

# PRAKTISKĀ PEDAGOĢIJA

**Piezīmes par vēstures pasniegšanu Rīgas vidusskolās.** (Referats, nolasīts 13.II.1924. vidusskolas vēstures skolotāju apspriedē.)

Mans pierākums ir pārrunāt par jautājumiem, kas stāv sakarā ar novērojumiem vēstures stundās dažādās Rīgas vidusskolās, kur man bij iespējams palūgt kopā ar Skolu Departamenta direktoru L. Auseja kungu. Jau vienā — otrā vietā, kur tiku prasīts, devu mazus aizrādījumus, taisīju dažus iebildumus, cik nu tas bij manos spēkos, tagad man šie aizrādījumi un iebildumi daudz maz jāsakopo, lai tad viņus pārrunātu kopējiem spēkiem. Minēšu arī nedaudz piemērus, tikai nedaudz, jo plašāka viņu izlietošana pagarinātu mūsu pārrunu un, nezin, vai to veicinātu. Tikai lūdzu pievestos piemērus neuzskatīt kā manu vēlēšanos kādu personīgi apvainot. Tādas gribas man nav un arī nevar būt; man pat jā-saka, ka dažs kļūdījums, nepareizība vai aplams paņēmieni gan palicis atmiņā, bet es nevaru vairs saistīt viņu ar zinamu personu, viņš saistās tik ar abstrakciju „skolotājs“. Tomēr man jā-saka, kā viss, ko šeit teikšu ir tieši šo mīklu izsaukts.

Amerikas, protams, neatklāšu un nešaubos, vai viņa maz tā uzreiz vairs ir atklājama, tāpēc negaidat neko sevišķu. Runāšu tikai par to, kas visiem jau zinams un pazīstams, bet neraugoties uz to, tomēr tiek pret to grēkots. Necentišos arī pēc pilnības, jo visu izsmelt nav iespējams, tādēļ, ka nav nevienas metodikas regulas, pret kuru nebūtu grēkots. Jā, kas ir tīrs no grēka?

Savos aizrādījumos neļūtos arī visai drošs, jo jau ilgāku laiku ne-esmu vidusskolā vēsturi pasniedzis un beidzamā laikā neesmu arī uzmanīgi sekojis vēstures metodikas attīstībai. Kas man dod drošību vienu vai otru paņēmieni ieteikt, tie ir mani šāgāda novērojumi, jūsu pašu darbs un sekmes; jo domāju, ka tie paņēmieni ir visnoderīgākie, kas dod vislielākos un vislabākos rezultātus. Protams, še es nedomāju tīri individualus paņēmienus, kas nav pakaļdarinami. Atminaties no pedagoģijas vēstures Žuberu.

Varu teikt, kā sēdēdams stundās, uzmanīgi sekoju katram jūsu vārdam un paņēmienam un, man jāatzīstas, ka esmu daudz no jums mācījies, daudz ko noskaidrojis pats sev, pie kā es citādi nezin vai būtu nācis. Un man šķiet, ka arī jums vajadzētu izlietot katru izdevību apmeklēt otra skolotāja stundas. Ari no sliktas stundas var mācīties un pie tam daudz, var būt vēl vairāk, kā no labas, jo tā modina daudz vairāk pārdomu, salīdzinājumu, gribu labot.

Iekams uzsāku šo grēku reģistri, man jā-saka, ka bijām arī tādās stundās, kur skolotājs tik labi veda darbu un ar tādām sekmēm, ka tur

nebija nekā ko iebilst. Skolotājs deva daudz, skolnieki zināja daudz, likās, ka te viņi daudz labāki, daudz apdāvinātāki. Stundas noritēja nemanot un stundu atstājām pacilāti. Tā tad ir mums labi vēstures skolotāji.

