras, kas savā būtībā ir sinkrētiska, atdzimšanas, aktualizācijas un plašas ieviešanas tendence. Cilvēka izglītības jomā sinkretizācijas tendences spilgti izpaudumi ir dažādus priekšmetus apvienojošu humanitāru skolu (55



vārda plašākā nozīmē) rašanās un attīstība. Te lai minam, vispirms, Rēriņa skolu, kuras darbības pamatā ir triju cilvēka darbības sfēru - reliģijas, mākslas un zinātnes - sintēze. Var minēt arī vairākas ne tik unvers las skolas, bet tomēr ar sinkretizējošu ievirzi: K.Orfa, E.Dalkroza, Z.Kodaja un citas. Var minēt arī japāņu skolu sistēmas izteikto humanizāciju, kas sevi ietver arī sinkretizāciju.

Mūsdienu skolā cilvēka un sabiedrības specializācija ir guvusi konsekventu realizējumu. Ilgu laiku un pat mūsu dienās tā tiek visādi balstīta un veicināta; te lai atceramies tādus saukļus kā "Skola - nākotnes kadru kalve" u.tml. Šobrīd sabiedrībā uzmanības centrā nav vairs šās specializācijas labumi, bet gan milzīgie zaudējumi un pat ļaunums, ko tā nodara. Izanalizējot situāciju gan Latvijā, gan plašākā reģionā, tāpat arī novērtējot stāvokli pasaulē, kļūst skaidrs, ka izglītības humanitarizācija, kas sevi ietvertu arī atsevišķu sfēru sinkretizāciju, ir objektīvi noteikta. Šī realitāte ir skaidri jāapzinās un jāņem vērā, modelējot nākotnes skolu. Nerēķināšanās ar to var nodarīt visai sabiedrībai kopumā neatgriezenisku ļaunumu.

Tā nu redzams, ka izglītības ieguves procesam, īpaši tā sākumposmā, ir jābūt ar sinkretizācijas tendenci. Mūsu apstākļos šeit vispiemērotākā izrādās folklorā kā sistēma, starp kuras atsevišķām daļām ir sinkrētiskas saistības, līdz šim bieži vien ignorētas. Tātad jaunāko klašu skolēnu apmācības balstīšana sinkrētiskā folklorā ir objektīvi noteikta. Voselā, nedalāmā kompleksā ir jāapvieno valodas, dabas, apkārtnes, literatūras, mūzikas mācība, to vien saistot ar kustēšanos, zīmēšanu, veidošanu, dziedāšanu, spēlēšanu utt., galu galā modinot skolēnos dzīves zipu.

Tātad diezgan noteikti būtu noraidāma prakse mācīt skolēniem latviešu tautas dziesmas kā tīri muzikālu materiālu, līdzīgi kā, teiksim, mūsdienu komponistu autor-dziesmas. Pavisam absurds piemērs bija pirms kādiem 16



gadīer 4. klases dziedāšanas grāmātā: tur tika ievietota Latvijas teritorijā vēl joprojām dzīvojošo lībiešu tautasdziesma "Čičēr linkiet", bet pilnīgi bez jebkādiem komentāriem. Ne tur bija ziņas par lībiešiem, viņu etnisko piederību, valodu, vietu un nozīmi Latvijas kultūrā, ne arī minētās dziesmas vietu pašu lībiešu tradīciju sistēmā. Rezultāts bija vairāk kā nožēlojams - kāda dziedāšanas skolotājs mēģināja skolēniem tulkot šīs dziesmas tekstu, izmantodams dažu lībiešu vārdu nejausū ārēju līdzību ar nozīmes ziņā pavisām citādiem latviešu vārdiem.

Šobrīd sinkretizējošā apmācība savu optimālo risinājumu gūst balto stundu veidā; to pāraugšana no atsevišķās nodarbībās iemiesota fenomena par apmācības sistēmas stūrakmeni 1. laika jautājums un saistīta ar metodoloģiskās domas attīstību un patstāvību Latvijā.

#### Kā veidosim skaņu mācību?

Jaunāko klašu perioda muzikālās audzināšanas nodarbībās ir izšķiramas vairākas stundu veidojošās struktūrdalas. Pati svarīgākā ir dziedāšana. Šī daļa ietver dziesmas melodijas un teksta apgušanu un tad izdziedāšanu. Līdztekus šim materiālam nāk informācija par dziesmas izpildes laiku, veidu, par tās vietu latviešu gadskārtu, godību vai citu ierāžu sistēmā. Otrā stundas struktūrdalā varētu nosaukt par teorētiski praktisko. Tajā notiek teorētiskas informācijas sniegšana skolēnam, bet ciešā saistībā ar viņa tuļitēju praktisku darbošanos. Vislielākā vērtība būtu veltāma tā sauktās sasaukšanās tehnikas apgušanai, vienlaikus te nāk verbālā informācija par mūsdiā elementārteorijas elementiem - ritmu, skaņu rindām u. c. Ritma un citu mūsdiā mūzikas jautājumu apgušana noteikti saistāma ar mūzičēšanu. Jaunāko klašu periodā tas ietver plašāk-



ģināšanu un dažu elementāru instrumentu - kociņu, tri-  
dekšu, sietipu, svilpaunieku u.c. izmantošanu. Noteikti  
ir akcentējama rīta saistība ar kustību, šādā kontekstā  
ļoti svarīga ir rotaļās iešana un, iespējams, arī dejas.

Trešā stundas struktūrdaļa ir klausīšanās. Tā sevi  
ietver ieklausīšanos dabā, savas apkārtnes (mājas, skolas,  
pilsētas, lauku) akustisko izziņāšanu, ieklausīšanos dzim-  
tās puses folklorā - ko dzied vecāki, vecvecāki, rādi-  
nieki, savas puses folkloras ansamblī, viesošanās pie ap-  
kārtnes labākajiem teicējiem, ieklausīšanos visās Latvijas  
un citu zemju folklorā, mūsdienu mūzikas - klasiskās, džeza,  
roka, izklaidējošās - klausīšanos gan koncertos, gan arī  
no skaņu platēm, magnetofona ierakstiem, visbeidzot, arī  
ieklausīšanos sevi un meditāciju. Ļoti nozīmīga struktūr-  
daļa ir radošais uzdevums, kas, ideālā gadījumā, nav iz-  
dalīts kā īpašs uzdevums, bet gan saistīts ar visu iepriek-  
šējo struktūrdaļu realizāciju.

Kopsavelkot iepriekšsacīto, var dot muzikālās audzi-  
nāšanas nodarbības shēmu:

<u>dziedāšana</u>	<u>saukšana</u>	<u>spēlēšana</u>	<u>klausīšanās</u>
teksts		skaņu rīku	ieklausīšanās
melodija		gatavošana	dabā, apkārtnē,
konteksts			sevi, dzīvē un
			konservētā mūzikā

mūzikas teorētiskās  
nostādnes

#### RADOŠIE UZDEVUMI

##### Dziedāšana

Dziedamā materiāla izvēlei jābūt pēc iespējas saistītai



ar paredzamā folkloras cikla tematiku, tai jāklūst par šā cikla muzikālo sastāvdaļu. No šāda viedokļa dziedāšanas galvenās tēmas I. klasē ir gads, gadskārta, pavasaris, vasara, rudens, ziema, Lielā diena, Jāņi, Apjumības, Ziemas svētki.

Dziedamā materiāla izvēlē jācenšas ņemt vērā ģeogrāfisko faktoru: priekšroka dodama dzimtās puses, novada dziesmām. Tikai iztrūkstot tādām, var izmantot citu novadu materiālus.

I. klases mūzikas materiāli doti 2. pielikumā. Paredzēta zināma izvēles iespēja. Šos dotos materiālus var papildināt un piemērot savām vajadzībām, izmantojot literatūras avotus.

#### Saukšana

Saukšana jeb teikšana ir dainu tekstu skaņiska realizācija. Saukšana ir kolektīva norise, un tai izšķiramas dažādas funkcionāli atšķirīgas dalībnieku grupas.

- S - saucēja, parasti viens. Vipš/ vīpa iesāk saukšanu, izsaukdams dainas divrindi.
- L - locītājs vai locītāji. Vipš/ vīpa vai vīpi/ vīpas pārtver saucēja izsaukto divrindi un tiešā vai izmainītā veidā to atkārto.
- V - vilcēji. Vienlaikus ar locītājiem vīpi velk nepārtrauktu toni, parasti ar skaņu "ā", bet reizēm arī "a" vai "ō".

Par saukšanu jāievēro sekojošais:

. Saukšana nav dziedāšana, to drīzāk varētu saukt par melodeklamāciju. Tālab nav pieļaujama uzsverta ritmisēšana, nošu pieraksta absolūti precīza ispildīšana. Sauciena pieraksts notis ir tikai shēma, kuras realizācija ir atkarīga no dainas teksta. Saukšanas ritms ir jātuvina runas ritmam. Tas ir arī iemesls, kāpēc sauciena nav atzīmēts metrs un



taktis; ir tikai it kā divas lielas taktis: pirmā atbilst saucēja partijai, otrā - locītāju.

. Saucēšanu var variēt no dažādiem viedokļiem. Var mainīt daļu tekstus. Var mainīt saucēšanas dalībniekus un viņu skaitu. Vēlams locītāju skaits būtu 1-5. Nebūtu vēlams saucēšanā iesaistīt visu klasi.

### Skapu rīki un to spēlēšana

Izejas pozīcija attieksmei pret skapu rīkiem jaunākajās klasēs varētu būt šāda: skapu rīki ir dažādu cilvēka ķermeni daļu turpinājums un uzlabojums. Īpaši tas būtu sakāms par bungām un uzsitiena pašskapiem: to pirmais veids ir vai nu plaukšķināšana, vai plaukstu sitšana pa citām ķermeni daļām. Tā sauktie mirlitoni ir cilvēka balsis pārveids. Savukārt, nav būtiskas atšķirības starp svilpošanu ar muti vai ar svilpi vai stabuli.

Kodarbībām ar skapu rīkiem skolā būs nozīme tāda gadījumā, ja tiks ievēroti vairāki nosacījumi. Lūk, daži no tiem:

. Skapu rīki jāgatavo no dabiskiem, viegli pieejamiem materiāliem: tāss, niedrām, smilgām, koka, akmeņiem.

. Izgatavotie rīki noteikti jālieto - ar tiem jāmuzicē.

. Vēlams katram skapu rīkam atrast vairākus veidus, kā to ieskandināt. Piemēra pēc: labi izkaltušus, stingrus niedru posmus ar vienu slēgtu galu var ne vien pūst, bet arī grabināt vai sist vienu pret otru.

. Jālieto bērniem muzicēt tā, lai būtu interesanti gan pašam spēlētājam, gan pārējiem.

### Klausīšanās

Klausīšanās un ieklausīšanās ir neatņemama mūzikas



nodarbību sastāvdaļa. Var būt ieklausīšanās dabā, apkārtnē, ieklausīšanās sevi un citā cilvēkā. Var klausīties dzīvu muzicēšanu vai arī dažāda veida skaņu ierakstus.

Klausīšanās vienmēr jāsaista ar kādu radošu uzdevumu, vajadzētu izvairīties no klausīšanās, lai pakavētu laiku. Īpaši jaunākajās klasēs vēlams izvairīties no ierakstu klausīšanās un darīt to tikai tad, ja nav citas iespējas kā, piemēram, iepazīstoties ar kādu neparestu muzikālu paraugdibu. Pareisti gan skolās ir diezgan vai pat ļoti nekvalitatīva atkasošanas aparātūra; šādā gadījumā labāk neklausīties konservēto (skapuplates, magnetoīona lentes un kasetes) mūziku nemaz.

Mūzikas nodarbību un it īpaši radošo uzdevumu paraugi ir patstāvīgi izstrādājami.

### Jaunā ceļa sagatavošana

Gadu desmitiem zināma loma muzikālajā audzināšanā vispārīgajās skolās ir bijusi ierādīta tautas mūzikai. To noteica gan izglītības koncepcijā ietvertā atziņa par izglītības nacionālajiem pamatiem, gan arī pašu izglītības darbinieku rūpes par latviskā mantojuma saglabāšanu un izmantošanu. Tātad, teorētiski izteikta un pamatota atziņa par folkloras izmantošanu bija, bet kā šī atziņa darbotos praksē?

Lai gūtu visaptverošu atbildi uz šo jautājumu, nepieciešams pievērsties ne vien mācību nodarbību norisei, bet arī ārpusklases darbam un, kas ir vēl svarīgāk, mācību grāmatām, kā arī skolotāju un skolēnu izpratnes līmenim. Neapšaubāmi, ka te noteicošā būs skolotāja izpratne, kas savukārt lielā mērā atkarīga no zinātnes, no sociālpsiholoģijas, no reālās sabiedriskās prakses utt.

Vispirma gribu mazliet pakavēties pie tā tautas



tradīciju, folkloras, tautas mūzikas u.c. izpratnes līmeņa, kāds ilgu laiku valdīja un arī joprojām valda sabiedrībā. Pieeja folklorai ir ļoti līdzīga tai, kāda ir specializētajām mākslām. Dainas, pasekas un teikas lielā mērā tiek traktētas kā literāri sacerējumi ar noteiktu sižetu, mākslinieciskajiem īsteksmes līdzekļiem un, attiecīgi, arī izpildījuma veidu. Te lei piemēram vēl joprojām skolās sastopamo literāro montāžu ar vainu skaitīšanu.

Tautas mūzikas jomā ir līdzīgi. Mācību grāmatās mūzikas materiālu ir salīdzinoši daudz; to var teikt gan attiecībā uz vecākām, gan uz pavisam jaunām, kā, piemēram, A. Stabulnieces muzikālās audzināšanas grāmatām jaunākajām klasēm. Ievēribu pelna jau pats apakšvirsraksts ikvienam publicētajam mūzikas folkloras piemēram: "Latviešu tautas dziesma". Līdztekus mēs redzam "Baltkrievu tautas dziesma", "Ūzīnu tautas dziesma", kā arī autordziesmas.

Tātad te skaidri manāma vispārēja tendence: tautas mūzika, līdzīgi kā profesionālā mūzika, ir māksla, un šo mākslu apgūst, iepazīstoties ar tās atsevišķiem labākajiem paraugiem. Turklāt te var runāt par skaidru un noteiktu distancēšanos no tautas mūzikas būtības izpratnes un pieņemšanas. Acīmredzot šī distancēšanās ir neapzināta un atspoguļo kādus pavisam reālus sociokulturālus un etnopsiholoģiskus procesus. Īpaši te ir jārunā par analītiskās domāšanas nākšanu pārsvērā pār sintētisko.

Tuvāk iepazīstot reālo mūzikas audzināšanas norisi, var konstatēt, ka skolās notiek sistemātiska tautas mūzikas būtības transformēšana citā kultūras sfērā un tautas mūzikas tradīciju graušana, kam pamatā ir neziņa un nesaprašana. Lai teikto ilustrētu, gribu sniegt nelielu tautas mūzikas tradīciju un tās interpretācijas salīdzinājumu.



## Tautas mūzika tradicionālā vidē un skolā

### Salīdzinājums

#### I. Elementārvienību līmenī

Tradicionāli tautas mūzikā tiek izmantoti no klasiskās mūzikas atšķirīgi izteiksmes un skaniskās uzbūves līdzekļi: skapkartas, melismātika, intonēšana, balssveide, tembrs, metrs un ritms,agogika, dinamika utt.

Skolā izmantojamie mūzikas izteiksmes un skaniskās uzbūves līdzekļi lielākoties ir tie paši, kas apgūstot klasiskās mūzikas tradīcijas.

#### II. Lineārvienību līmenī

Tautas mūzikā plaši atrodami visi daudz balsības veidi: heterofonija, polifonija, īpaši burona polifonija un homofonija; heterofonija te ir kā tradīcijas darbības rezultāts.

Skolā daudz balsība tiek kultivēta tās homofoniskajā variantā; heterofonija ir stihiska.

Tautas mūzikā tradīcijas nosaka dziedātāju pulka skaitlisko sastāvu, funkciju sadalījumu: priekšdziedātājs, saucēja, locītāji, vilcēji utt. Solo un kolektīvās dziedāšanas sfēras ir samērā patstāvīgas un nošķirtas.

Skolā dziedātāju skaitlisko sastāvu nosaka metodiski, didaktiski u.c. apsvērumi. Funkcionālas diferencēšanas nav, iedalījums pa balsīm ir saistīts ar klasiskās mūzikas tradīcijām. Starp solo un kolektīvās dziedāšanas sfērām nav robežas.

Tautas mūzikā instrumentālo pavadījumu dziedāšanai var veidot tradicionālie skaņu rīki: tridekšanās, kokles u.c.

Skolas apstākļos arī tautas dziesmu pavadīšanai tiek izmantotas klavīeres.



### III. Teksta līmenī

Tradicionāli tiek izšķirti divi galvenie vokālās mūzikas paveidi: dziesma un balss. Galvenās to īpatnības vienkāršoti varētu izteikt tā: dziesmai raksturīgs stabil: parasti sižetisks teksts, turpretim balss ir melodiska formula, kas pieļauj samērā brīvu dažādu tekstu piemērošanu.

Mūsdienu kultūras dažādās sfērās izpratne par dziesmu kā stabila, sižetiska teksta nesēju, un šī pati atziņa tiek attiecināta arī uz balsu. Diemžēl skolas sfēra te ne nekāds izņēmums. Tādējādi muzikālajā audzināšanā nereti tiek izmantoti balsi ar stabiliem, sastingušiem tekstiem, nepieļaujot šo tekstu variāciju un piemērošanu attiecīgajai dziedāšanas situācijai.

Viena no lielām Latvijas bagātībām ir valodas un kultūras dažādie dialekti un izlokenes, kas katrs ir patstāvīgs un tomēr satur arī kopīgas iezīmes pa visu Latviju. Diemžēl skolu praksē šī lielā bagātība tiek ignorēta, un pat vēl vairāk: apzināti tiek devalvēta tās nozīmība mūsdienu kultūras kontekstā. Tiesa gan, pēdējo divu gadu nostādnes šajā jomā ir nedaudz mainījušās un, domājams, arī skolā izmēsies pozitīvāka tendence.