Bet ir ari, kuŗiem daudz kas jāatgādina. Un jāatgādina tas, kas būtu jāzina katram vēstures skolotājam. Daudzi sev nav noskaidrojuši jau tājumū, kas ir vēsture. Viņiem vēsture ir tikai viena vai otra mācības grāmata un viņi nemaz nedomā, ka vēsture nav dabas zinātne, nav ari matematika, bet zinātne sui generis, kuŗai darīšana ar individualo, teiktu pat irracionālo. Tā ir deskriptīva zinātne, kas attēlo cilvēces attīstības procesu, vai ari kāda instituta, idejas attīstības gaitu. Skolotāja uzdevums un pienākums nu ir šo attīstības procesu darīt skolniekiem saprotamu un gādāt, ka saprasto tie piesavinas. Šī vēsturiskā attīstība ir ļoti plaša, ļoti sarežģīta, viņā notiek, norit daudzi procesa sašķiedrējumi, dažādi dalīdamies un atkal saistīdamies un no jauna nozarodamies. Visu viņu attēlot nevaram, tālab top ņemts un jāņem pati galvenā šķiedra, skolotājam jāizmeklē sarkanais pavediens resnā kuģa tauvā un jāparāda tas skolniekiem. Tā tad attīstība ir viena. Protams, nav viegla lieta viņu uzskatāmi uzturēt un pasniegt bērniem; taču pēc tā ir jādzenas un to pie zināmas piespiešanās ari var sasniegt. Bet nu bieži notiek mēģinājumi parādīt šo procesu it kā atkārtojamies, kā noritam noteiktā ritumā, sevišķi, ja runa iet par tautu, valodu, institutu attīstības procesu. Te nu bieži aizraujas no analogijām. Nebūs aizmirst, ka vēsturē viņas ir tik vārdos, nosaukumos un daudz te atkaras no etiķetes, kādu mēs parādībai piespraužam, kamēr īstenībā, dabā, konkrētā vēstures procesā līdzība ir visai maza. Piem. skolotājs grib stāstīt par dienv. slāviem, kā viņi ierodas, kāda viņu daba, dzīve un satversme. Lai visu šo noskaidrotu, tad sāk stāstīt par austrumu slāviem un pat tā, itin kā šīs slāvu grupas būtu viena un tā pate. Protams, bērnos radīsies domas, ka viss, ko var teikt par krieviem, noderēs ari runājot par serbiem un bulgariem un otrādi. Bet te taču dažāda laika un vielas procesi un dažā vietā kopējais ir tikai slāvu vārds. Vēl ļaunāk top lieta, ja analogiju pārvērš par identismu, pie kā pastāvīgi nonāk analogijas lietojot.

Izejot no vēstures būtības nebūs iespējama generalizēšana, vispārināšana, schematizācija, ja vien tās pārsniedz individualās psiholoģijas robežas. Tā feodalismu nevaram meklēt visur tur, kur naturalā saimniecība, ne ari vispāri saistīt viņu ar šo saimniecības veidu. Šāda schema gan ir parasta, bet viņa neattaisnojas Eiropas feodalisma vēsturē.

Ja attīstība ir viena, tad lai to attēlotu, kaut ari tik izgriezumā, vajaga faktu, notikumu, personu, kas ieņem vietu, ir zināmā laikā; vajaga taču parādīt procesa dažādus etapus, starplocēklus, kas vienmēr ir doti konkrēti; nepietiek, ja min izejaš punktus un beidzamo sasniegumu. Tikai man jāsapaka, ka ne visās skolās grieza uz šiem prasījumiem pienācīgo vērību. Tā par Vācu valsti runājot apstājas pie ķeizara Kārļa IV. darbības un tad tieši pāriet uz Maksimilianu, un nenoskaidroti paliek viņu daudzkārt pretējās rīcības motīvi. Vai ari daudzi skolotāji apstājas pie parādībām, kuŗas pašas par sevi interesantas, kā bruņniecība, cunfites, grieķu māksla, pilsētas u. t. t., bet šīs parādības paliek gaisā karājoties, nav kur viņas pielikt. Bieži šais parādībās pašās neievēro attīstības gaitu, viņas izlec gatavas, kā Atēna no Zevas galvas.

Skolotājs var izrunāties par stiliem grieķu mākslā, par tās mērķiem, minēt pat paraugus, bet kādā sakarā stāv šīs lietas ar pašu grieķu dzīvi, kādos apstākļos attistas u. t. t., to bērni nedzird un arī nezina. Vienā skolā pat Pheidiju nesaistīja ar Periklu un viņa laiku.

Nav jau labi, ka apgrūtina bērnu atmiņu ar daudziem gadu skaitļiem, bet vēl sliktāk iznāk, ja pavisam nemin gadus. Ja arī no bērniem daudz neprasi, tad vismaz pašam skolotājam nevajadzēja izvairīties no viņiem. Arī mācības grāmatās nevajadzētu viņu trūkt, protams, ka visi nebūtu mācāmi. Tagad bieži novērojam, ka skolotājs nedrīkst iejautāties pat, kurā gadu simtenī tas un tas notika. Berni apjūk...

Tā tad jārāda bērniem skaidrs priekšstats par faktiem, kādu vietu tie ieņem vēstures procesā, no kura tie nav izmetami, bez tam jārāda arī, kā viņi norītejuši. Šeit vajaga stingras noteiktības, precizitātes. Tā jāprasa tiklab skolotājam pašam no sevis, kā arī no bērna. Skaidrs priekšstats rada skaidru domu.

Te nu varētu pārrunāt arī jautājumu, kādu attīstības rindu ņemt, vai tā nosaukto politisko vēsturi, vai kulturas, vai socialo, vai ekonomisko. Man šķiet, ka būtu jāturas pie tā sauktās politiskās vēstures, kas patiesībā ietver sevī arī visas citas minētās vēstures, grupēdama tās ap sabiedrību. Pēc manām domām politiskā vēsture rāda, kā kāda sabiedrība iekšēji organizējās pastāvošā, ilgstošā kārtībā un kā šādi organizēta sabiedrība uztura sevi, savu eksistenci uz ārieni un izplešas. Citādi politiskās vēstures nevaru iedomāties. Mēs gan varam izdalīt vienu — otru procesu, bet tas jau būs vienpusīgi un nesasnies savu mērķi.

Ko novēroju pie skolotāja? Man jāiesāk šeit ar smagu pārmetumu. Dažs labs skolotājs nezina, kas ir viņa uzdevums katrā atsevišķā stundā. Gan viņš zina, par ko jārunā, bet kāpēc taisni par to un ne par citu, par to nav īstas skaidrības. Tas nāk, man šķiet, no tam, ka dažam skolotājam ir ļoti niecīgas vēstures zināšanas, jāšaubās, vai pat vairāk, kā mācības grāmatā. Tas nu dažreiz noved pie diezgan komiskām situācijām; labi ja vēl bērni tās nemana. Iedomājaties vien stāvokli: skolotājs grib uzdot, teiksim, 2 lapas puses, kuras viegli izlasamas 7—8 minūtēs, bet nu viņam klasē jāstāsta 15—20 min. Grāmatas faktus viņš varbūt labi zina, bet nu tie jāpašķidrīna, jāizvelk garumā, jo citādi pietrūks, ko teikt. Piem. grāmatā stāv: „Pēc Aleksandrijas bibliotēkas parauga viņš (Cezars) gribēja nodibināt Romā tādu pat bibliotēku un savākt tajā grieķu un romiešu grāmatas...“ Vispirms skolotājs pārvērs gribēto par notikušu, tad teic, ka Cezars licis sakrāt v i s a s grāmatas, kas bijušas grieķu valodā un v i s a s, kas latīņu valodā; kamēr grāmatā bij tik: „vākt grieķu un romiešu grām.“ Bet pie tam bērniem nezina vai ir priekšstats pa tā laika grāmatu, viņa rašanos un to vākšanu. Par to varēja teikt un bij jāteic un ja to skolotājs būtu darījis, tad nebūtu jānocās ar savu paša vārdu pielikšanu pie grāmatas teksta.