### IV. Konteksta līmenī

Tautas mūzika savā pastāvēšanas veidā ir nesaraujami saistīta ar dažādām ārpusmuzikālām lietām un parādībām, lielākoties tā nav domāta pati par sevi.

Skolā tautas mūzika tiek vispirms atrauta no šī konteksta. Tā tiek padarīta par mūziku kā specializētās mākslas objektu. Līdz ar to tā zaudē lielāko daļu savu ārpusmuzikālo vērtību.

Parasti skolā bērniem sakars ar folkloru ir tik, cik latviešu valodas, lite atūras, dziedāšanas un mazliet vēl dažās citās nodarbībās. Ārpus tā vēl jāpiemin folkloras ska-



tes, kas notiek plašāk kopš astoņdesmito gadu pirmās puses. Sakarā ar šīm skatēm noteikti jārunā par vēl kādu iezīmi, un, proti, - folklorā no tradicionālās pašizteikšanās tiek pārvērstā par radāmu lietu, par "tautisku suvenīru". To pašu var teikt par dažāda veida uzdevumiem ar folkloras materiālu izmantošanu. Turklāt šādi sarikojumi norisinājās diezgan plaši, iesaistot tajos daudz skolēnu. Lielākā viņu daļa pēc šādām skatēm un uzvedumiem uz folkloru "vairs negrib pat paskatīties".

Uz šāda fona patikami izceļas atsevišķas vietas (skolas), kur folklorā ir kas vairāk kā tikai skatuves vai skates objekts. Dažās skolās bērni ziņo, ka skolotāja vadībā tiek iesaistīti dzimtās puses teicēju apzināšanā un arī pašu folkloras materiālu pierakstīšanā. Šai sakarā var minēt Kombulu, Brīcānu, Dignājas un citas 9-gadīgās skolas. Šāda prakse pašiem bērniem ir neatsverams ieguvums, jo viņi daudz ciešāk saskaras ar sava novada kultūru, iepazīst folkloras funkcionēšanu dabīgos apstākļos, paši kaut ko iemācās.

Neskatoties uz dažiem gaišākiem faktiem, kopumā folklorā, un mūzikas folklorā tai skaitā, skolās ir ļoti bēdīgā stāvoklī, kam turpinoties, paredzama arvien pamatīgāka etniskās kultūras nesapratne un nepiepēšana.

Uzlabošanās, domājams, ir iespējama, tā jāpanāk, iesaistot šajā procesā dažādus spēkus - oficiālās iestādes, sabiedrību, ģimēni, masu informācijas līdzekļus. Stāvokļa izmaiņai mūsu pētnieciskā grupa uzsāka dažādus sistematiskus pasākumus, lai mērķtiecīgi darbotos ar skolotājiem. Skolās tika lasītas atsevišķas lekcijas vai lekciju cikli, regulāri notika ieinteresēto skolotāju semināri. Tika gatavoti izdales materiāli. Svarīgs solis bija skolotāju kursu uzsākšana. Kursos izveidojās trīs darba grupas, kopumā aptverot drudzpusīgu folkloras un folklorisma jautājumu loku.

Latviskās skatu mākslas un mūzikas folkloras teorē-



tiskai un praktiskai apjaušmai tika izveidota tematiska programma, taču bez tās tika dotas metodoloģiskas ievirzes darbam ar skolēniem. Pie šīm ievirzēm ir vērts minēt dažas.

. Apkārtojās skaņu pasaules, sk niskās vides iepazīšana un apjaušana. Folklorā, tradicionālā skaniskā kultūra kā dabīga šīs vides sastāvdaļa.

. Folkloras apguves rezultātam ir jābūt vēršam uz iekšu, uz sevi, bet nevis uz āru, atrādišanai citiem. Folklorā sev, ģimenei, references grupai, bet nevis publikai, klausītājiem vai skatītājiem. Par mūdienu folklorisko patiesību var kļūt tikai paša personīgi pieredztais, izjustais, pārbaudītais.

. Mūzikas folklorā ir sava valoda ar noteiktām likumībām, kas pamazām jāapgūst, lai šo valodu varētu brīvi lietot. Svarīgs aspekts te ir jēdziens par dziedsmu un balsu, un no šo jēdzienu būtības izrietošās teksta un melodijas attiecības. Balss paredz nevis nemainīgu tekstu iemācīšanās un tad atgūšanu attiecīgā situācijā, bet gan teksta un melodijas formāliskās dabas apjaušanu, izprasānu un mācēšanu likt lietā.

. Līdz ar noteiktu dziedsmu un balsu apgūšanu ne mazāk svarīga ir ārpusmūzikālā informācija. Tā sevi var ietvert jēdzienu par tradicionālo kultūru kopumā, tās sastāvu, iekšējo un ārējo logiku, par tradicionālās kultūras atsevišķo daļu savstarpējo saistību, veidojot vienu veselumu. Tā nepieciešama informācija par telpu, laiku, par ritmu, sakārtotību; jāiepazīstas ar diviem svarīgākajiem laikrites cikliem: gadskārtas un cilvēka mūža apriti. Jāapgūš tautas mūzikas saistība ar šiem cikliem, to vienotība.

. Nepieciešama iepazīšana skaņu rīku pasaulē. Tautas mūzikas instrumentu būtību var aptvert gan no materiālās, gan garīgās kultūras viedokļa, protams, abu šo viedokļu sintēzē. Svarīgi ir iemācīties kādu instrumentu pagatavot



pašam, jeb, Firdunga vārdiem runājot: "Tikai tas, kas instrumentam skanēt licis, tas ir mūzikā par lietpratēju ticis". Šādi gatavotiem instrumentiem ir jāskan, turklāt jāskan pašu gatavotāju rokās, un te nu iespējama brīva muzicēšana pa vienam, nelielās grupiņās vai kā citādi.

Pirmās odziņas jeb ne viss iznāk tik  
gludi

Folkloras mācīšanās ieinteresētie skolotāji pret šādi formulētiem uzdevumiem neizturas viennozīmīgi. Ja ideja par skanisko vidi mums visapkārt un etnisko mūzikas kultūru kā šai vidē dzīvojošu daudziem šķiet pieņemama, tad par pārējiem uzdevumiem nevarētu teikt.

Gadu gadiem skolas dzīvē, pašdarbībā un profesionālajā mākslā folkloras ir bijusi izrādīšanas objekts, un šobrīd ir diezgan grūti pārvarēt akatuviskumu un teatrālismu. Vēl nereti atskan jautājumi par svinību, godību un citiem scenārijiem.

Tikpat grūti drudziem ir pieņemt domu par dainu samērā brīvu saistību ar balsiem. Gadu desmitu un pat simtu ilgās kora tradīcijas, pilsētu balādes, zīgges, autordziesmas - tas viss ir padarījis gandrīz par aksiomu teksta un melodijas saistījuma unikalitāti un noturību. Bet ne tā latviešu tautas mūzikas tradīcijas. Dainas tiek virknētas cita pie citas, atkarībā no situācijas, teicēja prasmes, noskaņojuma, gadskārtas utt. Tāpat te jārunā par variāšanu un pat jaunradi, bet tradīcijas ietvaros. Galu galā, neviena jaunrade nav brīva no kādas tradīcijas: jautājums tikai par to, vai didaktiskos nolūkos ir iespējams noformulēt šīs tradīcijas likumības. Tautas mūzikas gadījumā to var izdarīt diezgan labi.



Lai gan teorētiski šāda iespēja pastāv, tomēr praktiski pašam skolotājam ir jābūt gatavam ar folkloras materiāliem darboties radoši. Te bez konkrētām zināšanām ļoti nepieciešama ir folklorisma prakse. Šajā sakarā gribu dot kādu piemēru.

Jēkabpils skolotāja Iveta Tāle pati ir vairākus gadus darbojusies folkloras ansambli, bijusi tā vadītāja. Bez tam viņa pati ir vākusi un apzinājusi novada folkloras materiālus, daudz lasījusi teorētiskus darbus folkloristikā, etnografijā un ar tām saistītajās zinātnēs. Šādai sagatavotībai ir parsteidzoši rezultāti darbā ar bērniem. I. Tāle sāka strādāt ar trim bērnu grupām, vecumā no 9-II gadiem. Jau pēc dažu mēnešu darbošanās bērni orientējās tradicionālajās gadsikartu ierašās, tāpat arī atsevišķos tautas ētiskās, estētiskās un mītiskās apziņas jautājumos. Iepriecinoši ir tas, ka tieši bērni ļoti dabīgi uztver teikšanas tradīciju, dziedāšana ar teicēju, locītājiem un vilcējiem viņiem ir saprotama, un jau ļoti drīz viņi ir apguvuši tās principus, paši veiksmīgi tos izmantojami. Šajā gadījumā bērni gardrīz nemanāmi nonāk pie variēšanas un pat jaunrades. Tiesa gan, ja šo jaunradi aplūko no tautas mūzikas viedokļa, tur var samantīt pat ievērojamas novirzes no autentiskajām tradīcijām. Vienlaicīgi uzdrošinos apgalvot, ka jaunrade jau tradīcijas ietvaros ir tikai laika jautājums; nepieciešams apgūt ne vien zināmu repertuāru, bet arī pašas mūzikas un dainu teikšanas likumības, formulas, shēmas.

Līdzīgas pārdomas izrāisa I. Reiznieces darbs ar bērnu dārza vecuma bērniem Rīgas II. bērnu dārzā. Rezultāti, kas te iegūti, ir svarīgi, domājot par jaunāko klašu vecuma bērniem skolā. I. Reizniece izmantoja folkloras materiālus muzikālās un zināšanas nodarbībās visās trijās vecuma grupās; bērnus iepazīstināja arī ar ieražu kontekstu. Minēta vecuma bērni šāda materiāla apguve izrādījās dabiska galu galā,



viņiem vēl nav izveidojušies mūzikas izpildīšanas un uz-  
tveršanas stereotipi, kas nereti vidējā un pat jaunākā sko-  
las vecuma bērniem traucē iekļauties etniskās mūzikas tradi-  
cijās. Bez dziesmām visu triju grupu bērni apguva arī teik-  
šanas tradīcijas elementus un, līdzīgi kā jaunāko klašu sko-  
lēnu gadījumā, arī šeit nonāca līdz variēšanai. To visu viņi  
dara ar zināmu aizrautību; norisa pat strīdēšanās, kurā būs  
teicējs, kuri vilošji un kuri locītāji. Svarīgi, ka ie-  
saistījās visi bērni - gan labāk, gan sliktāk dziedošie, jo  
tradīcija piedāvā dažādus grūtības līmeņus vienlaicīgi: spē-  
jīgākiem - teikšanu, parastajiem - locīšanu vai salīdzinoši  
pavisam vienkāršo vilkšanu. Turklāt šeit katrā no partijām  
ir nozīmīga, tāpēc katrā dziedātāju grupa ir nepieciešama.

Līdzīgas vai mazliet atšķirīgas atziņas gūstamas, ie-  
pazīstoties ar tautas mūzikas tradīcijās balstītu audzinā-  
šanas darbu Tukumā (Z. Zviedre), Jelgavā (T. Lange), Alsungā  
(D. Nasteviča), Dričanos (A. Matvejs). Visos šajos gadī-  
jumos darbošanās ar latviešu tradicionālās kultūras materi-  
āliem ir ietekmējusi bērnu vispārējo aktivitāti, ieinteresē-  
tību par dažādiem kultūras, vēstures, amatniecības un citiem  
jautājumiem. Īpaši vērtīga ir izrādījusies gatavošanās gad-  
skārtu ieražu svinēšanai un pati svinēšana. Tās sagatavo-  
šanās posmā ir jāveic daudzveidīgs darbs: dziedāšana, teik-  
šanas tehnikas apgušana, dainu repertuārs, spēles un ro-  
taļas, ticējumi, mīklas, rotājumi un to gatavošana, rakstu-  
rīgie ēdieni, ieražas un to norise, ieražu jēga, nozīme,  
mītiskais saturs. Pati ieražas svinēšana seko iepriekšējam  
darbam kā būtisks un obligāti nepieciešams integrējošais  
posms. Tikai šajā posmā ikviens no iepriekš apgūtajam un  
ieprasītajam detaļām iegūst noteiktu jēgu un, kas ir ļoti  
būtiski, emocionālo saturu. Istrūkstot šai svinēšanas daļai,  
atsevišķi apgūtie materiāli vēl nav principiāli atšķi-



rīgi no citāda veida mācību materiāliem. Turklāt skaidrs, ka ieražas arī šādi atsevišķie materiāli nevis vienkārši sasummējas, bet iegūst kvalitatīvi jaunu sintētisku vērtību.

Tikko teiktā sakarā gribu izteikt vēl dažas domas.

Gan visu apsekoto skolu, gan bernudārzu kontekstā varu apgalvot, ka ieražu atzīmēšanai vai svīnēšanai ir jābūt īstai, vērstai pašiem uz sevi. Diemžēl lielākajā daļā skolu turpinās kāda atmirstoša, bet joprojām spēcīga tradīcija: viss, kas saistās ar folkloru, tautas gara mantām, tas ir uzvedumam, skatuvei, tātad - nevis sev, bet citiem izrādīšanai. Redzot, kā šādās skolās notiek gatavošanās folkloras festivāliem un šo festivālu norise, varu apgalvot, ka tur iepriekš veiktais etniskās kultūras materiālos balstītais sagatavošanas darbs ir ne vien mazrezultatīvs, bet nereti pat ar pretēju zīmi vērsts: pēc šāda pasākuma skolēns novelk tautas tērpu, lai pats no laba prāta to vairs nekad neuzvilktu.

Runājot par rezultātiem, kas panākami ar pievēršanos tautas tradīcijām skolā, nedrīkst nepieminēt dažādas šnas puses. Folklorā kopumā nav vēl īsti atrādusi savu vietu mūsdienu kultūrā, un šī nenoteiktība izpaužas arī skolā: etniskās kultūras jautājumos ieinteresētie bērni ir tādā kā opozīcijā pret "modernajiem" un "tehnokrātiem"; tiess gan, tas attiecas uz 9-10 gadīgajiem un vecākajiem.

Etnisko tradīciju kopšana prasa aktīvu darbību, bet ne visi uz to izrāda tiekami. Vieglāk ir dziedāšanas stundā pasēdēt, kaut ko padziedāt, bet nevis pašam domāt, meklēt, gatavot.

Šajā sakarā vislielākās grūtības ir ar tautas mūzikas instrumentu gatavošanu un spēlēšanu. Te nepieciešama ne vien vēlēšanās un pozitīva attieksme, te vajadzīga nopietna darbošanās, lai tiktu klāt pie instrumentiem un lai tos iemācītos lietot. Sagaidām par daudz maz veiksmīgie rezultātiem var runāt tikai Dricānos un Jelgavā, kur ir izdevies pārvarēt sākotnējo nevarēšanas un negribēšanas barjeru.



Jelgavas bērni T. Langes vadībā ne vien iemācījušies instrumentus spēlēt, bet arī saskatīties savā starpā, nokārt līdz pat kopspēlei.

### Ko darīt tālāk?

Pirms atbildēt uz šo jautājumu, gribu vēlreiz izcelt dažas svarīgākas domas. Firmkārt, pavisam noteikti jāatsakās no pieejas muzikālajai audzināšanai kā vienam no bērnu mākslinieciskās audzināšanas līdzekļiem. Patiesi, mūzika ir māksla, bet pastāv arī kas daudz plašāks - skaņu pasaule. Nav nozīmes pievērsties tikai mūzikas mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu un teorētisko atziņu un prasmiņu apgūšanai, tajā pašā laikā aizmirstot par skaņu pasauli visapkārt un par skaņu valodu, kas var kalpot gan bērna saziņai ar citiem, ar pasauli, ar dabu, gan arī pašizteiksmei.

Otrkārt, muzikālās audzināšanas pamataicinājums ir nevis iemācīšana, bet katra bērna neatkarotajās cilvēciskās pasaules kopšana, uz noteiktas kultūras tradīcijas vērtību pamata atraisot viņa pašizteiksmes spēju skaņu valodā.



## BALTS STUNDAS UN BĒRNA GARIGĀ PIEREDZE

"Pingvins piedzimst par pingvinu un nodzīvo savu dzīvi kā pingvins. Toties divkājinam zīdītājam pār cilvēku jāizaug, un nereti gadās, ka izaug necilvēks," šādu ierakstu savā dienasgrāmatā 1973. gada februārī izdara Z. Mauriņa, meklējot atbildi uz jautājumu, kas ir tie spēki, kuri cilvēkam liek par cilvēku būt un palikt viadažādākajās situācijās un viskrasākajos vēstures pagriezienos. Banāla un vispārzināma ir patiesība, ka savu cilvēcisko pasauli mēs neviens gatavu nesapemam. Pat vēl vairāk: ir neiespējama situācija, ka tā kādam būtu pilnībā pabeigta. Ja gribam iet savu ceļu pasaulē kā cilvēki, tad katrā situācijā tā jāapliecina, jāpārrada savā attieksmē un mijiedarbībā ar dabu, Dievu, kultūru un cilvēkiem.