Tālab skolotājam vajaga vairāk faktisku zināšanu, vairāk, daudz vairāk nekā to novēroju. Dzirdēju pat izsakam, ka nezina, kur ņemt šo faktisko zināšanu. Tādēļ jūs neņemiet ļaunā, ka britiņu uzkavējos pie šī jautājuma un iedrošinos pat saukt grāmatas, kurām gan vajadzētu atrasties katra skolotāja bibliotēkā. Vēsturnieks bez vēstures grāmatām bibliotēkā, ar vienu mācības grāmatu vien, ir kā galdnieks, kas grib galdus taisīt ar cirvi vien. Iztaisīt jau var un senos laikos taisīja ar,

bet kāds viņš bija. Tikai kādēļ mūsu laikos mocīties ar vienu nepilnīgu instrumentu, kad mums ir citi, labu labie un daudz vairāk piemēroti darbam. Minēšu vācu valodā, jo tā acumirkli visvairāk pieejama. Weber-Baldamus, Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte. I.—IV. sēj. Leipzig, Engelmann. (I.—senā vēsture, II. — vidus laiki, III. un IV. — jaunie laiki. Šeit milzu krājums fakti, bet arī problēmas, sevišķi jaunā izdevumā. Sevišķi noderētu XIX. g. s., kurā mums nav mācības grāmatu, jo IV. sēj. attēlojums novests līdz 1918. g. beigām. Senā vēsturē derētu minēt Pöhlmann, Griechische Geschichte, un Niese, Römische Geschichte, abas Becka izdev. Münchenē. No maziem atlantiem vislabākais ir Putzger-Baldamus.<sup>1)</sup>

Ar dažu skolotāju aprobežotām zināšanām stāv sakarā arī skolotāju nenoteiktība fakti atstāstīšanā, viņu atprasišanā un līdz ar to vienpusīga fakti uztveršana, kā piem., runājot par krusta karu cēloņiem, aizmirst reliģisko momentu; runājot par spāniešu Amerikas iekarotājiem: Kortesu un Pisaro, min tikai viņu mantas kāribu, dēku meklēšanu, bet ne, ka viņus dzen arī reliģiskas tieksmes, ka momentiem viņi ir apbrīnojami varoņi, un ja mums būtu tikai šie momenti vien zināmi, tad viņiem būtu droša vieta Olimpā. Te pat būtu jāpiemetina svešu vārdu izruņa un rakstība, izrunā Mikkel Andžēlo, Piko de Mirandóla, kur vajaga Andželo, Mirándola. Par rakstību grūtāki spriest, jo svešos vārdus maz raksta uz tāpeles, tikai to vajadzēja darīt biežāki.

Novēroju arī, ka skolotājs bieži pats nemaz negrib domāt, bet atstāj šo darbu grāmatu sacerētājiem. Viņš atkārti domas un izteicienus, kas reizi aiz šāda vai tāda nolūka ietikuši mācības grāmatās, un nemēģina tos kontrolēt, kaut gan vajadzīgie dati viņam ir. Tā vairāk reiz dzirdu, kā Konstantinopoles krišana 1453. g. ir viens no Amerikas atrašanas cēloņiem, jo turki aiztaisījuši tirdzniecības ceļu, satiksmi u. t. t. Bet vai tirdzniecība top atvieglota, vai apgrūtināta, ja viens lieks starpnieks krit? Un Konstantinopole taču bij tik lieks starpnieks, tā bij Indijas precēm tik transīta zeme, jo pati tās dabūja no turkiem. Tas pats attiecās uz dažādu citu palīglīdzekļu koncentrēšanu ap Amerikas atrašanas laiku, kā Zemes bumbas veids, kompasa izgudrošana u. c. Vai arī saka, ka krusta kari ir jaunu tirgu meklēšana, bet pēc tam runā par bruņniekiem, zemniekiem; tirgotāji pazuduši, pilsēta nezina kur palikusi. Un ja iet atkal runa par krusta karu sekām, tad atkal izpeld: attīstās un atdzīvojas tirdzniecība ar austrumiem. Protams, ka šie pārmetumi nav attiecināmi uz visiem skolotājiem, bet novērojis viņus esmu. Te redzu krievu skolas, arī augstskolas ļauno iespaidu, tur mācīja zinātnes pēdējo vārdu un viņas filosofiju, bet zinātnes ābece stāvēja pilnīgi novārtā.