Mūsdienu kultūrsituācija Latvijā, kuru neraksturo cilvēciskās dimensijas izkoptība ne laikā, ne telpā, kad sagrauta sociālā kosma apstākļos mūs aizvien biežāk uzrunā necilvēcība, vienaldzība un cinisms gan pieaugušajos, gan bērnos, mani interesē jautājums - kādas katram no mums ir iespējas radīt, atjaunot un sakārtot savu cilvēciskās jēgas pasauli? Kā mēs varam saviem bērniem palīdzēt radīt šo jēgas pasauli, ieiet tajā, lai viņi būtu spējīgi dzīvot, pārdzīvot, domāt un darboties kā pilnvērtīgi kultūras pasaules pilsōpi. Lai viņi būtu spējīgi uztvert, saprast un piedalīties pasaules cilvēciskās jēgas, dvēseles un gara ritmos. Vēl viens nedaudz specifiskāks jautājums - vai šiem ritmiem ir un vai tiem vispār ir jābūt nacionālai dimensijai? Apdraudētības situācijā šobrīd atrodas ne tikai vispārcilvēciskās vērtības, kuras faktiski vienmēr ir bijušas pakļautas ārējās varas, iekšējā kūtuma un kultūras aritmijas destruktīvajiem spēkiem. Periodiski dažādu laikmetu domātāji ir izjutuši un mēģinājuši aprakstīt savu laiku kā pārejas laikmetu, raksturot cilvēka situāciju šajā laikmetā kā haosa situāciju un meklējuši ceļus uz harmonisku eksistenci. Lai atceramies kaut vai Sokratu, Seneku, Šopenhaueru, Niči, Huserlu, Špengleru, Celmu, Raudivi. Mūs ir piemēklēju-



si sāpīga atskārsme: latviešu tauta zaudē savu nacionālo identitāti. Kāda ļoti būtiska saikne ir vietām pārtrūkusi, un to satur tikai atsevišķi pavedieni. Tas izpaužas mūzu un arī mūsu bērnu nespējā pilnvērtīgi izjust sevi kā tautas daļu visā to vērtību apjomā, kas izeika tautas būtību. Mēs esam zaudējuši spēju uztvert un saprast apkārtējo pasauli, tās ritmus ar savas tautas acīm, ausīm, sirdi un sirdsapziņu. Mēs vairs neredzam tos gaismas vilņus, kas mums rāda pasauli tautas gudribas gaismā. Esam pazaudējuši dziļumu, ko dod pagātnes pieredze, kas uzrunā mūs kultūras kontekstos. Domāju, ka viena no iespējām atjaunot sevi šo izpratnes un pārdomājumu dimensiju, kopt nacionālo identitāti un radīt ap sevi sakārtotu cilvēcisko pasauli ir dialogs ar folkloru.

### Polklora kā cilvēciskās jēgas valoda

Folkloru var pētīt dažādi. Zinātnisku interesi par folkloru Eiropā pirmie iedibina apgaismotāji, kaut arī nevar noliegt romantiku ieguldījumu folkloras izpētē. Var meklēt un atrast folklorā vēsturiskas realijas - kā cilvēki dzīvojuši, kā gērbušies, kādi bijuši viņu mājokļi, sabiedriskās attiecības. Var meklēt un atrast astronomijas, medicīnas, ģeogrāfijas un lauksaimniecības zināšanas. Var atrast tautas priekāvēsturi līdz mums atnākušajās mīta drumstalās. Šobrīd šķiet īpaši svarīgi palūkoties uz folkloru kā tautas vēsturi, kas pasaka katram būtisko par viņu kā cilvēku un tautas daļu. Folklorā ir īpaša vēsturiska atmiņa. Tajā līdz ar vēstures reālajām nozīmi ir arī cilvēciskās jēgas pasaulei, kura, no vienas puses, it kā stāv pāri konkrētā teicēja dzīves gājumam, tā baltajām un nebaltaajām dienām, bet tajā pašā laikā nezaudē cilvēcisko izjūtu, dzīves un pasaules apjautu. I. Ziedonis par dainu varoņi teic, ka "... tas ir reāli, tas ir dzīves stiprs, tas neslūmo ar gigantomaniju. Viņa lielums nenāk no kaulu rvara, bet no pasaules rita izpratnes. Viņš ir pareizi liels, starp sevi lielāko un par sevi mazāko. Šī mēra izjūta piemīt lielākajai daļai folkloras varoņu, un tieši tā



viņus padara par varoņiem. Sava svara izjūta. Savas lomas izjūta. Savas omas izjūta. Savas domu pasaules joma un apjoma izjūta." <sup>1</sup> Piemēram, atziņa, kas formulēta sakāmvārdā - "Ja nevari būt adats, - esi pavediens" - norāda uz to, ka veiksmīga darbošanās iespējama, tikai reāli novērtējot savas iespējas un izveidojot tam atbilstošu rīcības programmu. Taču nedrīkst pārāk lielu uzmanību pievērst nelabvēlīgiem apstākļiem, jo "gudra vista arī nātrēs iet". Tiklīdz kāds no mums ir atradis sev tuvu atziņu, viņš tajā ieliek savu personisku jēgu, tobrīd aktuālo. Un mums vairs nav svarīgi, vai tas, kurš noformulēja atziņu, izdara to sāpīgā atskārsmē, ka iecerētais mērķis nav viņam pa spēkam. Varbūt domas uzliesmojums noticis, mierinot draugu, kuram nav paveicies, varbūt kādā gluži citā situācijā. Būtiski, ka tā ir cilvēciska situācija, kura jāatrisina katram pašam. Tonis un forma, kādā pie tevis atnāk šī atziņa, nav ne pamācīgi didaktisks, ne pašcieņu aizskarošs, ne arī plakani viennozīmīgs. Tā ir dzīves pieredze, kas uzrunā tevi, un šīs pieredzes saturu un formu ir pieslīpējis laiks gadsimtu garumā. Tāpēc folklorā mēs varam atrast laika pārbaudī izturējušu attieksmi pret pamatvērtībām: patiesību, brīvību, laimi, dzīvību un dzīves jēgu, darbu un skaistumu. Tajā ir attieksme pret tiem, kuri brīvību laupījuši un par kungiem uzmetušies. Te pozitīvā darbības programma - "Ar varīti jūs, kundziņi, ar padomu - bāleliņi". <sup>2</sup>

Vēl pašcieņas pilna attieksme pret sevi un cieņas, labvēlības un laipnības piesātināta attieksme pret līdzcilvēkiem. Neviena vērtību hierarhijs nebūs stabila, ja tās augstākās vērtības nesargās svētuma oreols. Latviešu ētosam nav raksturīga eksaltēta attieksme pret svēto un Dieva visvarenības pārdzīvojums pretstatā cilvēka niecībai. Iespējams, ka līdzvērtīgs dialogs starp cilvēku un dabu, Dievu un cilvēku folkloras pasaules uzskatā ir saistīts ar to, ka cilvēks vēl neizdala sevi no dabas.

Šodienas kultūrā cilvēkam, lai izdzīvotu, arī ir nepieciešams dialogs ar dabu, tikai šoreiz cilvēks ir vēl grūtākā situācijā, jo ir zaudējis spēju sadzirdēt un saprast



dabas ritmus. Domāju, ka folklorā pausta attieksme pret dabu, tās norišu pārdzīvojuma klātbūtne gan gadskārtu ritos, gan dabas norisēs ir stabils pamats, kā veidot bērna vērtību orientāciju dabā, jo te roku rokā iet praktiska attieksme un estētisks pārdzīvojums, kā arī attieksme pret dzīvību kā pret svētumu.

Z.Mauriņa par kultūru radošu un uzturošu spēku uzlūko bijību. Ja runājam par cilvēciskās jēgas pasauli un tās saglabāšanu un atjaunošanu, tad jāatzīst bijības īpašā loma. Tas būtībā ir augstas inteligences kritērijs, patiesas kultūras rādītājs, ja spējam atšķirīgo, savādo, citādi domājošo uztvert kā vērtību un nemēģinām visus tūlīt pārveidot pēc savas gīmja un līdzības.

Z.Mauriņa uzskata, ka latviešu tautas ētosu raksturo divi bijības veidi. "Mūsu tautas dziesmas pazīst bijību pret to, kas augstāks nekā pats cilvēks, bijību pret labo arāju, bāriņu aizstāvi, sirdsskaidribas sargātāju - balto Dieviņu, tāpat pret likteņa licēju Laimu, pret Sauli, kuras mīlums salīdzināms vienīgi ar mātes mīlumu (...). Bet šais un līdzīgās dziesmās nav tās uzlīgās distancēšanās, kādu vērojam pie citām tautām, ja tās dzied par Dievu, - starp bijības jutēju un to, kam bijība veltīta (...). Bijības veidam, kas godā to, kas varenāks nekā pats cilvēks, jāpieskaita arī bijība pret dabu, daļumu un sevišķi dzīvību."<sup>3</sup>

Par Dievu runājot, - autore norāda, ka vienlīdz pareizs ir apgalvojums par Dievu kā visa laidēju, kā arī tas, ka ikviens tauta rada savu priekšstatu par Dievu atbilstoši savam ētosam, saviem priekšstatiem par skaisto, labo, patieso un svēto. Par to, kāds ir latviešu tautas Dievs, mums vēsta apmēram 5000 dainu, kuras sakārtojis un pētījis E.Brastis. Par šiem jautājumiem interesējušies arī L.Adamovičs, L.Bērziņš, H.Biezais, P.Šmits, E.Zicāns. Viņi publicējuši vairākus rakstus, kurus šeit neaplūkosi. No svešatnes latviešiem šos rakstus visplašāk pētījuš' K.Polis un Tupešu Jānis. Pēdējais mēģina fiksēt, kāds bija latviešu Dievs pirms krustnešu iebrukuma. Viņprāt to zināmā mērā var identificēt, precīzāk - salī-



dzināt ar vēdu Brahmanu. Tas ir klātesošs visā esošajā, visu tikumu pirmcēlonis, viscaur labais. Tupešu Jānis parāda, ka Dievs dainās nav dogmatizēts un katrs var brīvi izvēlēties, kāds Dievs viņam vajadzīgs - visa radītājs un vadītājs; mūžīgais, vienmēr mainīgais Visuma likums vai Dievs kā augstākā tikumiska ideāla personifikācija. Šobrīd vissvarīgākā šķiet tā cilvēciskā jēga, kuru atrodu dainā:

Lēni, lēni Dieviņš brauca  
No kalniņa lejiņā:  
Netraucēja rudzu ziedu,  
Ne arāja kumeliņa.<sup>4</sup>

Dievs var tā iet, ka rudziem ziedi paliek vietā. Vai es arī tā varu izturēties pret pasauli, kas man ir apkārt? Bet ar to tik lielā saskaņā, tik ļoti tai piederīga, ka mana klātbūtne nav tai traucējoša, agresīva un uzurpējoša. Ne jau samierināšanās ar izjaukto un nekārtīgo sociālo un tikumisko pasauli, kas ir ap mani, bet spēja uztvert un izprast to esamībai - dabai un kultūrai - raksturīgo ritmu šobrīd ir vajadzīga man un maniem bērniem.

To varu sevi un apkārtējās kopt un atjaunot, ja es spēju sadzirdēt vēju un lietu, ieraudzīt ziedošu koku vai akmens krāsu. Ja man ir laiks un vēlētāšanās dzīvot rāmi kā pārkonītim:

Rāmi, rāmi patapdamies,  
Nak pār jūru pārkonītis.<sup>5</sup>

Ja varu tikt sevi galā ar to sievu, kurai nebija laika Dievam ceļu parādīt, kad tas kā vienkāršs rahaga ceļotājs staigāja pa pasauli. Tātad atrast sev atbilstošu dzīvošanas ritmu es varu, ja esmu dialogā ar folkloras cilvēciskās jēgas pasauli, kurā viens atbalsta punkts ir Dievs kā augstākais tikumiskais ideāls. Otra ritma un pasaules kārtības laika rituma noteicēja ir Saule. Saules ritms folklorā tiek apjausts un izdzīvots caur "gods-kārtu un darba ritmiem, bet cilvēka vēligums, nesavtība un laipnība tiek samērota ar Saules mīlumu un gaišumu.

Lidzi, lidzi, labi laudis,  
Otram žēli nedariet,



Kā Saulīte līdzī tek,

Vai ir kalni, vai ir leja.<sup>6</sup>

Par darba Ipašo vietu cilvēka dzīvē un tā lomu cilvēka tikumiskās pasaules veidošanā ir rakstījuši ļoti daudzi autori. Tikai piebildešu, ka man Ipaši svarīga šķiet folklorā izteiktā atziņa: labs ir tas cilvēks, kas dara darbu, bet apbrīnojams ir, kurš darbu spēj padarīt skaisti. Te zināmā mērā ir spējama analogija ar sengrieķu kalokagatijas principu. Labā un skaistā vienību latvieši parasti apzīmē ar jēdzienu balts. Katrs tiecas uz baltu villaini un baltu dvēseli. Analogija ar villaini norāda, cik daudz pūļu prasa gan viena, gan otra.

"Dainās sastopamies ar citu bijības veidu - līdzjūtību pret vājāko, kurš pats sevi nevar aizstāvēt. Līdzjūtība, dibināta bijībā pret bārenīti, nabagu vai vecu cilvēku, ir motīvs, kas mūsu 6000 tautasdziesmās atkārtojas visbiežāk."<sup>7</sup> Līdzjūtība tomēr nekad nav pazemojoša žēlošana. Latviskais ētoss paredz cieņas pilnu attieksmi gan pret sevi, gan citiem. Tātad latviskā ētosa vadmotīvs - būt saskaņā ar lielajiem pasaules ritmiem un būt saskaņā ar līdzcilvēkiem, kā arī būt saskaņā ar sevi pašu.

Svarīgi apzināties, ka mēs šobrīd nedrīkstam izturēties pret folkloru kā pret kaut ko ļoti senu, kam ir tikai vēsturiska nozīme. Es nebūt nenoliedzu folkloras vēsturiskumu, tās tekstu seno izcelsmi un vēsturisko vērtību. Gribu tikai uzsvērt: folklorā mūs uzrunā kā veselums, sistēma, kurā ir meklētas un atrastas atbildes uz tautai un cilvēkam visai svarīgiem jautājumiem. Šo jautājumu būtību izsaka plaši pazīstamā formula - "No kurienes mēs nākam? Uz kurieni mēs ejam? Kas mēs esam?" Šie jautājumi un atbildes ir vienlīdz svarīgas gan senajam, gan mūsdienu cilvēkam. Kultūras aprītei visauglīgākais un jaunam cilvēkam vissvētīgākais dialogizēšanas veids ar folkloru ir atklāt tās vēsturiski nosacītās un pagātnes elpas piegātinātās cilvēciskās jēgas struktūras, kuras bija aktuālas daļu, teiku, pasaku, sakāmvārdu utt. radītājiem. Tad caur šīm vēsturiskajām jēgas struktūrām atklāt savu jēgu, pateikt savu sakāmo par savu vietu pasaulē, laikā, telpā un cilvēciskajās attiecībās. Turklāt dialogs var notikt gan uzve-



res, gan pārdzīvošana, gan reflektācija līnē. Tradīcijas pilnīga pārņemšana un dzīva funkcionēšana visefektīvāk notiek, vienam jēgas slāni atklājoties caur otru. Rodas pamatots jautājums - kā tad atklājas jēgas slāni? Cilvēciskās jēgas pasaule bieži ir neaptverama un vārdos neizsakāma. Būtiskais nav saredzams un vārdos izsakāms. Kā norāda krievu literatūrzinātnieks S. Averincevs, ja mēs varam uzskaitīt visus iemeslus, kāpēc mums ir tuvs kāds cilvēks, grāmata vai kultūras teksts, tad tā nav patiesa tuvība. Tāpēc ir ļoti svarīgi, lai mēs cilvēciskās jēgas pasauli uztvertu ar dažādu valodu starpniecību. Folklorā mums piedāvā vārdu, skaņu, kustību jeb dejas un raksta jeb ornamenta valodas, to dažādus ritmus un jēgas slāņus.

Kāpēc mums ir vajadzīga šī pagātnes dziļuma dimensija? Ne jau tāpēc, lai demonstrētu savu erudīciju un par to tiksmintātos. Tas nepieciešams, lai spētu pilnīgāk izprast un izjust savu pašreizējo situāciju pasaulē un mobilizētu spējas daudzveidīgai un jēgpilnai mijiedarbībai ar tām kultūras realitātēm, kuras ir ap mums. Lai būtu gatavi cilvēciskai izvēlei, kas nodrošina pamatīgu, vērtību pasaulē sakoptu eksistenci uz Dzīvītes zemes un tās kultūrā. Folkloras jēgas struktūras un to izsakošās valodas ir universālas, atvērtas sistēmas, kas paver iespējas tās tālāk attīstīt un uz to bāzes ieiet citos kultūras ritmos un valodās, tai pašā laikā nezaudējot savu nacionālo savdabību un būtiskus vispārcilvēciskus orientierus.

Ja runājam par skaņu valodu, tad apzināta atgriešanās pie arhaiskajām muzicēšanas tradīcijām dod iespēju katram cilvēkam izveidot normālu skanisko modeli, uz kura bāzes var veidot savu attieksmi pret skaņu pasauli kopumā. Tās cilvēciskās jēgas struktūras, kuras mūs uzrunā senajos tautas muzikas instrumentos un burdonu muzicēšanas tradīcijās, paver mums iespēju atklāt patiesas, īstas un pamatīgas muzikālās vērtības.

Kunājot par bērnu kontaktiem ar folklorā esošajām cilvēciskās jēgas struktūrām, atzīmēšu: mums jābūt daudzveidīgiem un svarīgi, lai tas notiktu jau agrā bērnībā. Šie kontakti ir viens no veidiem, kā paplašināt bērnu uztveri un padziļināt izpratni. Tomēr dažas no jēgas struktūrām nelabojami iet bojā.



Ļoti trāpīgi šo situāciju ir raksturojis O.Vācietis dzejoli "Krekla šūšana":

"Vecmāte šuva sev mirstamo kreklu  
un dziedāja.

Sāka ar ievīgu

plāniņa vidū,

ko visi dzied,

tālāk - savu,

ko neviens nedzied

un nedziedās.

Lai dziedāt

daudzi un daudzreiz.

ar sirdi jāpapem,

ko dzied viens

un dzied

vienreiz.

Es nepapēmu -

sirsniņa bija par mazu

tai dziesmai,

ko dziedāja vecmāte,

pa reizei iesmiedamās

un mirstamo kreklu sev

šūdama.

Ar visiem vārdiem,

kas rakstīti

un vēl rakstāmi,

tās dziesmas jēgu varbūt

es paspēju pateikt,

bet skapu nevarēju.<sup>8</sup>

Uztvert jēgu ar skapas palīdzību - tas iespējams tikai muzikālam cilvēkam. Muzikalitāte var būt iedzimta (tā ir samērā reta parādība), bet tā ir arī izkopjama, apgūstama kultūras pieredzes veidā.