Tad man jāsaprot, ka diezgan liels procents no visām stundām, kurās man bij izdevība noklausīties, nebija normalas stundas: skolotāji izpildīja tik vienu daļu no sava pienākuma klasē, dažreiz pat nododamies citiem, vēsturei diezgan tālu stāvošiem uzdevumiem. Tā bieži vien iztrūka skolotāja uzdevums uz nākošo reizi, vai nu jau uzdots, vai uzdos nākošo reizi, vai jautājums tik sarežģīts, ka vajaga vairāk laika, nekā tas tagad atlicies. Bija arī gadījumi, kur uzdeva pēc grāmatas, jo nākošie jautā-

<sup>1)</sup> Labprāt sniegšu arī tālākos aizrādījumus vēstures literatūrā, ja vien būtu interese. Mana adrese: Rīgā, Dzirnavu ielā 31, dz. 47.

jumi esot vienkārši un saprotami. Zināms, ka nevar katru stundu iztaisīt par tādu normalu, bieži vien 2, pat 3 un 4 stundas kopā būs tāda. Taču vajaga rūpēties, ka ikkatra stunda būtu noapaļota, sistematiski izvesta, jo tam ir liela audzināšanas nozīme. Šāds liels procents nenormālo stundu, kad ir vēlēšanās viņas redzēt normalas, dod vielu dažādām pārdomām: skolotājs nav lāga sagatavojies, baidās, ka vienā otrā gadījumā parādīs savu nezināšanu, negrib piespieties u. t. t. Teicot, ka skolotājs uzdeva pēc grāmatas, nebūt negribu izteikt viņam pārmetumu, tā vajaga arī šād un tad darīt, bet pateikt gan varētu, kas būs uzdevuma galvenais saturs.

Skolotājs dažreiz lasa lekciju, pie kam skolniekiem, vai nu nava grāmatas, vai grāmata ir un tad skolotājs stāsta, kas nav grāmatā, vai arī, kas ir grāmatā. Še nu tieši novērojama skolotāja tieksme sniegt bērniem cik vien iespējams daudz, nemaz nejaudādams, vai bērni to saprot, vai nē; bieži skolotājs stāsta pat nepārprasidams, vai bērni piesavinājušies doto formulējumū. Man bij izdevība dzirdēt vairāk tādu lekciju; par dažām man jāsaka, ka pats tās grūti sapratu, jo ar lielām pūlēm izlobiju, ko īsti lektors grib sasniegt. Pie tam man jāsaka, ka lektors man jauna nekā neteica, ko tad lai tur dara bērni, kam viss bij jauns? Vecākās klasēs jau var vēsturi sniegt lekcijas veidā, bet vienmēr vajaga apstāties pie centraliem jautājumiem un izprašņāt, vai skolēni tiešām sapratuši. Citādi klasē būs maz panākumu, jo bērni ir gan spiesti klausīties, bet pārbaudīt, vai viņi ir pareizi dzirdējuši un sapratuši, to viņi paši nevar, jo nava nekādu līdzekļu. Ja jau stāsta to, kas mācīts grāmatā, neizceļot vienu vai otru vietu, tad arī nav nekādas nozīmes.

Skolotāji bieži vien nešķir hipotētiskā no vēsturiskā fakta. Tai ziņā grēko lielais vairums mācības grāmatu sarakstītāji, arī viņi tā neatzīmē, un līdz ar viņiem grēko skolotāji un beidzot skolēni. Bet bez skolas grāmatu hipotētiskā materiala nāk klāt vēl skolotāju pašu pieliktais un tas ceļas caur to, ka skolotājs mēģina saistīt parādības, faktus, stāp kurjiem nav cēloniska sakara. Tad šis sakars ir hipoteze. Bez tam vēl analogijas un tagad tā modē esošā vēstures morfoloģija arī viņu noved uz hipotežu neceļiem. —

Man šķiet, ka katra metode ir laba, ja viņa ar vismazākām pūlēm noved pie vēlāmā rezultata, tāpēc kaut kādas vienas metodes ieteikšanu es neuzņemos. Vienam izdodas labi lietojot vienus paņēmienus, otram citus. Tikai skolotājam vajaga vairāk mēģināties un neapmierināties ar to, kas viņam pašam vieglāk. Bieži tas, kas skolotājam vieglāk, ir bērnam daudz grūtāk. Skolēnam jābūt ir tam mērogam, pēc kā lai mēs savus paņēmienus vērtējam, ne mūsu pašu parocība. Viens tāds mērogs ir bērnu zināšanas. Tāpēc skolotājam būs raudzīties, ka bērns to, ko viņš zina, zinātu skaidri un noteikti. Neviena termina nebūs palaist garām, kuŗu visa klase noteikti nezina, un nevis terminu vien, bet arī faktū. Katrs fakts ir individual, tālab galu galā var būt tikai viens viņa formulējums. Daudzkārt nākas novērot šo ļaunumu: neskaidrību, nenoteiktību, un viņa cēloņi pa lielākai daļai meklējami pašā skolotājā un viņa pasniegšanas veidā, bieži vien vienkāršā nolaidībā, nevižībā noteiktāki padomāt un to pašu prasīt arī no bērniem.

Par zināšanu piesavināšanos skolotājs vienmēr var pārliecināties plaši klasi jautājot. Bet skolotājs bieži nepievelk visu klasi pie darba.

Viņš atprasot apmierinājas, ka izsauc skolnieku, noklausās viņa stāstā un tad liek viņam jautājumus. Labi, ja gadās skolnieks, kas maz zina, bet ir iemesls prasīt arī citiem, griezties pie visas klases, bet ja skolnieks labi atbild, kas tad garantē, ka klase arī to zina? Jautājot nevajaga raudzīties tik uz paceltām rokām, jo paceļas pa lielākai daļai vienas un tās pašas un tā bieži vien nākas lielāku stundas daļu noklausīties vienu un to pašu skolnieku atbildē. Pie tam bieži klases darbā grāmatas uz galda vaļā un skolēni, vienam stāstot, lasa nākošo, vai jautājumu dzirdot, meklē atbildi grāmatā. Klasē vien izlasītas zināšanas, pilnīgi nepārdomātas, nav apsveicamas.

Še nu varētu uzmet jautājumu, vai klasē vajaga ievest grāmatu, jeb nē? Bieži redzam, ka viens, otrs skolotājs iztiek bez grāmatas, uz nākošo stundu stāsta, diktē. Savā ziņā tas labi, jo iemāca bērnus jau pie laika pierakstīt dzirdēto. Bet vai tas nāk uzrakstītam par labu? Stils caur to netiek veicināts, gan otrādi, tiek bojāts. Ieradinās arī domu izteikt viegli, pavirši un galu galā uzraksta visai aplami, sevišķi svešos vārdus, tā esmu novērojis rakstam cufte, cumfte, cumpte, bet ne cumfte, tā Habstburgi, Hogenštaufeni u. t. t. Labi, ja vēl dažus svešvārdus un gadus uzraksta uz tāpeles. Bet cik maz arī uzrakstītais līdz, to jums parādīs sekošais gadījums, ko piedzīvoju šais dienās. Minēju lasot vārdu pēru (paires) palata, uzrakstīju viņu pa franciski uz tāpeles, pēc tam devu paša rakstītu konspektu un repetīcijā man atbild: pērles palata, domāju ka pārklausījies, tādēļ lieku uzrakstīt un tiešām redzu „pērles palata“. Un tas notika klasē, kur sēdēja vidus skolu beigušie. Bez tam tiek ar diktēšanu daudz laika tērēts un gluži velti, to varētu daudz ražīgāk izlietot noskaidrojot galvenos jautājumus, terminus, pārprasot visu klasi. Bez tam vēl viens no skolas uzdevumiem ir iemācīt grāmatu lasīt. Vecās un lielās universitatēs to dara ar iesācējiem studentiem. Bet to vajaga darīt arī vidus skolās, un tur vēstures grāmatas ir no lielas nozīmes. Man šķiet, ka visos taīs priekšmetos, kur mums ir mācības grāmatas, vajadzētu tās ievest. Diemžēl no tā baidās, bet kādēļ? Vai tas nav moderni? Grāmata varētu noderēt arī kā noteiktības paraugs. Tāpēc nebūs no viņas ieviešanas izvairīties. Ja nu nav, kā piem. par 19. g. s. otro pusi, tad tur nekā nevar darīt, tad ir šā vai tā jāizpalīdzas.