Runājot par etnogrāfisko deju kā par cilvēciskās jēgas valodu, jāteic, ka tās pamatelementi ir ļoti tuvi cilvēka ķer-



meņa anatomijai, tā dabiskajam kustību ritmam. Tāpēc etnogrāfiskās dejas, soļi, žesti un kustības ir labs ķermeņa ritmizēšanas līdzeklis. Vienlaicīgi caur etnogrāfiskās dejas rituālajām norisēm notiek saskapošanās ar lielajiem pasaules ritmiem.

Kas attiecas uz rakstu jeb ornamentu, tad jāatzīst, ka tā šobrīd ir informatīvi ļoti ietilpīga cilvēciskās jēgas valoda, kuras atšifrēšana un izprašana dažādu kultūru salīdzinošā analizē mums vēl ir nākotnes jautājums. Jāpatur vērā, ka folkloras funkcionēšana dažādā, vēstures un kultūras situācijās bieži noved pie pašas folkloras degradēšanas, tās jēgas apzinātas sašaurināšanas vai izkropļošanas. Latviešu folklorā ir pārdzīvojuši gan romantiķu idealizācijas, gan blēņu dziesmas statusa svešautiešu ideologu vērtējumā, gan savas nedzīvās, bezsaturiskās čaulas eksistenci mūsu gadsimta 50.- 70.gados, kad tā ka poja par nacionālās piederības neistas reprezentācijas formu. Vissmagāk jēgas slēpšana un kropļošana ir skārusi ornamentu.

Arī negatīvā folkloras aprīte kultūrā nav spējusi zinātniski un nēpieejamu padarīt to cilvēciskās jēgas potenciālu, kas izpaužas folklorā pavstajā attieksmē pret dabu, darbu, dzīvi, skaistumu un cilvēku. Tā ir tvirta, skaidra, ritmiska, cieņīga un pašcieņas pilna attieksme. Tā ir vienkārša un nekad nekļūst banāla, sentimentāli pamācoša. Tikai sekls un banāls cilvēks, kurš savā garīgajā satvarā nav spējīgs uz dialogu ar folkloru, var to uzskatīt par mirušu kultūras vērtību.

#### Balto stundu sistēma. (Eksperimentāls variants)

Mūsu izstrādātā folkloras programma paredzēta skolotājiem, kuri tajā saskata sev tuvas problēmas: nostādnes un risinājumus bērna ieviešanai kultūras pasaulē, viņa intelligen-ces pamatu veidošanai.

Programma orientēta tieši uz nacionālās identitātes apglabāšanu caur tautas tradīciju kopšanu, pilnveidošanu atbilstoši 20.g. cilvēka pasaules uztverei un to salīdzinošu aplūkojumu plašā kultūras kontekstā. Vispirms Baltija, tad baltu kultūras areāls, tad salīdzinājums ar tradicionālajām



Austrumu kultūrām un tad pasaules tautu kultūras kontekstā. Salīdzināmā materiāla dziļumu un plašumu noteiks katra skolotāja erudīcija un kultūras pieredze.

Pārlūkojot pirmā gada pieredzi republikas skolās, jāatzīst, ka skolotāju zināšanas kultūras vēsturē nav apdīošas. Tāpēc skolotāju kursus, kuri darbojas Latvijas Universitātē, mēs pastiprināti apgūstam citu tautu ieražas gadskārtu atzīmēšanā un nodarbojamies ar to salīdzinošu analīzi. Šo informāciju mēģinām izstrādāt arī jaunajos izdales materiālos, kas veltīti atsevišķām gadskārtu svinamām dienām. Jāpiebilst, ka šis materiāls vairāk vajadzīgs pašu skolotāju padziļinātas izpratnes veidošanai, nekā tiešajam darbam ar bērniem.

Programmu būtiski raksturo pievēršanās plašāku perspektīvu meklējumiem - t.i., veidot bērnos vajadzību ieraudzīt sevi lielajās pasaules sakarībās, atrast savu vietu un uzdevumu tajās un mēģināt atrast sevi dzīves jēgas un bezjēdzības pretmetos. Skan jau ļoti svinīgi, bet tas nav nekas cits, kā iespēja paskatīties uz sevi un citiem ārpus koordinātu sistēmas; ēdams - neēdams un derīgs - nederīgs. Folklorā šajā gadījumā nav pašmērķis, bet līdzeklis, kas visizteiksmīgāk ļauj saglabāt nacionālo identitāti un, savas universālās dabas dēļ, arī atvērtību visdažādākajām kultūras vērtībām. Mūsaprāt, izejot cauri pasaules uzskata mitoloģiskajam un folkloras slānim, bērns sagatavojas tām izvēles situācijām, ar kurām sastopamies ik uz soļa. Mēs nemitīgi tiekam pārbaudīti gan ar nabadzību, gan bagātību, gan ar varu, gan bezspēcību. Lai varētu šajās situācijās reagēt kā cilvēki, nevis dziļi ciešisku instinktu vadīti, mums ir vajadzīgs atskaites punkts - pamatvērtību sistēma, kuru katra tauta atbilstoši savai mentalitātei un vēsturiskajai pieredzei ir uzkrājusi un saglabājusi.

Tai izaugtu par kultūras cilvēku, bērnam (protams, reducētā veidā) ir jāiziet cauri visam kultūras veidošanās procesam, īpaši tradicionālajai kultūrai, kura dabiski un lēni uzkrājusi sevi vispārcilvēcisko pieredzi un kuras nodošanas mehānisms, tāpat kā pašas vērtības, ir kā radītas bērna apziņas humanizēšanai un viņa pārdzīvojuma kultūras veidošanai un emocionālajai attīstībai.



Ievadīt bērnu vispārcilvēcisko vērtību pasaulē nebūt nenozīmē nākt klajā ar objektīvām patiesībām, jo cilvēcisko vērtību pasaules mērogi nesakrīt ar lietu objektīvajām attiecībām. Svarīgi, lai bērns apgūtu cilvēcisko pasauli un tikai pēc tam objektīvo, neitrālo, jo bērnam vispirmām kārtām ir vajadzīga dvēseles pieredze, emocionālā pieredze.

Pie tam bērnam vispārcilvēciskās vērtības jāapgūst to absolūtajā - ideāla nozīmē. Tie lieti poder pasaka ar tās krāso labā un ļaunā nodalīšanu un taisnīguma uzvaru. Tai pašā laikā folklorā atrodamās vispārcilvēciskās vērtības nav abstraktas, bet ieaustas konkrētā cilvēciskā situācijā, kur ļoti bieži ir skaidri redzams tas atziņas ceļš, kā līdz šīs vērtības atkārsmei cilvēks ir nonācis.

Lai uzturētu un nodotu nākamām paaudzēm ne tikai praktisko, bet arī garīgo pieredzi, dvēseles pieredzi, kultūrā ir izveidojušies īpaši pieredzes translācijas ceļi, līdzekļi, starp kuriem viens no nozīmīgākajiem ir rituāls. Kā rakata J. Treile - "Rituāls ir īpaša garīgo vērtību pārmantošanai radīta simboliska valoda, ko veido ne tikai vārdi, bet daudz bagātāks izteiksmes līdzekļu arsenāls - kustība, darbība, mūzika, simboliski priekšmeti u. tml. ... No malas rituāls var izlikties muļķīgs un bezjēdzīgs, jo tā izteiksmei ir simbolisks tieši nenolasāms raksturs - nozīme, jēga tiek iznesta ārpus vārda čaulas un ietērpta darbībā, kurai nav tautas āma rezultāta. Bet rituāla mērķis jau arī neslēpjas ārējās pasaules pārveidošanā, tas ir vērstas uz cilvēka iekšējo pasauli. Nosauktas vārdā, augstākās vērtības ir tikai abstrakcijas, un abstrakcija nespēj pati par sevi iekveldināt jūtas, skart personiskās jēgas sfēru."<sup>9</sup>

Baltās atundas iecerētas pēc struktūras un funkcijām zināmā mērā kā rituāla analogs. Šajā gadījumā skolotājs iemieto cilvēcisko pieredzi un rada situāciju tās tālāk nodošanai, iesaistot bērnus konkrētu norišu apgūšanā un pēc tam organizējot situāciju šo norišu praktiskai realizācijai. Folklorā nav dogmatiska un autoritāra pēc savas būtības, tāpēc tā var būt pamats harmoniskas un demokrātiskas personi-



bas veidošanai.

Folklorā mēs saskaramies ar dažādiem mitoloģiskajiem priekšstatiem. Mitoloģiskais pasaules uzskats atspoguļo daudzas būtiskas cilvēka apziņas veidošanās likumsakarības, tāpēc mēs sastopamies ar līdzīgiem arhetipiem visdažādākajos pasaules nostūros un cilvēka apziņas ontogēzē ir vērojamas mitoloģiskās pasaules uzskata reminiscences. Ja mitoloģiskais pasaules uzskats nodarbojas galvenokārt ar cilvēku kolektīva iesaistīšanu lielajā pasaules kārtībā, tad folklorā atrodamais pasaules uzskata modelis jau orientējas uz atsevišķa cilvēka vietu dabā, sabiedrībā un kultūrā. Tā kā mūsdienu bērniem ir ļoti svarīgi atrast savu vietu visās šajās vidēs, tad viņiem ir nepieciešams apgūt šo pieredzi, lai to tālāk izmantotu īstenības tālākai apgūšanai.

Viens no aktuālākajiem jautājumiem mūsdienu bērna ievadišanai kultūras pasaulē ir jautājums par "zaļo" domāšanu. Tā kā latvieši ir sena zemkopju tauta, tad folklorā atrodama attieksme pret dabu un dainās paustais dabas parādību pārdzīvojums, kā arī no ticējumiem mūs uzrunājošā vērojuma pieredze ir labs pamats savas saistības ar dabu apjēgšanai. Savukārt miklas ar savu paradoksālītāti attīsta bērna vērošanas spējas un sekmē domāšanas netradicionalitāti.

Cilvēka būtisks eksistenciāls raksturojums ir viņa ierobežotība laikā. Tāpēc, mūsaprāt, ir svarīgi kopt bērnos laika pārdzīvojumu un attieksmi pret laiku kā vērtību. Savukārt laika ritmiskais plūdums ir pamats cilvēciskās pasaules sakārtīšanai. Mūsu ir mūsu laiks un tas ir neatgriezenisks, tas sastāv no vienmērīgiem gadskārtu lokiem, tikai katru reizi tiem ir citi papildījums, jo izmainījies ir tas, kurš iet cauri gadskārtām. Mūsu programmā pirmā gada vadmotīvs ir - Laiks, laika skaitīšana un es laika ritmā. Programma apzināti ir sabīvēta tā, lai aptvertu visu gada apli, bet arī skolas laiks ietver vasaras brīvlaiku. Izmantojot visai tradicionālu tēmu - vasara manās atmiņās - skolotājam ir iespēja konstatēt, kurās no programmās ietvertajam valodām bērni ir spējīgi izteikties. Kāds ir viņu valodas attīstības līmenis, skatu klausīšanās un atdarināšanas pieredze, kā arī spējas izteikt sevi skatu



veidā. Tas pats sakāms par ritmisku kustēšanos un zīmēšanas iemāpām. Konstatējot konkrēto situāciju, katrs skolotājs atbilstoši savām iespējām veido savu konkrēto baltu stundu ceļu. Visiem kopīga ir pamatievirze - caur folklorā ietvertā pasaules uzskata prizmu mēģināt sintezēt visos priekšmetos apgūtās zināšanas un iekļaut tās savā jēgas pasaulē, padarīt personiski nozīmīgas, tai pašā laikā nezaudējot saistību ar pasauli kā veselo. (Konkrēto mūsu piedāvāto ceļu skat. 1. pielikumā.) Šim ceļam eksperimenta gaitā republikas skolās parādījās vairāki varianti:

- 1) programma tika realizēta, veltot tai vienu mācību stundu nedēļā,
- 2) materiālu izmantojot lasīšanas, darb-mācības, zīmēšanas un dziedāšanas stundās,
- 3) tā tika izmantota ārpusmācību pasākumu sagatavošanā un norisē.

Savukārt izmantojot vienu speciālu stundu nedēļā, atkarībā no skolotāja paša devirzes un informētības līmeņa veidojās atšķirīgi programmas realizēšanas ceļi. Neatkarīgi no izraudzītā ceļa programmu par veiksmīgi realizētu varam uzskatīt tad, ja bērni pamatos ir apguvuši pasaules sakārtotību laikā un iemācījušies ieturēties pret laiku kā pret vērtību, ir sapratuši atšķirību starp darba ritmu un svētku ritmu un iemācījušies vērti ielūkoties apkartējā pasaulē. Lai to visu varētu veiksmīgi apgūt, bērniem vajadzētu iepazīties ar kalendāru un pulksteni, kā arī ar seno latviešu laika skaitīšanas pieredzi. Jāatzīst, ka šogad tikai nedaudzām skolotājām izdevās veiksmīgi tikt galā ar kalendāra apgūšanu. Samērā labi veicās ar gada, mēneša, nedēļas un dienas un nakts izpratni caur dažādiem folkloras žanriem. Vislabākie panākumi bija gadskārtu ieražu apgūšanē un to izdzīvošanā. Caur gadskārtu ieražām bērni samērā veiksmīgi apguva pagātnes un tagātnes savstarpējo saistību, dažādus ritma izpausmes veidus un saskarsmes meklējumus.

Sākotnēji bija iecerēts, ka otrā gada vadmotīvs būs "Telpa un tās apgūšana caur mitologiskiem un folkloras priekšstatiem". Tā kā pirmajā gadā bērni apgūst tikai četras lielās



gadskārtas, tad samērā loģiski rodas vajadzība apgūt arī pārējās gadskārtu svinības un izdzīvot tās mazā pasaules modeļa - latviešu sētas un tās iemitnieku ritmā. Tātad šobrīd mēs uzskatām par mērķtiecīgu par otrā gada vadmotīvu izvēlēties māju, kā vietu zem saules uz pasaules, kur galvenā uzmanība tiek veltīta sētas iekārtojuma principiem un saskaņotai darbībai ar lielajiem dabas ritmiem. Te priekāplānā izvirzās tradicionālo lielo darba cēlienu apgūšana un ar to sākumu un nobeigumu saistīto svinību norises izdzīvošana.

Trešais programmas gads gan iezīmēsies ar pievēršanos Telpas un cilvēciskā redzējuma un izpratnes apgūšanai. Te piedāvājam bērniem meklēt savu vietu koordinātu sistēmā "Saule, pasaule un aizsaule". Apguvuši Saules teiksmu, mēs būsim izdzīvojuši to cilvēciskās jēgas sabiezējumu, kas aptver Saules tēlu folklorā. Te būtu apgūstama tāda cilvēku pasaulei būtiska vērtība kā nesavtība, kas Saules tēlā parādās kā mātes vai ābeles nesavtība, bet bērnam tā svarīga citā izpausmes formā - kā ābola nesavtība, kurš rūpjas par sēkļu nobriešanu.

Cilvēciskās jēgas nodošana un izpratne ir iespējama tikai dialoga formā, saskarsmes ceļā. Protams tas būs skolotāja apzinīgi organizēts un mērķtiecīgi vadīts dialogs, kaut arī pieļauju, ka skolotājam ir jābūt spējīgam pārorientēties uz bērna problēmām, ja tās ir izvirzītas patiesi un nopietni. Nodarbības dialoga formā nodrošina savstarpēju informatīvu un emocionālu bagātināšanos. Tas attiecas gan uz skolēniem, gan skolotāju.

Tā notiek virzīšanās uz programmas virsuzdevuma - folkloras dažādo jēgas slāņu - atklāšanu. Ja lielā vispārinājumā mēs varam teikt, ka folklorā ir tautas vēsture, kas pasaka visu būtisko par mums kā cilvēku un tautas daļu, tad bērnam ir svarīgi izziņāt folkloras vēsturiskās jēgas slāni - t.i., to cilvēcisko saturu, ko šajās struktūrās ielika mūsu senči. Vēl svarīgāk ir ļaut viņam apjēgt un izjust to, ka viņam šobrīd ir kaut kas ļoti būtisks sakāms par sevi un savu vietu pasaulē caur šīm folkloras formām.

Stundā liela vieta ierādāma bērna emocionālās attīstīšanai. Ir nepieciešama informatīvi emocionālā daļa, kuru skolotājs apzināti plāno un gatavo. Tā ietver būtiskas nišas -



ciju, kura bērnam ir jāapgūst un jānostiprina.

Stundas vai nodarbības pēdējā daļa veltīta bērna praktiskajam darbam. Iegūto emocionāli informatīvo lādīgu bērns realizē praktiskajā jaunrades darbā. Tas varētu būt gan zīmējums, gan rokdarbs ar tautas dailamata elementiem, gan passacerēts dziesmas teksts vai melodija, vai deja.

Vēl jāmin, ka stundas vadība varētu būt gan viena skolotāja kompetencē, gan vairāku skolotāju savstarpējās sadarbības rezultāts. Piemēram, klases audzinātāja un zīmēšanas skolotāja.

Sevišķi liela nozīme ierādāma telpiskās vides noformēšanai. Jāņem vērā, ka pati atrašanās vieta stundas mērķim atbilstoši pārkartotajā telpā dod papildu emocionālo lādīgu. Liela vērtība piegriežama to priekšmetu izvēlei, kurus skolotājs lieto stundas norisē vai izmanto telpas noformēšanai. Labi būtu, ja izdotos izvairīties no kiča bezgaumības.

Jāņem vērā telpas ietekme uz bērnu radošo darbu stundas beigās. Katram bērnam ierādāma atsevišķa, tikai viņam vienam paredzēta vieta, kura kaut vai tīri simboliski nodalāma no pārējiem. Citādi bieži vien verojams, ka intelektuāli un emocionāli aktīvākie bērni negribot rada savas idejas tiražēšanu pa visu klasi.