Ir jau arī citi līdzekļi, kā darīt stundu sekmīgāku un vieglāk sasniegt labus rezultātus. Var vairāk izlietot sienas tāpeli, sevišķi uzrakstot uzdevuma plānu. Mazāk līdzēts, ja raksta iemācamos gadu skaitļus un tad aiz viņiem to, kas tad noticis.

Labs paņēmieni ir pārprasīt klasi pēc skolotāja stāsta, vai diktāta. Tad skolotājs dabū pārlicināties, kā skolnieki sapratuši viņa stāstu, diktātu. Tas ieteicams arī tad, ja skolotājs nav stāstījis vienlaidu, t. i. lasījis lekciju, bet stāstot ievilcis arī visu klasi savā darbā.

Esmu novērojis arī šādus paņēmienus. Skolotājs uzaicina skolniekus izteikt spriedumu par sava līdzbiedra stāstu. Cik tālu šī kritika attiecas uz stāsta formu un valodu, izteiksmi, tas ir labi, jo tas ieradina griezt vērību arī uz paša vārdiem. Labi arī, ja prasa, vai līdzbiedris pareizi atstāstījis faktu; tas varētu vest pie precīzas un skaidras fakta uztveres. Bet aplam ir pēc fakta atstāstīšanas, pat definīcijas, uzstādīt jautājumu: „Kas domā citādi?“ Un vēl sliktāki ir, ja pirmo — neko-

rekto atstāstījumu — un otro — nepareizo citādi-domāšanu — atstāj neizlabotus, ko arī esmu novērojis.

Mūsu dienās ne reizi ir pacelts jautājums, kam jābūt skolotājam klasē? Atbilde svaidās starp abiem poliem: Skolotājs klasē ir viss un skolotājs klasē ir nulle. Man šķiet, ka pirmais pols ir nepieņemams, bet otrs ir tik pārpratums. Ja skolotājs centīsies būt klasē bez iespaida, tad viņam nebūs nekādas autoritātes, tad arī no klases darba nekas neiznāks un tādām skolotājam labāki neiet klasē. Jo tikai tā apziņa, ka skolotājs ir autoritatīva persona, spiež bērnus pie tā griezties un ar cieņu uztvert viņa vārdus, un ja tas tā notiek, tad viņš klasē nava nulle. Tālab skolotājam jārauga visiem spēkiem uzturēt savu autoritāti, sevišķi zinātnisko. Tas nav vis tik viegli, kā izliekas, jo bērni pirmie izdabū, kas skolotājam „aiz ādas“. Savu autoritāti skolotāji nebūt neveicina, ja griežas pie ienākušā svešā, piem. pie manis, lai noskaidrotu jautājumu, pie kura viņš pats bērnus novedis. Tādēļ uzaicinu skolotājus, cik vien spējams, sekot vēstures tālākai attīstībai, tad autoritātes jautājums pats no sevis atrisināsies.

Ar to šoreiz nobeidzu. Vēl reiz atkārtuju, ka uz visām stundām neattiecas šie pārmetumi, ka bij stundas, kuras vēl tagad ar gandarījumu atceros. Bet mans uzdevums bij taisni uz trūkumiem aizrādīt, tāpēc arī viņi šeit ir koncentrēti.

A. Tentelis.