Ipaši nozīmīga šo stundu organizēšanā un norisē ir bērnu radošo iespēju analīze. Skolotājam šajā darbībā jāparāda gan laba psiholoģiskā sagatavotība un zināms profesionalisms psiholoģijas laukā, gan jābūt gatavam uz bērnu darbu palūkoties kā māksliniekam, nevis kā kritiķim. Bērnam jājūt koleģiāla attieksme pret savu darba rezultātu. Bērna darba rezultāts un arī pats darba process ir logs uz viņa garīgo pasauli. Tas, ko mēs ieraudzīsim bērnu zīmējumos, ir atkarīgs no mums pašiem, no mūsu erudīcijas un inteligences. Pedagoģs caur šiem darbiem var iegūt informāciju par bērna psiholoģisko attīstību, viņa emocionālo stāvokli un vispārīgo un specifisko spēju attīstības tempiem. Šajā analīzes procesā bērns mācās ar cieņu izturēties pret darbu un tā rezultātu (gan savu, gan citu). Viņam ir iespēja salīdzināt savas veiksmes ar citu veikumu, prakti-



zēties labvēlībā pret līdzbiedru.

Daži vārdi piebilstami par mūzikas nodarbībām. Iespēju robežās jāstimulē pašu bērnu muzicēšana gan ar balsi (dziesmas, saucieni), gan ar vienkāršajiem un pieejamākiem mūzikas instrumentiem. Šajā gadījumā akcentējami saskaņas meklējumi, kā arī intonatīvās daudzveidības saklausīšana. Bērns jāiemāca modulēt savu balsi, saklausīt un izdzirdēt to saskaņā ar citām. Ja iespējams, tad stundu var papildināt ar kvalitatīvu klausāmo materiālu. Te arī ir iespēja kopīgas muzicēšanas tradīciju kopšanai.

Liela uzmanība pievēršama bērna kustību koordinācijas un ritma izjūtas attīstīšanai. Mūsu programmā īpaša vieta ierādīta etnogrāfiskajai rotaļai un dejai. Uzlūkojot deju, kustību un žestu par sava veida valodu, mēs redzam jaunu metodisku pieeju dejas mācīšanai - dodot iespēju apgūt to kā valodu, vienlaikus maksimāli stimulējot bērnam deļotprieku. Bērnam svarīgi apjēgt kultūras kontekstu, kurā deļa organiski ierakstās.

Viena no iespējām ievadīt bērnus ornamenta jeb raksta izpratnē saistās ar deju, tās soļiem, ritmisku atkārtošanos.

Aplūkojot ornamentālo zīmju saistījumu ar cilvēku apģērbu, nonākam pie jēdziena par apģērbu kā zīmi, kas apliecina cilvēka piederību noteiktai sociālai grupai vai tieši otrādi, ar savu neatkārtojamību šķir no tās. Ikdienas tērps, goda drānas un tautastērps - tas ir kultūras loks, konteksts, kurā mums jāaplūko tautastērpa valkāšanas tradīcijas un tā funkcionēšana mūsdienās.

Programma ir veidota, ņemot vērā pašreizējo Latvijas garīgās dzīves situāciju, kura neraksturojas ar cilvēciskās dimensijas izkoptību ne laikā, ne telpā, bet kuras pamatiedzīmes ir steiga un distress, kā arī tradicionālās kultūras slikta pārziņāšana, kas neveicina harmoniska cilvēka veidošanos. Mūsu priekšlikums - sākt bērna cilvēciskās pasaules sakopšanu un sakārtošanu, atrodot sevi laika ritējumā. Taču, lai nodarbības ritētu sekmīgi - pats nirmais uzdevums ir noteikt to, kādās valodās un izteiksmes formās bērni ir gatavi izteikties, ko viņi prot, zina un kāda ir viņu cilvēciskā pieredze. Tāpēc programma aizsākas ar tuvākās pagātnes apziņāšanu. Tēma ir ļoti tradicionā-



la - vasara manās atmiņās. Kurš gan nav rakstījis skolas laikā sacerējumu par līdzīgu tēmu. Šoreiz tikai divas atšķirīgas ievirzes:

1. Ko jaunu, līdz šim vēl nezināmu ir atnesusi vasara, ko esmu iemācījies, apguvis, izjutis (tātad orientācija uz laika cilvēcisko piepildījumu, kas programmas izpildīšanas gaitā virzīts uz laika neatgriezeniskuma izjušanu un atbildību par to, kā cilvēks šo laiku piepilda).

2. Izteikt to nevis tikai sacerējumā (stāstījumā) vai zīmējumā, bet mēģināt arī izdziedāt, varbūt sākumā tā ir kāda zināma dziesma, ne tikai paša sacerēta, un izdejojot, varbūt sākumā tikai parādīt ar žestiem. Varbūt, ka var mēģināt atrast arī manu vasaru izteicošu simbolu.

Pārlūkojot pirmajai nodarbībai izvirzītos uzdevumus, redzam, ka tie nav veicami 35 minūšu stundā. Līdzīgi tas ir arī ar pārējām tēmām. Tāpēc šobrīd par pašu optimālāko programmas realizēšanas ceļu mūsu grupa uzskata mērķtiecīgu klašu audzinātāju darbību, mēģinot organizēt mācību procesu, ņemot vērā balto stundu programmas virzību.

Šādu ceļu gāja Roražu vsk. skolotāja V. Grigale, kura mēģināja organizēt vienu nedēļas dienu, kura ritmiski atšķīrās no citām nedēļas dienām, un tās vadmotīvs bija baltās stundas tēma, kurai pakārtojās zīmēšanas un dziedāšanas stundas. Citādu ceļu izvēlējās šīs pašas skolas skolotāja M. Silīņa, kura mācīja folkloras stundas vairākās pamatskolas klasēs. Pārlūkojot skolotājas gada laikā uzkrāto pieredzi, varam secināt, ka šādā veidā bērni samērā labi apgūst dziesmas, dejas tradīcijas, bet grūtāk viņiem tās integrēt savā ikdienas dzīvē un saistīt ar savām reālajām problēmām, uzturot šajās stundās apgūto informāciju kā sev būtisku.

Nākamā tēma: Laika skaitīšana. Kalendārs - arī ir tāda, kura vijas cauri visam gadam. Tas ir dabiskais ritms, kurā jāiekļaujas jebkuram cilvēkam. No kuras neatkarīgi mijas ziema un vasara, naktis un diena, mēs ar saviem darbiem šajā ritmā iekļaujamies, bet, lai uzzinātu, kā šo laiku ritmu var saglabāt gadskārtās, dienu stundās un minūtēs, ir vajadzīga



laika skaitīšanas sistēma. Tā nav iegūstama uzreiz viena indivīda vai vienas paaudzes robežās. Tāpēc ļoti svarīgi caur laika skaitīšanas ideju pievērst bērnus pagātnē uzkrāto bagātību vākšanai, pētīšanai un apjēgšanai, arī laika skaitīšanas pieredzes pārņemšanai un galveno gadskārtu svinamo dienu noteikšanai. Skolotājiem šeit izmantojams materiāls, kurš par laika skaitīšanu apkopots M. un M. Grīnu grāmatā "Latviešu gads, gadskārtas un godi". Svarīgi tikai ir atrast formu, kā par šīm lietām runāt ar bērniem. Šajā gadījumā Ropažu vsk. iznāca saskarties ar negatīvu pieredzi, kad skolotāja, nespējot novērtēt situāciju, informāciju par laika skaitīšanu pasniedza saskaņā ar pieaugušā logiku, nerādot bērnam pašu informācijas uzkrāšanas pakāpenību un neļaujot pašam bērnam secināt, kā veidojas laika skaitīšanas sistēma.

Šajā nodarbībā acīm redzot vissvarīgākā ir ievirze uz pašas laika skaitīšanas problēmu, bet līdz kalendāra apjēgšanai veselumā, domājams varētu nonākt tikai gada beigās, kad ir iziets cauri visām gadskārtām. Savukārt laika ritējuma nepārtrauktības un savstarpējās saistības izkopšanā daudz varētu palīdzēt ticējumi, kuri prognozē nākamās gadskārtas veidu pēc iepriekšējās, novēro sauli, sniegu un citas parādības konkrētās dienās un pēc tam prognozē citu gadalaiku ražu utt. Šeit galvenokārt izmantojami P. Šmita "Ticējumi" un O. Gerta un Ā. Mauriņa grāmata "Laika zīmes". Šīs tēmas noslēgums gada beigās varētu būt telpiska aplikācija "Gadalaiki". Pagaidām jāteic, ka šīs tēmas veiksmīgu risinājumu pilnībā nav izdevies realizēt, bet tas katrā ziņā ir vajadzīgs.

Nākamā tēmu grupa ir veltīta rudens kā gadalaika izjušanai un izprašanai, mēģinot savienot tradicionālajā kultūrā un mūsdienu pasaules izjūtās sakpotās vērtības un attieksmi pret pasauli. Pats pirmais uzdevums bērnam ir apjaust šī viena gadalaika daudzveidīgumu, pirmkārt, caur skatīšanos un ieraudzīšanu. Tas ir vēl viens mūsu steigas ieguvums - uz ļoti daudzām lietām mēs skatāmies, bet tās neredzam. Nodarbība vispirms rosina bērnus ielūkoties vasaras un rudens mijā un atrast to krāsu, kura raksturo šo procesu. Zaļais pamazām,



pirms notiek liela krāsu balle, kļūst rudš. Mēs mēģinām izspēlēt vārdu spēli - sameklēt to, kas ir paslēpies kā rudens (rudš). Vēl ir jāiemācās vārds rudēņji, ko tas nozīmē. Jāteic, ka šīs tēmas atrisināšanā liela nozīme ir bērna redzīgumam un vienas īpašības atrašanai dažādās lietās. Kas vēl bez rudens var būt rudš? Kāda atšķirība ir starp rudēņju un rudēju? Kāpēc uz lielo rudens krāsainību mēs aizejam tieši caur rudumu? Vēl šeit varētu būt runa par tādiem jēdzieniem kā vēss, lēns un rāms. Tas savukārt cilvēkam saistās ar tādam tikumiskām kategorijām kā savaldīgs, mierīgs. Rudš spēļu sakarā noteikti ir izmantojams arī P. Zirniša dzejolis "Rudens" grāmatā par Kūki.

Rudens ir arī ražas laiks, un to gana bieži un dažādi bērni jau ir iemācījušies apjēgt skolā caur t.s. ražas svētkiem. Te es gribu aicināt bērnus kopā ar skolotājiem izdzīvot rudens bagātību prieku, tai pašā laikā uzsverot šo momentu, ka, lai ražas prieks būtu pilnīgs, tā ir jānovāc laikā, ir jāzina, kā to glabāt utt. Tepat arī saruna par to, ka zemkopim raža ir pamats izdzīvošanai, tā ir Māras maģe, kura pašam jānopelna, bet ... tepe jau arī slēpjas spēles prieks - dažādajās dabas formās - kartupeļos, burkānos u.c., kā arī krāsu spēles prieks dabā - visaktīvākie spēlmaņi ir koki, un tautas pasaka arī stāsta par to, kā kokiem ir izgājis. Varbūt tas ir arī pamats sarunai par to, ka, lai mēs dzīvē dažādās situācijās prastu atbilstoši reaģēt, mums ir ļoti svarīgi atšķirt istu lietu no neistas. Kā spēle - tas ir prieks un azarts, bet tā ir bieži saistīta ar zaudējumiem. Kā jāprot ir zaudēt, nezaudējot pašcieņu un cilvēcību, un vēl ļoti daudz sarunas dīglu ir krāsaino spēļu albumā. Savukārt tālāk jārisina arī skatišanās un ieraudzišanās tēma - ieraudzīt un izjust daudzkrāsainību un krāsu saskagu, saskatīt vienas krāsas nišes un šīs krāsainības atspoguļošanos dažādās virsmās (Oļeni - pelkē, upē, ezerā, debesīs un mākonos), izjust krāsas sausumu un mitrumu, paskatīties uz šo krāsainību no cita skatu punkta - piemēram, no augša. Uzdevums: es esmu mākonis rudens debesīs un rudens krāsainās spēles atspoguļojas manī.



Šādu uzdevumu realizēja RIGAS 47.vsk. 1.klases bērni skolotājas I.Irbes vadībā. Te ļoti svarīgi, lai ar bērniem iepriekš kopā daudz vēribas veltītu skatīšanās priekam un saskaņos mēklējumiem, lai bērni vispirms tikai neķertu pirmās skaistākās bildītes. Savukārt krāsu prieks visvairāk izjūtams, atrodot savu vismīļāko koku rudens rotā un to uzzīmējot. Te savukārt ļoti svarīgi arī bērniem piedāvāt radošos uzdevumus, kuri saistīti ar rudens noskaņām - bēdīgs koks,

apvainots koks,

aizmidzis koks,

koks rudens vējā,

dziesmu koks. (Visas manas greznas

dziesmas

Sakāpušas vītoli.)

Cita rudens seja ir pelēka. Pelēkais rudens, kas saistīts ar pēmirkušiem laukiem un samirkušām debesīm, ar drēgnu un apnicību utt. Bet pelēkā krāsa var būt ļoti daudzveidīga un ne vienmēr tā ir saistīta ar bezcerību, pelēkā krāsa ir visvieglāk saskaņojama, tai var būt arī sidrabaina nokrāsa. Ikdienā var būt pelēka, bet arī savā pelēkumā pievilcīga. Pelēkais rosina ieskatīties dziļāk un pamanīt varbūt to, kas citādi aiz daudzkrāsainības un daudzveidības nav nemaz samanāms.

Savukārt katru dienu ir mirklis, kad mijas diena un nakts - tā ir pelēkā stunda, krāsas stunda, kura latviešu tradīcijā ir svētama. Tas ir tas moments, kad jāapstājas, jāpadošanās, lai bagātāks varētu iet tālāk.

Pelēkais laiks rosina ieraudzīt arī pēdas, kuras atstāj lietus uz cažādām virsmām. Zīmes dabā - lietus raksts smiltis, dažādas pēdas smiltis un sniegā, atspulgi un raksti ūdenī - tās ir dabas zīmes, kuras rosina sarunu par latvju ornamentu. Jo visvienkāršākie raksta elementi - un / ir saskatāmi lietus rakstā. Ja pūš vējš, tad lietus kritēliņi. Ūdens veido arī pazīstamo ~~~, skalojoties pret krastu, utt.

Savukārt galvenā rudens jēvete - Apjumības-saistīta ar auglības un svētības jēdzienu apjēgšanu un pašā Jumja būtības un Apjumību norišu apjēgšanu. Jāteic, ka šie gašķkārtu svētki



ir ļoti slikti saglabājušies līdz mūsu dienām, bet bērni to ļoti labi apgūst caur dubultaugļa tēlu un te svarīgi aktualizēt labvēlības un laipnības tēmu, jo latvieši, ja grib kādam ko īpaši novēlēt, saka vai dzied: /Dod, Dieviņi, divas vārpas/ Viena stiebra galipā/. Jumja tēma un ar tā ķeršanu saistītie rituāli vedina meklēt un ar bērniem kopā atrast dažādas sakarības. Pats elementārākais - bērnam jāiepazīst visas labības pēc skata, gan pēc saskāpes, jāvar nosaukt labības stiebra dažādas daļas utt. Kad rēda skolotājas Dz. Rijnieces pieredze Rīgas 93.vsk. ar 1.klases skolēniem - pilsētas bērniem visas šīs lietas apjēgt ir visumā grūti. Vēl gribu piebilst, - ka šeit varētu būt vēl viens veids, kā apjēgt kalendāru gada garumā - kā izskatās un aug labība gada ritumā. Cits sakarības veids, kas bērnam jāapgūst - kāds ir ceļš no labības līdz maizei. No dažādām labībām ko mēs iegūstam, kā lietojam utt.

Bez šīs dabaszinātniskās informācijas Jumjā tēma liek bērniem dzīvi priekšstatīt auglības tēmu un auglības svētību veicinošos rituālus.

Rudens tēmu noslēdz saruna par darbu un patapas (vaļasbrižu) secīgu un samērīgu nomaigu kā cilvēcisks dzīves pamatu. Savukārt tas, ka zemes darbu nedrīkst nokavēt, ka rudens ražas savlaicīga novākšana prasa īpašu darba intensitāti - mūs aizved līdz talkas tēmai, tās vietai cilvēka sadzīvē - kur intensīvs un ražīgs darbs mijas ar trakulīgiem svētkiem, bet te katram ir svarīgi - cik liels ir viņa ieguldījums kā darba spraigumā, tā svētku priekā. Te savukārt vieta ir apjēgt dažādās ritma formas - ritms nav tikai ritmiska kustēšanās ar rokām un kājām, ritms ir visās norisēs, bet tas ir atšķirīgs darbā un svētkos. Vēl vairāk - tas ir atšķirīgs dažādiem cilvēkiem. Vai gadalaikam arī ir savs ritms? Un kā atšķiras darba un svētku ritms dažādos gadalaikos? Vai cilvēka iekšējais ritms arī mainās? Kas ir pamatā saskāpes meklējumiem? Vai un kāpēc man jāsapņo savs ritms ar citiem ritmiem. Sadarbība, saskāpe un līdzvērtība. Kas tās ir par vērtībām un kā tās iegūstam. Tas ir problēmu loks, kurā būtu aplūkojams atkarībā no skolēnu un skolotāju iespējām.



Viena no būtiskākajām problēmām, kas raksturo visas programmas realizēšanu kopumā, kā arī atsevišķas tēmas realizāciju - kā saglabāt līdzsvaru starp tradicionālā materiāla apguvi un radošajiem uzdevumiem. Ja pārvērtējam tradicionālo vērtību vietu un lomu un liekam akcentu uz to dogmatisku apgušanu - skolēni ātri vien tās uztvers kā slogu, savai situācijai neatbilstošu un savu problēmu atrisināšanai nepieņemamu. Uztvers to kā kārtējo neargumentēto pieauguso kaprīzi, nosakot, kas apgūstams un kas nē.

Pavisam cita situācija rodas, ja mēs analizējam to cilvēcisكو situāciju, kurā ir radies konkrētais folkloras teksts, kāpēc tas ir radies un kāda tīri cilvēcisكو jēga tam ir. Tad jautājums ir par to, ko gribēja izdziedāt vai izstāstīt mans sencis, kad dziedāja vai ļāva tā ...

Tas ir pamats sarunai par to, kāpēc katram no mums šodien, šeit un tagad ir kas jāizstāsta, jāizdzied utt. Vai tad nevar tikpat labi dziedāt, dejot un rakstīt, nepemot vērā to, kas bijis pirms manis.

Te vēlreiz uzsverama kultūras un cilvēcisكو vērtību pārmantojamības ideja, pieredzes apgušanas, tālāk nodošanas un izmantošanas nepieciešamība. Ir vērtības, kuras neaizojas un nav apgūstamas viena cilvēka mūžā. Lai virzītos pa šo pasauli kā cilvēki - mums gana daudz jāapgūst arī šo pārmantoto vērtību.

Savukārt jaunrade bez tradīcijas pamata ļoti ātri kļūst par viegli plīstošu ziepju burbuli, kas ļoti viegli zaudē savu piederību noteiktai etniskai kultūrai, tādējādi veicinot "vidēja statistiskā" atražošanu.

Pāreju no rudens uz ziemu raksturo tumša laika pagarināšanās un lauku darbu intensitātes samazināšanās.

Savdabīga darba un patapas sintēze ir vakarēšana, kas daudzviet šobrīd ir jau pavisam izzudusi, bet kura ir ļoti būtiska katram tradicionālās kultūras cilvēkam. Kas tad ir vakarēšana pēc būtības?

1) Tā ir vieta, kur tiek kopta saskaršmas kultūra, kopā būšanas māksla, savu ritmu saskaņošana ar citiem kopīgā darbā un dziedāšanā.



2) Tā ir bērnu pakāpeniska ieviešana rokdarbu pasaulē, raksta apgušanas vieta, cilvēciskās pieredzes apmaiņas vieta, uzklāusot dažādus stāstus, pasakas u.c. Tā ir domāšanas asuma meklēšana, minot miklas utt. Galu galā vakarēšanas pamatmērķis ir pūra piedarīšana, kas šavukārt nosaka visu tālāko dzīvi.

Miklas, to vieta tradicionālajā kultūrā un nozīmīgums mūsdienu bērnu spēju attīstīšanā - tā ir viena no interesantākajām teorētiskajām un praktiskajām problēmām. Skolēnu pamatuzdevums ir apgūt tik lielu miklu uzdošanas un minēšanas pieredzi, lai spētu paši sacerēt savas miklas. Tradicionālajā gada ritmā ar miklu minēšanu ir saistīts tikai veļu laiks. Domāju, ka mūsdienu bērnfēm miklu uzdošana, minēšana un sacerēšana ir uzdevums visa gada garumā. Tomēr tradīcijā minētais rudens laiks būtu uzsverams īpaši.

Bērni miklas min labprāt un labprāt tās arī uzdod. Katrā ziņā bērnu uzdotās miklas veiksmīgāk atrisina paši bērni, bet nevis pieaugušie. Miklas ir neatkārtojams līdzeklis bērna iztēles un fantāzijas raisīšanā, kā arī domāšanas paradoksalitātes attīstīšanā. Tā liek vērīgāk ielūkoties apkārtnē pasaulē un nosaukt to, izteikt isā, lakoniskā un paradoksālā formā. Tajā pašā laikā bērns tiek virzīts uz dažādu asociatīvu un funkcionālu sakarību atklāšanu un apgušanu. Šavukārt tā miklu grupa, kura nes sevi informāciju par seno darba procesu un rīkiem tā veikšanai, ir izziņas bagāta un veicina bērna kultūrvēsturiskās pieredzes paplašināšanos.

Ļoti bieži tradicionālajā kultūrā mikla ir pārbauģijuma forma, tai bieži ir arī magisks raksturs. Varbūt te ir viena no iespējām parunāt par vārda spēku un tā nozīmi kontekstā.

Šavukārt Veļu laiks nav izsmeļoģi apskatģams ģģ vecuma bērniem, tomģr te bģtu vietģ saruna par to, ka katrs no mums nav tikai es, bet ka katrģ no mums turpinģts tautas ģenofonds



un iet kultūras nepārtrauktību nodrošinošs ceļš. Katrā no mums atbalsojas vecmāmiņa un viņa ir tikpat reāla kā viss, ko varam ar roku pataustīt. Latviešu dvēseļu kults veļu laikā nodrošina saistību starp šo sauli un viņu sauli, un tā ir katram cilvēkam svarīga.

11. - 20. tēmu apvieno masku gājienu laiks, kas latviešu gadskārtās turpinās no Mārtiņiem līdz Meteļiem. Caur šo tēmu grupu bērns mācās iepazīt savu es, kopt pašapziņu un atrast sakarību starp es un cits, izjust sevi maskā un izdzīvo sevi tās ritmā. Iecerāta iepazīšanās ar visām tradicionālajām ķekatu gājiena maskām, to nozīmi, jo katra maska personificē kādu noteiktu cilvēka īpašību, kā arī ar masku izgatavošanas tradīcijām un to uzvedības modeļiem. Īpaši svarīgākais, ņūiet, ir tas, lai būtu pašu bērnu izgatavotas maskas (piemērs par Mārtiņgājieniem), lai bērni apgūtu pašu būtiskāko principu - maskas izgatavošanai jāgatavojas laicīgi, jāvāc materiāli, kā arī jāprot ieraudzīt parastās lietās neparasto. Tātad ieraudzīt lielu spēles prieku dažādās pārvērtībās. Tradicionāli - zirnāji - lača kužoks, žaģaru bunte - gaiļa aste, sarkani cimdi - gaiļa bārda utt.

Vēl ļoti svarīgi ir apjēgt maskas ritmu un izdzīvot sevi šī ritmā. Maskošanās nenozīmē nelerobežotu izklaidēšanos un iztakošanos dzīvnieciskā līmenī. Tā ir spēle ar nopietniem nolūkiem un stingriem noteikumiem. Katrai maskai tātad ir arī savs vizuālais tēls un ritms dejas un dziesmās. Tas viss apņūstams un izdzīvojams, izjūtam rotaspriekā un dejas azartā. Vēl šajā laikā ir jāsakrāj dziesmu pūrs Ziemas svētkiem.

Zirgā ir īpaša loma latvju sētas norisēs un arī masku gājienā tas ieņem vienu no centrālajām vietām. Personificēdams spēku un veiklību, tas arī nes spēku un veiklību. Pat zirgs senos laikos - tā ir iespēja satikties, atbraukt ciemos. Tāpēc šeit būtu jāiepaistina ar tādu būtu jēdzienu kā ceļš, kas vedina uz pārdomām par sav-



starpēju saistību, par kopšanas ideju, jo nekopts ceļš aiz-  
aug un izdangājas. Īpaši ceļu sakoptības vajadzību jūtam  
ziemā, kad sniegs aizvelk visus ceļus. Tas savukārt paver  
kamanu ceļa iespējas, kas bieži ir ātrāks un taisnāks ne-  
kā visi citi ceļi. Tad vēl jautājums par to, ka ceļa gājē-  
ji var būt dažādi, arī ceļi var būt dažādi. Piemēram, dzies-  
ma vai dejas kā ceļš uz saprašanas vai mācišanās un piere-  
dzes apgūšana kā ceļš uz savu es. Vēl daudz citas asoci-  
ācijas ķēdes, kuras jāpalīdz atrast bērniem ...

Uzdevumi: - Iemācīties pagatavot viendabīgu un div-  
dabīgu zirga masku, iemācīties kustēties kā zirgam,

- Izveidot pašam savu zirga deju.

- Uzzimēt Ziemas svētku kumēlu.

Nākamā tēma veltīta gailim - gaismas saucējam, tajā  
laikā, kad visa pasaule virzās uz tumšo pusi. Gaila, vis-  
tas un cāļu attiecības raksturojot, nonākam pie ģimenisku-  
ma tēmas, bet gailis kā modinātājs mūs ieved miega un no-  
moda ritmu apgūšanā. Vai sniegs ir Zemes miegs? Kāpēc mēs  
guļam? Kā guļ Zemes māte. Te vietā arī saruna par šūpuļ-  
dziesmām un to mācišanās. Pirmo reizi šeit varētu bērnus  
iepazīstināt ar teksta improvizācijām. Šūpuļdziesma vien-  
mēr ir ar personisku raksturu - jo māmiņa bieži dzied sa-  
vam bērnam, saucot to vārdā. Mudinot bērnus sacerēt šūpu-  
ļa dziesmas saviem draugiem vai lēllēm, mēginu šo vienu  
vārdu ielikt tradicionālajā četrindē, neizkropļojot tās  
ritmisko struktūru.

Radošais uzdevums : Katram uzzimēt savu miedziņu,  
jo pie katra no mums viņš atnāk.

Diemžēl mēs ne vienmēr esam tik stipri, cik mēs  
gribētu būt, tāpēc katrai tautai atbilstoši tās dzīves ap-  
stākļiem veidojas spēka ideāls. Latviešiem tāds ir lācis -  
viens no lielākajiem latvju sētas ienaidniekiem. Bet tā  
spēks, paversts cilvēkam vēlamā virzienā, ir neuzvarams  
ierocis cīņā ar ļaunumu. Tāpēc lācis ir neiztrūkstošs vie-  
sis ķekatu gājienos, kopā ar savu dīdītāju. Tātad te ir  
pamats sarunai par to, ka spēks pats par sevi vēl nav ab-



solūta vērtība, svarīgi, kā to liek lietā un kādā virzienā. Bet lača dejošana ir smagnēja un tai pašā laikā - veikla, - te būtu isti vietā celt pašapziņu ne tik veiklajiem dejojājiem - jo katrs dejo atbilstoši savam raksturam un iespējām.

Par lača spējām atraidīt ļaunumu atāsta daudz teiku un pasaku, savukārt latviešu literatūrā plaši pazīstams ir laimes lača meklēšanas motīvs. Te mēs vēlreiz nonākam līdz tēmai - katrs pats savas laimes kalējs.

Pasauli tās daudzveidībā, vieglākas orientēšanās nolūkos, mēs sadalām pretējībās. Labs un ļauns, balts un melns, silts un auksts, vīrišķais un sievišķais - tie ir pretējību pāri, ar kuriem saistām vilka un kazas tēli tradicionālajā masku gājienā. Bērni tiek vedināti uz pasaules daudzveidības un daudzkrāsainības apjēgšanu, tomēr nezadējot pamatorientācijas un tai pašā laikā izprotot arī to, kā visu mēs iepazīstam salīdzinājumā un kontrastā. Tāpēc viens no uzdevumiem tēlotājā mākslā - saprast, ka gaišu redz uz tumša un otrādi. Nākamā priekšstatu kopa - ir neiespējami, ka pasaule būtu absolūti laba vai ļauna - pretspēki vienmēr atrodas sadursmē. Gaismas un tumsas cipa Ziemas svētkos - tas ir fons, uz kura cilvēkam jārak talkā gaismas spēkiem, gan velkot blūki un to sadedzinot, gan kopjot Ziemas svētku rituālus. Kontrasta princips izmantojams arī raksta mācīšanai.

Runājot par tradicionālajiem Ziemas svētku ēdieniem, bieži izceļam cūkas ēgukuru. Pašai cūkai ir īpaša loma masku gājienos, kas raksturīgi ar īpašu dejošanas veidu - virknē. Atkal mēs nonākam pie tradicionālo stereotipu laušanas vajadzības, jo cūkas raksturs masku gājienā principiāli atšķiras no tās jēgas, kuru mēs lietojam izteicienos "Ak, tu cūka tāds!" vai "Kurš lielāks cūka, tas vairāk izrok!"

18. tēma ir ļoti būtiska un droši vien vienā nodarbībā nav izsmelama. Dzērve masku gājienā simbolizē gudri-



bu. Savukārt, bērniem jau ļoti agri būtu jānoskaidro atšķirība starp zināšanām un gudrību, saprašanu starp varēt un zināt. Kā arī jāapjēdz, ka ir ne tikai praktiskā gudrība, vecāko brāļu lietu loģiskā sakpotās zināšanas, kas pasauli redz pretstatā - derīgs - nederīgs, vēl ir arī trešā tēva dēla gudrība, kura apliecina un nodrošina arī citu vērtību, ne tikai materiālo, pastāvēšanu. Savukārt te klāt vēl uzdevums noskaidrot atšķirības starp zīmēm un burtiem - burts vienmēr viennozīmīgs, bet zīme, simbols - daudznozīmīgs. Lai izprastu zīmi, jāredz, jādzird un jāpazīst konteksts.

Te uzdevumi katram izdomāt to, kas ir gudrība un kā mēs to pārņemam? Kā atsijājam būtisko no nebūtiskā? Kā ieraugām to, kas nav acīm saredzams? Kā uztveram to jēgu, kas ir cilvēkos un lietās tikai kultūras kontekstā.

Nākamā tēmu grupa saistīta ar ziemas pāreju pavasarī un pavasara norisēm. Pats galvenais - rosināt bērnus ielūkoties apkārtējā dabā un sevi un sajūst neredzamo norišu aizsākšanos. Senajā gadskārtā pavasaris sākas ar Meteni, jo tad tiek meklēta jauna vieta, kur līst līdumus jaunajai mājvietai. Metenis ir tie gadskārtu svētki, kuri visvairāk pievērsās lēcieniem un veiklības spēlēm un sacensībām. Veiksmīga Meteņa norises pieredze atrodama skolotājas M. Liepiņas organizētajās Meteņa norisēs Jūrmalas 1. deviņgadīgajā skolā.

Savukārt Vatslāvja tradīcija Rīgā cieši saistīta ar Eiropā plaši pazīstamo karnevālu tradīciju. Te būtu vietā aplūkot, kādas izskatās mūsu maskošānās tradīcijas salīdzinājumā ar citām Eiropas tautām. Varbūt būtu vietā arī saruna par atšķirībām svētku svinēšanā uz laukiem un pilētā.

21. jēma savukārt varētu norītēt ar moto: "Visaskaitākais tikums - dāvināšanas tikums". Labvēlība, kura izpausta konkrētā, materiālā izpausmē. Dāvana, kas gatavota paša rokām. Mēģinām visi kopā atbildēt uz jautājumu - kāpēc mēs kādam kaut ko dāvinām, kad to darām. Kādas dāva-



nas mums pašiem patik saņemt. Ko visbiežāk dāvina mūsu  
ģimenes locekļi. Vai apdāvinām tikai cilvēkus? utt.

Tad par vēltišanas tradīciju, par bērnu šūpuli,  
mātes vēlējumiem un konkrētajām rituālajām norisēm. Vēl  
arī par to, cik daudz mums jāiemācās un jāņemams, lai  
mēs visu ko prastu izgatavot un tad vēl noformēt, iesaiņot  
pasniegšanai. Un tad jau arī dziesmiņa "Neliēc mani,  
māmuliņa/ Bez ziedīga šūpuli".

Tā pamazām gada ir aizritējis līdz tam laikam, kad  
pavasaris gan vēl nav atnācis, bet uzmanīgāks vērotāja  
sajutis pavasara elpu daudzās dabas parādībās. Ķerēz ca-  
grību rosināt ar bērniem kopā caur jažādām mašīnām mēģināt  
sajust pavasari februārī. Tad arī iznāks runāt par "mežu,  
kas aug ar galotnēm uz leju", par "palaidnīti, kas ziemeļ-  
pakaļ skraida", un par sērsnu, kas tik bīstama meža iemit-  
niekiem, un daudzām citām lietām. Tad varbūt jūs pamoni-  
siet, ka cimdā iemetītie caurums arī varētu būt pavasara  
vēstnesis februārī. un Jums grībēstos sarīkot cimdā lāpi-  
šanas sacīkstes jeb konkursu par visoriginālāk salāpīti cim-  
du, jeb varbūt - visoriginālāk salāpīte cimdū?

Bet varbūt jūs lāpīsiet zekes?

23. tema mūs vēlreiz aizved pie laiku skaitīšanas  
un izjušanas tēmas. Padomājiet katrs pats - ko mums nozi-  
mā izteiciens "pavasaris galvā". Salīdziniet viedokļus,  
tad mēģiniet noskaidrot, kā Jūs varat noteikt to brīdi,  
kad Jums ir pavasaris galvā. Tā kā Jūs zināt, kas ir ru-  
dens laiks un vēļu laiks, kas ir ziemas laiks un ledus laiks,  
šobrīd Jums jānoskaidro, kas ir sērsnu laiks un pavasara  
laiks. Kāpēc pulkstenis nerāda pavasara laiku? Tas ir jau-  
tājums, kas man neliēc mieru. Kā domājat Jūs?

Rīgas 47. vsk. skolotāja I. Irbe ar saviem audzēkņiem  
kopā šo tēmu atrisināja, uzzīmējot katrs savu pulksteni,  
kurā rāda pavasara laiku, un izdomājot tā konstrukciju.

Pavasaris jau nenāk klusēdams - skan ādopi - kā  
Jūs nosauksiet un atdarināsiet kustošu sniegu, lāstekas



bilēšanu, deguna plūdus, slapjas kājas utt.

Tad, kad pavasaris jau kļūst silts, saule vairs nerāda zobus un ir tādi skaļīgi, rāmi vakari - vecmamma esot, tad kad jauna bijusi, kopā ar citām meitām gājusi dziedāt ārā. Tās esot bijušas pavisam īpašas dziesmas, garī saucieni. Tās jānoklausās un jāmēģina izdziedāt, bet noteikti ārā.

Tā mēs esam nonākuši līdz tam brīdim, kad diena un nakts ir vienā garumā. Divi vien jau šādi brīži dabā ir - viens pavasari, otrs rudeni. Cik bieži mūsu dzīvē ir brīži, kad esam saskapā ar sevi, ar sev apkārt esošiem, ar dabu, Dievu. Vai tas ir kas labs - būt saskapā? Vai pēc tā jātiecas? Ko tas nozīmē:

Mēs māsīpas nebijām,

Mums dziesmiņas saskanēja.

Kad dabā ir tie brīži, kurus izjūtam kā līdzsvaru. Ko nozīmē piedziedājums - saderam, saderam. Ko nozīmē izlīdzināt un izlīdzināties. Vai krēslas stunda ir gaismas un tumsas līdzsvars, izlīdzināšanās, saskapa vai kas cits.

Tāda ir manis šobrīd piedāvātā sarunas tēma, bet katram no mums ir sava pieredze saskapas izpratnē, par to tad arī aprunāsimies ar bērniem Lielās dienas kontekstā un vecmāmiņu atziņu ielokā.

Par Lielās dienas norisēm materiāli atrodam grāmatipā "Lielā diena", bet konkrētu šo svētku norisi šogad iznāca diezgan bieži novērot. Pamatkļūmer, kas visiem kopīgas, ne tikai Lielās dienas norises apgūstot - pārņemam rituālus un tradīcijas tikai to ārējā formā.

Netradicionāla un, manuprāt, ļoti veiksmīga ir skolotājas I. Irbes pieeja šim jautājumam. Skat. 1. pielikumā.

Būtiskākā storp Lielās dienas tēmām man šķiet dzīvības dziļa tēma. Pavasaris ir tas brīdis, kad asni mostas, kad no grauda, sēklas, kas visu ziemu mierīgi gulējuši it kā nedzīva, spraucas laukā asns. Dzīvības brīnums. No kurienes tas nāk. No kurienes dzīvība un pasaules cē-



lusies. Kā cilvēki dažādās pasaules malās to ir izskaidrojuši. Te par olu, kā par vienu no izplatītākajiem pasaules uzbūves skaidrojuma modeļiem.

Miklas par olu. Arī par olu krāsošanas tradīcijām. Praktiski jāapgūst dažādi olu krāsošanas parēmiņi.

Kur tad nu vēl veiklības un atjautības pārbaude, olas ripinot un pār šūpoļu kārti metot. Kā Tu jūties tad, kad šūpoļu solis visplatākais? Kā pasaule tad izskatās?

Vai zini, ka Lielās dienas šūpoles nedrīkst apturēt, jo tad linu druva sakritis veldrē. Kas ir veldre un kāpēc tā nav vēlama ... Vai to visu var paspēt izdomāt, kamēr šūpoles vienu soli sper. Vai šūpolēs vispār var ko izdomāt? Tik ilgi paiet, kamēr šūpoles sasniedz līdzsvara punktu? Vai līdzsvars ir šūpoļu dabiskais stāvoklis?

Kāpēc Lielās dienas šūpoles pušķo, velti un apdzied? Kā un kāpēc apdzied tos, kas šūpolēs kāpj iekšā? Vai tā arī ir viena no saskaņas meklēšanas formām. Jaunuma, nenovīdības izspēlēšana, lai reālajam jaunumam atņemtu spēku. Bet varbūt, lai publiski pamācītu. Paskatīsimies, kā ir bijis, padomāsim, kā varētu būt pie mums.

Tēma "Koki un putni pavasari" ir tā, kura būtībā varētu būt gada caurviju tēma - izsekot visām norisēm, kas notiek ar koku viena gada laikā, kamēr koka stumbrā izaug jauns gadskārtas gredzens. Kā saistās koka un cilvēka mūžs. Kāpēc uzskatām, ka katram cilvēkam jāiestāda koks. Kāda ir koku nozīme latviešu mitoloģijā un kas no tā ir saglabājies mūsdienu cilvēku apziņā? Kādus kokus stādām pie savas mājas un kāpēc? Kā var kokus apdziedāt?

Savukārt, par putniem runājot - mūsdienu bērni slikti tos pazīst, nezina, kā tie dzied. Varbūt var rosīnāt viņus vērot un apdziedāt - putnu dziedāšanas atdarināšanas valodā. Te vispār jāpievērš uzmanība tam, kā dažādās skaņas tiek atdarinātas valodā.

Tā kā pavasari ir brīvdienas un bērni nav kopā ar skolotāju, tad domāju, ka maija mēnesī būtu lietderīgi iz-



dzīvot sējas laiku, lai sagatavotos vasaras laika uzturēšanai. Jāpi būs tie svētki, kurus bērns svinēs kopā ar saviem vecākiem. Kāds viņš aizies uz šiem Jāņiem, kā viņš varbūt varēs saviem vecākiem palīdzēt tikt tuvāk Jāņu bētibai, nepaliekot nacionālā latviešu ēdiena "Šašliks" ar alu līmeni.

Tāpēc mēģināsim iepazīt pļavu, tās dzīvi pavasari un rosināsim bērnus turpināt vērot pļavas vasarā. Noskaidrosim, kas tas vainags tāds, kāpēc tāds pin un kāpēc liek galvā Jāņos u.c. reizēs. Kas valkā vainagu utt.

Tā kā svētkos pats nozīmīgākais brīdis ir priekšsvētki, tās lielās svētku gaidas - kopsim arī bērnos šo izjūtu. Labam saimniekam svētki neatnāk negaišiti. Lai svētkiem būtu istā garša un smarža - darbiem ir jābūt paveiktiem un saimniecībai tirai un sakoptai. Mēzšana un tīrīšana - kas tas ir? Cik laika tam ziedojam katru dienu, priekšsvētku reizēs? Kāpēc bieži no Ārpuses tīrs un kārtīgs, bet no Iekšpuses viens midzeklis?

Un tad jau arī par konkrētajām Jāņu norisēm, dziesmām un dejām.

Tā nu mēs būtu visam gadam cauri izgājuši, ka nu jau mums jāsāk nākamais. Domājams, ka ņemot vērā iepriekšējo pieredzi, tas būs vieglāks un bagātāks. Jo nekas jau nav jaatmet, ir jāiet tālāk un dziļāk cilvēciskās jēgas pasaulē.

#### Skolotājs meklē folklorā

Apzinoties un samērā sāpīgi izjūtot cilvēciskās pasaules nesakārtotību ap sevi laikā un telpā, gribot ne- grībot pie Tevis atnāk jautājums, ko konkrēti es varu paveikt, lai veicinātu kārtības rašanos no haosa. Pamatjautājums ir - kā atrast spēka pielikšanas punktu, kurš dotu visefektīvākos rezultātus. Kā liecina mana divus gadus ilgā sadarbība ar bērniem (vecumā no 4 līdz 10 gadiem) folkloras un tēlotājmākslas studijā, vadot gan folkloras,



gan tēlotājmākslas nodarbības - bērna virsība uz sevi kā individualitātes apzināšanos caur tradīciju apjēgšanu un savas radošās būtības izpaušanu ir acīmredzama dažādās bērnu aktivitātēs: zīmējumos, dziesmās, dejās. Nav noliedzams, ka bērna dialogs ar folkloru ir ļoti efektīvs līdzeklis, lai palīdzētu bērnam apjēgt sevi kā tautas daļu, no vienas puses, tai pašā laikā izjūtot sevi kā radošu individualitāti, kuras cilvēciskās pasaules top dialogā ar tradīciju.

Tas mūs virza un rosina nosaidrot, kā aug un skolojas mūsu bērni, kas ir noteicošais viņu cilvēciskās pasaules veidošanās. Cik liela loma šeit ir apkārtējai kultūrvidē dominējošām vērtību sistēmām un ievirzēm, tuvākajā un tālākajā apkārtnē funkcionējošām tradīcijām, pieaugušo (vecāku, skolotāju u.c.) mērķtiecīgi virzītām aktivitātēm. Kāda ir un kāda varētu būt folkloras loma.

Bērnu var raksturot kā savu vecāku un ar viņu saistītākarē esošās vides neizskaistinātu populārtēlu, kas savā domāšanā un rīcībā atspoguļo reāli funkcionējošas vērtības, to mijiedarbību, noliekuļojot un nemēģinot vēlamo uzdot par esošo.

Fatna bērni ir iespēja izaugt par "meistaru", kurš prot izgatavot mūzikas instrumentu un uz tā spēlēt gal. tradicionāli, gan pašsacerētu melodiju (būtībā izgatavojot jebkuru darba rīku un strādājot ar to), tikpat liela iespējamība ir arī tā, ka viņa aktivitāte un izdoma var virzīties uz F.Kafkas romānā "Proces:" aprakstītās vispilnīgākās mašīnas, kura paredzēta izsmalcinātai cilvēka iznīcināšanai, radišanai un apkalpošanai. Cik lielas ir pieaugušo iespējas un pienākums pavirzīt bērna attīstību vienā no šiem populārajiem virzieniem, cik šeit ir atkarīgs no paša bērna un kāda ir abu pušu atbildība - tie ir jautājumi, un kuriem viennozīmīgu atbildi sāpēt nev iespējams. Pati šādu jautājumu ievēršana tomēr ļauj plašākā kontekstā aplūkot mūsu piedāvāto problēmu risinājumus.



Tāpat mūsu priekšā jautājums - kā šajā nesakārtotajā, izdemolētajā un piesārņotajā vidē palīdzēt bērnam kļūt par kultūras cilvēku.

Mūsu piedāvātā cilvēku apziņas humanizēšanas modeļa pamatā ir dialogs ar folkloru - to kultūras formu, kura sevi glabā ne tikai cilvēcisko pieredzi, modeļus, kā šīs vērtības sasniedzamas, realizējas, bet arī negatīvo pieredzi - kas notiek, ja šīs vērtības tiek apietas.

Nemot vērā to, ka lielākajā daļā latviešu gimeņu tradicionālais tautas gudribu, māku un mākslu izmantošanas mehānisms ir izzudis, rodas jautājums, kā šajā situācijā mēs varam apzināti rīkoties, lai neļautu aiziet bojā tautas tradīcijām, kuras ir vērtības pašas par sevi. Tai pašā laikā tās ir neatsverama nacionālās identitātes glabāšanas iespējas uzturētājas un katra cilvēka individualitātes, radošo spēku attīstības pamats. Tāpat reāls mūdienu kultūrprocesa katalizators.

Vispārzināma ir patiesība, ka bērnam daudz ko atmodina un izveido apkārtējā kultūrvidē. Īpaša loma bērna attīstībā ir tiem cilvēkiem, kuru profesionālā darbība ir vērsta uz bērnu apzinātu ieviešanu kultūras pasaulē. Tāpēc gribu pievērsties sākumskolas skolotāja darbības iespējām, virzieniem un šodienas kultūrsituāciju raksturojošām problēmām.

Manuprāt, viena no būtiskākajām problēmām ir skolotāja apziņas stereotipu pārveidošana. Oficiālā vērtību sistēma, kura daudzus gadus ideoloģijā tika sludināta par vienīgo, ir bankrotējusi. Tā ir gājusi bojā par šausmām tās apoloģētiem un par mierinājumu tiem, kas to klusībā nolieguši un praktiskajā darbībā mēģinājuši miksēt, humanizēt. Taču domāšanas un rīcības stereotipi saglabājas ievērojami ilgāk cilvēku apziņā, nekā pastāv kāda ideoloģijas aizstāvēta vērtību sistēma. Saglabājas vecās skolotājas, t.i., izglītošanas un audzināšanas metodes, skolotāja un bērna savstarpējo attiecību veidošanas modeļi.



Vecā ideoloģiskā sistēma spēcīgi bija izkopusi liekuļošanas mehānismu. Tāpēc bieži sastopamies ar liekulību, kad jaunais saturs vārdos tiek pausts uz veco metožu pamata. Turklāt pagātnes inerces slogs traucē īsā laikā izveidot un stabilizēt jaunas vērtības, mācību formas un metodes.

Visasāk izjūtam to, ka skolotāji, kas daudzus gadus ir dzīvojuši ar oficiālajām pseidovērtībām, tai pašā laikā ar lielu piepūli mēģinājuši šajā degradētajā vidē saglabāt savas cilvēciskās pasaules drumslas - labvēlību, pašcieņu, godīgumu, ir nonākuši pie vērtību vakuuma, pamatorientāciju zuduma un pārvērtušies par ikdienas dzīves mašīnām. Izdzīvošanas tieksme viņiem liek dzīvot sekā, sadalītā pasaulē, nemēģinot uztvert šo pasauli kā veselumu, bet mēģinot atrast sevi un savas dzīves jēgu lielākās dimensijās. Būtībā mēs varam runāt par pasaules uzskata krīzi.

Pasaules uzskata un pasaules kā veselā apjēgšana un pārdzīvojums - tās ir vienas no būtiskākajām gara kultūras problēmām. Sevišķi liela loma pasaules uzskatam ir izglītības laukā. Izglītība katram cilvēkam ir daļa no viņa pasaules uzskata, bet ir svarīgi, kādas pamatorientācijas tiek liktas izglītības pamatā. Tas savukārt ir lielā mērā atkarīgs no tā cilvēka vērtību orientācijas, kas nodarbojas ar bērnu audzināšanu un izglītošanu.

Lai kļūtu par pilnvērtīgu kultūras cilvēku, katram jāvar sevi ierakstīt lielākās un plašākās dimensijās, izjūtot sevi kā veselā daļu, saprotot un pārdzīvojot savu vietu pasaules, dabas, līdzcilvēku un savos pašā ritmos, meklējot šo ritmu saskaņu. Folklorā iekodētā pasaules kā veselā uztveres pieredze, cilvēka un viņa vietas pasaulē un vēstures apjēgšana ir piemērotākais līdzeklis, lai atveseļotu skolotāju vērtību sistēmu un parādītu ceļu uz bērna apziņas humanizāciju. Tāpēc mūsu grupa pievērsās skolotāju sagatavošanai folkloras nodarbību veikšanai skolā. Pusgadu strādājot skolotājuursos un pēc šo kursu



beigšanas aptaujājot klausītājus, lūk, kādus viedokļus par folkloras vietu viņa garīgajā dzīvē izteica skolotāji.

Visi kursu dalībnieki atbildēja uz jautājumu: "Kas Jums šobrīd ir folklorā?"

- Tā ir harmonija, sevis apzināšanās. Caur to es varu iet pie citiem (pie bērniem).

- Pašlaik man visaktuālākais ir folklorā kā veiksmīgs līdzeklis darbā ar bērniem. Folklorā var atrast patiešām bērnu vecumam atbilstošu materiālu, ko ne vienmēr mums sniedz oriģināldarbi.

- Ļoti skumji apzināties, ka piederu pie tās paudzes, kura augusi un skolojusies tai laikā, kad iepazināšanās ar folkloru nozīmēja t. dz. skandēšanu un padziedāšanu, pasaku, teikumu lasīšanu vai stāstīšanu. Bet viss tas tika pasniegts samērā sekli, gribas teikt - nenopietni, nedodot to, ko folklorā var dot. Liekas, ka tagad, daudz ko pārvērtējot un skatoties uz folkloru ar pavisam citu skatījumu, citu dziļumu, folklorai manā dzīvē, tās jēgā radusies nopietna vieta. Saprotu, ka man ir ļoti daudz jāmācās, jālasa, ko cenšos darīt. Šobrīd tas ir dzīves veids, tikai bez tā galvenā pamata - Latvju vētas.

- Man folklorā personificējas ar jēdzienu - manas tautas izdzīvošana. Ja izzudīs valoda un tās mutvārdu daļrade (visus 3 folkloras veidus ieskaitot), tad arī mēs aiziesim zudībā. Skolas darbā es folkloru ieviešu ar katru bērna šūpla dienas ritu (apsveico, nodziedot, arī nodarbojot, mīklas atminot) un aizejot no skolas - apsveicu ar tautas dziesmas vārdiem kā tautu meitas un tautu dēlus.

- Godīgi sakot, folklorā pašreiz ir tikai jauna informācija man pašai, kura ļoti spēcīgi sāk šķobīt manu pašreizējo pasaules uzskatu, bet tas nemaz neiet tik ātri, pēc katra satricinājuma kaut kas tiek arī bērniem, bet es domāju, ka pagaidām manas vainas dēļ, tas vēl ir virspusēji. Caur folkloru man daudz kas ir kļuvis saprotamāks,



varbūt sāku pievērst uzmanību tam, par ko agrāk vispār nedomāju vai nojautu intuitīvi.

Citētās atbildes, manuprāt, samērā labi atspoguļo gan klausītāju dažādību, viņu atšķirīgo iepriekšējo pieredzi, kā arī dažādās reakcijas, saskaroties ar mūsu piedāvāto pieeju folkloras materiālu apguvē, interpretācijā un lietojumā. Kopumā jāsecina, ka saskarsme ar šo kultūras areālu, ar folkloras vērtību pasauli atraisa un bagātina skolotāju cilvēcisko pasauli, kā arī parāda ceļus uz viņu audzēkņu apziņas humanizēšanu.

Vairums no mūsu kursu klausītājiem aktīvi ar balto stundu organizēšanu nodarboties sāks tikai ar jauno mācību gadu. Vēliela grupa šādas stundas praktizēja jau iepriekšējā mācību gadā. Visiem tika uzdots kopīgs jautājums - Kā Jūs domājat, kas folklorā varētu būt vai ir pašreiz Jūsu audzēkņiem?

Lūk, dažas atbildes:

- Mēģināšu, lai manas "Baltās stundas" tiešām būtu baltas. Žēl, ka nevaru dziedāt un dejot, bet varu teikt tikai to, ko varu, bet arī vārds var daudz. Bez tam man tiešām pēdējos 4 gados ir laimējies, nomainot darba vietu un strādājot mazā lauku skolīnā, kur katrs bērniņš ir "apčubināts un redzēts", kur skolotāji strādā, viens otru balstot un palīdzot, tāpēc droši zinu, ka palīdzēs dziedāšanas skolotāja. Bez tam visi mūsu bērni dejo deju kolektīvā. Tas, bez šaubām, man atvieglo darbu.

- Maniem bērniem (1.kl.) folklorā paver dzīves gudrības mākslu, to, kas mīklās, pasakās. Ieskatīties vēlīgāk sev apkārt, labestību:

- Labāk man daudz draugu ...

- Ne suniša kājām spert ...

- Apjēgt, ka visa pamatā pasaulē ir darbs.

Kas darbiņu nedarija,



### Tas staigāja raudādams.

Bērniem šobrīd folklorā ir viss tas interesantais, kas saistās ar viņa tautu. Tradīcijas, paražas, svētki - tas viss ir jauns, nebijis, nedzirdēts un neizdzīvots. Saite ar ģimeni - māti, tēvu, vecmāmiņu un vectētiņu, viņu pieredzi.

- Bērniem folklorā palīdz apjaust savu nacionālo piederību, attīsta jūtu un savsārpējo attiecību kultūru, māca domāt, redzēt, skatīties un dzirdēt apkārtējo pasauli un meklēt savu vietu tajā.

- Dod daudz. Pagaidām strādājot ne pārāk sistemātiski, tikai apskatot rūpīgāk izstrādātās tēmas, jūtu tās gaišās atskapas, kas no bērniem nāk vēl ilgi pēc stundas. Jāstrādā uzmanīgi.

Domāju, ka būtu interesanti un programmas korigēšanai un pilnīgošanai ļoti auglīgi sekot šo skolotāju tālākai darbībai un pēc tam salīdzināt prognozes ar reālajiem procesiem un skolotāju vērtējumiem. Visefektīvākā forma, kā to varētu veikt, būtu skolotāju interešu klubs, kurā regulāri tikoties, risinātu šīs un līdzīgas problēmas.



L I T E R A T Ū R A

- 1 Ziedonis I. Paliekamdziesma. - R., 1987. - 257.lpp.
2. LTdz. 20354, V 128, 91
3. Mauriņa Z. Divas kultūras saknes // Kultūras saknes. - R., 1944. - 11. - 12.lpp.
4. LD, 33683
- 5 LTdz. 10548 2), LD K1935, 9205
- 6 LD, 31244
- 7 Mauriņa Z. Divas kultūras saknes // Kultūras saknes. - R., 1944.- 16.lpp.
- 8 Vacietis O. Krekla šūšana // Nolentība. - R., 1985.- 117.lpp.
- 9 Treile J. Mažīgie jautājumi. - R., 1989. - 183.lpp.



## NOBEIGUMS

Rakstu krājumā ietvertajos teorētiskajos un eksperimentālajos pētījumos izziņāti nosimīgi nosacījumi un faktori, lai jau sākumskolā audzēkņiem izveidotos noturīga dzīve un vajadzība paust un tālāk izkopt savas estētiskās iespējas.

Sākumskolā paveiktais, bet pirms tam arī ģimenē un bērnudārzā mantotais emocionālas skaistuma uztveres attīstībā veido stabilu pamatu personības patstāvīgai radošai saskarsmei ar mākslu visā dzīves ritumā.

LU Pedagoģijas fakultātes zinātnisko darbinieku ansamblī vadija atziņa, ka tikai nepārtrauktās izglītības sistēmas ietvaros, radot nepieciešamos ārējos apstākļus un iekšējos nosacījumus, paveras reālas iespējas ievirzīt bērnus skaistuma pasaulē, estetizēt ikvienu personības darbības jomu, vienotā mācību un audzināšanas procesā sagatavot sākumskolas audzēkņus mākslas aktīvai uztverei, izpratnei, novērtējumam un jaunu estētisko vērtību radīšanai. Turpretī 6 - 9 gadīgo bērnu emocionālajā un estētiskajā audzināšanā nokavētais vai formāli paveiktais nākošajās izglītības pakāpēs vairs tikpat kā nav atgūstams vai aizpildāms ar māksloti organizētiem pasākumiem.

Patlaban estētiskajā audzināšanā galvenās grūtības izraisa kā bērnu, tā arī jaunāko klašu skolotāju gandrīz vai pilnīga atvešinatība no mākslas vērtībām un savas tautas tradicionālās kultūras bagātībām. Tālab sākumskolas audzēkņu ievadišana mākslas pasaulē nesaraucjami saaužas ar skolotāju sagatavošanu estētiskās un ētiskās kultūras kopšaru skolā. Skolotāju profesionālās sagatavošanas modernizācija iegūst īpašu aktualitāti mūsu dienās, kad visa izglītības sistēmā notiek pārorientēšanās no tradicionālā (nereti dogmatizētā) mācību skolas modeļa (kurā estētiskā audzināšana



reducēta līdz mākslinieciskās izglītības vai tikumiskās audzināšanas uzdevumam) uz sākumskolas audzēkņu radošā potenciāla attīstību, izmantojot mākslas līdzekļus, radošo uzdevumu sistēmas, dialoga iespējas utt. Šie procesi rada labvēlīgu augsni principiāli jaunu programmu un izstrādņu ieviešanai skolās, jauna tipa mācību grāmatu vai alternatīvo mācību līdzekļu izveidei, paverot iespējas visa pedagogiskā procesa humanizācijai un bērna personības attīstības harmonizācijai. Šo uzdevumu kontekstā izzinātas iespējas tēlotājmākslas valodas apguvē, dzimtas valodas un literatūras estētiskā potenciāla palielināšanā, muzikālās kultūras kopšanā. Skolotājs varēs smelties vērtīgas ierosmes par bērnu pievēršanu jaunrades darbībai, par emocionālā sabalansēšanu pedagogiskajā procesā.

Ekspperimentālais pētījums pierāda, ka sākumskolas audzēkņu estētiskās kultūras pamatu stiprināšanā nozīmīga vieta ierādama etnisko vērtību apgušanai. Šajā procesā kā skolotāji, tā arī skolēni tiek tuvināti savas tautas garīgajām, estētiskajām un tikumiskajām vērtībām. Izstrādātās programmas un nodarbību saturs folklorā, tautas mūzikā, tautas dejā un tautas dainu mācību pamatu apguvē attīsta bērnu jomā, bagātina viņu emocionālo sfēru, liek pamatus sava pasaules redzējuma veidošanai, tuvina tradicionālās kultūras bagātībām Latvijas etniski nevienlīdzīgajā vidē.

Teorētisko izstrādņu ieviešanu praksē sekmē semināri un citas sadarbības formas ar sākumskolas skolotājiem. Šajā ziņā skolotāji noteiktu atbalstu var smelties rakstu krājuma pielikumos ietvertajās programmās, kā arī publicētajos izdales materiālos (Ziemas svētki, Apjumības, Letenis, Lielā diena, Garā pupa u.c.).

Turpmākajā pētnieciskajā darbī, tajā iekļaujot skolotājus un Pedagoģijas fakultātes studentus, paredzēts



izstrādāt zinātniski teorētisko pamatojumu un nodrošināt iespējamo aprobāciju skolēnu un skolotāju estētiskās kultūras veidošanai vienotajā pedagogiskajā procesā.



1. pielikums

Māra Kellēna

BALTĀS STUNDAS:

pirmais mācību gads sākumskolā

1. pusgads. Laiks. Laika skaitīšana. Es laika ritumā.

1. - 8. tēma: rudens, Apjumības

1. Vasara manās atmiņās, vasaras guvums. Kā es to varu izteikt - izdziedāt, izdejojot, uzzīmēt, izstāstīt.
2. Laika skaitīšana. Kalendārs.
3. Rudenāji; ruda, rudens. Rudās spēles.
4. Raža, tās daudzveidība. Krāsainās spēles.
5. Pelēkais rudens. Pelēkā ikdiena. Krēslas stunda. Lietus. Raksts.
6. Auglība, svētība. Jumis. Jumja klaips. Labība.
7. Jumja pemsana, ķeršana un ar to saistītās rituālās izdarības. Jumja saime - Jumaliņa, jumalēni.
8. Darbs un patupe. Ritms darbā un svētkos. Mans darbs, kopdarbs.

9. - 16. tēma: ziema, Ziemas svētki

9. Vakarešana, tai atvēlētais laiks un tā papildījums. Miklas.
10. Veļu laiks.
11. Maska. Es un maska. Ķekatas.



12. Tradicionālās maskas, to nozīme, izgatavošana un izturēšanās.
13. Zirga, kumelē. Ceļš ziemā.
14. Ziemas miegs. Sniegs un miegs. Gailis, vista, cāli.
15. Iācis, spēks, veiklība. Jaunuma atvairīšana.
16. Pasaules divdaļība. Vilks un kaza.

## 2. pusgads. Ritms dabā un cilvēka dzīvē

### 17. - 28. tēma: pavasaris, Liela diena

17. Čūka un tās saime masku gājienā. Tenis.
18. Gudriba, Gudrais un muļķis. Muļķa gudriba. Dzērve. Raksta zīmes un burti.
19. Metenis - veclatviskais pavasara sākums. Kā sajūtam pavasari janvāra un februāra mījā. Norises dabā, galvenie darbi.
20. Meteņa spēles - dzišana, vizināšanās, veiklības spēles. Vastlāvja svinēšana Rīgā.
21. Rokdarbi un veltīšana. Dāvināšana. Neliec mani, māmulīša, /Bez ziedīga šūpulī.
22. Kas vēsta pavasari februārī. Atkusnis, lāstekas, sērсна. To apjaušana folklorā.
23. Pavasara iedziedāšana, ierotāšana, iegavilēšana. Kāpēc pulkstenis nerāda pavasara laiku.
24. Diena un nakts vienācā garumā. Saulgrieži, līdzsvars. Saskaņa.
25. Lieldienu norises.
26. Ola pasaules tautu mitos un latviešu tradīcijās. Olu krāsošana, ar to saistītās paražas un rituāli.



27. Šāpoles. To kāršana, veidi un ar tām saistītās tradīcijas. Šāpoļu veltīšana un apdziedāšana.
28. Koki un putni pavasarī.

29. - 32. tēma: ceļā uz vasaru un Jāņiem

29. Pļava pavasarī. Vainagi. Vainags jāga. Trejdeviņu ziedu vainags.
30. Gari, ganu dziesmas, rotaļas.
31. Svētku priekšdarbi. Sētas un saimniecības sakārtošana. Gatavošanās Jāņiem.
32. Jāņu norises. Kā tos Jāņus sagaidīsim?



Valdis Muktupāvels

LATVISKĀ SKAŅU MĀCĪBA:

metodoloģiskas vadlīnijas mūzikas skolotājam sākumskolā un vēlākajos posmos

Tauta un kultūra

1. Latviešu etnogenēze. Indoeiropēiskā aizvēsture, Baltu dzīves areāls, vēsture, tautas. Latvijas vēstures lielle posmi. Etniskie kontakti, to pēdas valodā, etnogrāfijā, folklorā u.c.
2. Baltu tautu etnostruktūra. Trisfunkcionālā sistēma; tās izpaušanās dažādās tradicionālās kultūras sfērās: sabiedrības izveidē, mitoloģijā. Svētnieki, valdnieki un karotāji, arāji un gani. Baltu zemju trejdaļījums.
3. Baltu etniskā kultūra. Folkloras jēdziens. Senāko Baltijas iedzīvotāju un indoeiropiešu mantojums. Baltu kultūras "zelta laikmets"; domas par folkloras "zelta laikmetu". Etniskās kultūras sastāvs. Sinkrētisms.

Latviešu mūzikas kultūra

4. Skapa. Kosmiskā skapa. Skaniskā vide, iekapas dzīve, apkārtnē. Raksturīgas un retas skapas. Klusuma skanēšana. Sevis saklausīšana. Skapas apjaušana kultūrā. Skapa kā zīme, skapas nozīme. Skapu valoda.
5. Skapu raksts. Tradicionālā mūzika, tās pastāvēšanas veidi: vokālā un instrumentālā mūzika. Mūzikas loma kultūras apritē. Kulta, sabiedrisko iekārtojumu izsakošā un apstiprinošā, noteiktu darbību uzturošā un veicinošā, gadskārtas un cilvēka dzīves ciklus izteik-



- cošā un sakārtojošā, kā arī tīri izkļaidējošā mūzika.
6. Tradicionālās mūzikas vispārīgs raksturojums. Mūzikas saistība ar vārdu un kustību. Melodijas un teksta attiecības. Divi galvenie vokālās mūzikas veidi: dziesma un balss. Tradicionālā dziesma un ziģe. Eposa problēma. Dažādi balsu paveidi: godubals, gadskārtu ieražu dziedājumi - kalādas, rotas, ligotnes, izdziedātie balsi, kā arī gaviles un āvinājumi. Bezvārdu dziedājumi.
  7. Mūzikas folkloras muzikālais raksturojums. Skanējums, intonēšana, dziedāšanas veidi. Melodika, ritmika, variācija, improvizācija. Daudzbalsība, tās veidi: heterofonija, polifonija un homofonija.
  8. Mūzikas folkloras reģionālais raksturojums. Latvijas kultūrvēsturiskie novadi. Gadskārtu ieražu, mūža godu un citu tradīciju atšķirības pa novadiem. Valodas atšķirības; izloksnes un dialekti. Mūzikas folkloras reģionālās īpatnības.
  9. Gadskārtas cikls. Gadskārtu ieražu balsis. Metepa, Lielās dienas, putnu dzīšanas, rotāšanas, Ūsindienas, Jāņu, Apjumību, veļu, Mārtiņdienas, Ziemas svētku balsis. Gadskārtu ieražu dziedājumu kopīgās un atšķirīgās iezīmes. Raksturīgie piedziedājumi.
  10. Cilvēka mūža cikls. Mūža godu balsi. Radību, kūmu, kristību, šķēpļa, bērnu, audzināšanas, iesvētīšanas, precību, vedību, kāzu, vāku, bērnu dziesmas un balsi. Godu balsi.
  11. Mitoloģiskās, kara, darba u.c. dziesmas. Apdziedāšana un apdziedāšanās.
  12. Mūzikas instrumentu vispārējs raksturojums. Skanējums kā kultūras elements. Skanējumu rīku klasifikācija. Skanējumu rīku funkcijas: muzikāla, signalizācijas, komu-



nikatīvā. Mūzikas instrumentu senuma noteikšana.

13. Skaņu rīku apskats. Pašskaņi: Klabekļi - klapītes, darbarīki, trijstūris, klabata, koka un metāla zvani; grabekļi - eglīte, puškaitis, trīdeksnis, čakans, velna bunga, žvāngulis, zvārgulis; robdēlis, tarkāvis; vargas; soliņš. Plēvskāņi: paupenes, celma bungas, lielās un mazās bungas, sietiņš, baubens.
14. Skaņu rīku apskats. Stigskāņi. Vienkāršie stigskāņi: spēles, dūda, pušļa vijole, kokles, citarkokle, citara, cimbole. Saliktie stigskāņi: vienstīdzis, gīga, vijole, base, rata lira.
15. Skaņu rīku apskats. Gaisskāņi. Brīvie gaisskāņi: pātaga, harmonika, tāss, spieģana, dūcenis. Svilpes veida gaisskāņi: svilpe, gārši, stabule, svilpaunieks. Mēlītes veida gaisskāņi: pēga, spiedze, niedru stabule, ganurags, ganutaure, dūdrags, dūdas. Piemuša veida gaisskāņi: tāšu, koka un metāla taures, dzīvnieku un metāla ragi.
16. Skaņu rīku simbolika un semantika. Skaņu rīki no apolo-niskuma un dionīsiskuma viedokļa. Mūzikas instrumenti kā rituāla elementi.
17. Horeogrāfiskā folklorā. Vārda, skaņas un kustību saistījums spēlēt, rotaļā, dejā, rotaļspēlē un rotaļdejā. Muzikālā materiāla raksturīgās iezīmes un īpatnības horeogrāfiskajās norisēs. Deju mūzika.

#### Mūsdienu folklorisms Latvijā

18. Tradicionālā un mūsdienu kultūra. Tradicionālās kultūras pašjēga un jēga citā kultūras kontekstā. Jēdziens par mūsdienu folklorismu. Folklorisma dažādie izpausmes veidi kultūras jomās: reliģijā, mākslā, izglītībā, saziņā, zinātnē, politikā u.c.



19. Folklorisms profesionālajā izpildītājmākslā. Tradicionālās kultūras elementu pārveidotības pakāpe; tās noteikšanas līmeņi un kritēriji.
20. Folkloras un etnogrāfiskie ansamblī, lauku kapelas. To iedalījums atkarībā no darbošanās konteksta. Interpretējošais cilvēks. Etniskās reliģijas renovācija.
21. Tradicionālās mūzikas kultūras iespējas mūsdienu muzikālās audzināšanas un izglītības sistēmas veidošanā. Šādas sistēmas iespējamie trūkumi un priekšrocības no muzikālā viedokļa, salīdzinot ar pašreizējo sistēmu. Ārpusmuzikālā konteksta nozīme.



MŪSU AUTORI

- Jānis Anspaks - pedagogs, Pedagoģijas fakultātes profesors, pētniecības grupas zinātniskais vadītājs;
- Ilona Bērziņa - filologe, Pedagoģijas fakultātes aspirante, jaunākā zinātniskā līdzstrādniece;
- Gunārs Bībers - filologs, Pedagoģijas fakultātes profesors, vecākais zinātniskais līdzstrādnieks;
- Mudīte Kostanda - filologe, Rīgas 69.vidusskolas skolotāja;
- Ilze Kupča - tēlotājmākslas pasniedzēja, pedagoģijas fakultātes jaunākā zinātniskā līdzstrādniece;
- Dace Markusa - filologe, Vīļņas Universitātes doktorante specialitātē Baltu valodas, Pedagoģijas fakultātes vecākā zinātniskā līdzstrādniece;
- Māra Mellēna - filozofe, Pedagoģijas fakultātes zinātniskā līdzstrādniece;
- Valdis Muktupāvels - muzikologs, Pedagoģijas fakultātes zinātniskais līdzstrādnieks;
- Ilze Vītola - tēlotājmākslas pasniedzēja, Pedagoģijas fakultātes jaunākā zinātniskā līdzstrādniece;
- Pēteris Zeile - filozofs, Latvijas Mākslas akadēmijas profesors
- Oskars Zīds - pedagogs, Pedagoģijas fakultātes dekāns, vecākais zinātniskais līdzstrādnieks.



SATURS

Ievads .....	3
J. Anspaks. Mākslas pedagogija: vēsturiskā pieredze un mūsdienas. ....	11
O. Zīds. Skolēnu un studentu estētiskās audzināšanas iespējas nepārtrauktās izglītības sistēmā. ....	49
P. Zeile. Par estētiskās audzināšanas sistēmu. ....	62
G. Bībers. Skolēnu tēlainās domāšanas veidošana. ....	74
D. Parkusa. Bērnu valodas attīstības emocionālais potenciāls. ....	92
I. Bērziņa, D. Parkusa. Dzimtās valodas izjūta. ....	102
M. Kostanda. Latvijas kultūrvides mācīšana sākumskolā. ....	109
I. Kupča, I. Vitola. Bērnu radošās iespējas tēlotājmākslā. ....	119
V. Auktupāvels. Skatu pasaule ap mums: tradīcijas un jaunrade. ....	135
M. Mellēna. Baltās stundas un bērnu garīgā pieredze. ....	156
Nobeigums .....	194
Pielikumi .....	197
Mūsu autori. ....	204